



ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Э. БАУМАНА
(НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)»



АССОЦИАЦИЯ
ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ
РОССИИ И КИТАЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**3-я Международная
научно-практическая конференция**

**Москва
11–12 декабря 2018 года**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ



МОСКВА
ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГТУ им. Н. Э. БАУМАНА
2019

УДК 378.147
ББК 81.2я43
А43

А43 Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе : 3-я Международная научно-практическая конференция (Москва, 11–12 декабря 2018 года) : сборник материалов конференции / Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, Ассоциация технических университетов России и Китая. — Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2019. — 477, [1] с.

ISBN 978-5-7038-5189-0

В сборник вошли тезисы докладов и сообщений, сделанных на Российско-китайской научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе», состоявшейся в МГТУ им. Н.Э. Баумана 11–12 декабря 2018 г. Обсуждаются вопросы, связанные с профессионально-ориентированным обучением иностранному языку в неязыковом вузе, анализируются проблемы формирования коммуникативных навыков, исследуются функционально-семантические, когнитивные и прагматические особенности единиц разных уровней, затронуты межкультурные аспекты обучения иностранному языку. Отдельная секция посвящена проблемам преподавания иностранного языка лицам с нарушенным слухом.

Предназначено для преподавателей иностранного языка, магистрантов и аспирантов факультетов лингвистического профиля, а также всех интересующихся современными направлениями развития языкознания и методики преподавания иностранных языков.

УДК 378.147
ББК 81.2я43

Руководители конференции:
Ректор МГТУ им. Н. Э. Баумана
Анатолий Александрович Александров
Руководитель Российской постоянной дирекции АТУРК,
проректор по учебно-методической работе МГТУ им. Н. Э. Баумана
Сергей Валерьевич Коршунов
Руководитель НУК «Фундаментальные науки»
Владимир Олегович Гладышев
Декан факультета «Лингвистика»
Галина Владимировна Кирсанова

Рабочие языки конференции — *русский, английский.*

ISBN 978-5-7038-5189-0

© МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2019

Пленарные доклады

Организация обучения русскому языку на основе метаметодического подхода

Дейкина Алевтина Дмитриевна ✉ adeykina@list.ru

Д-р пед. наук, профессор, МПГУ (Москва, Россия)

Аннотация. Рассмотрен метаметодический подход, суть которого в стратегии синтеза разных подходов с выделением общих признаков для целостной организации обучения.

Ключевые слова: подход, метаметодический подход, стратегия обучения, терминосистема

Organization of Teaching the Russian Language on the Basis of the Metametodic Approach

Deikina Alevtina Dmitrievna ✉ adeykina@list.ru

Doctor of pedagogical science, professor, MPSU (Moscow, Россия)

Abstract. The article discusses the metamethodical approach, the essence of which is in the strategy of synthesizing different approaches, highlighting common features for the holistic organization of learning.

Keywords: approach, metamethodical approach, learning strategy, term system

Ключевое слово обозначенной темы — подход как стратегическое направление в организации учебной деятельности в современном образовательном пространстве. В методиках преподавания русского языка оно приобрело методологическое значение, хотя в определении понятия *подход* много разночтений. Если не отождествлять понятие *подход* с такими понятиями методологии методики, как принцип и метод, то для его собственной дефиниции будут важны следующие определения: базисная категория методики, доминирующее направление, стратегия обучения, системная организация деятельности учителя и учащихся и другие весомые слова и словосочетания.

Роль подхода в соответствии с его определением главного стратегического направления состоит в том, чтобы в зависимости от него организовать «все компо-

ненты системы обучения: его цели, задачи и содержание, пути и способы их достижения, деятельность преподавателя и ученика, технологии (приемы) обучения, критерии эффективности образовательного процесса, систему контроля» [1, с. 40].

Место подхода в терминосистеме методики преподавания русского языка правильно рассматривать с общих позиций фундаментальных категорий методики, что обозначает необходимость выявления соотношений в методическом глоссарии «Полифония методических подходов в преподавании русского языка, иностранных языков и русского как иностранного». Такая попытка сделана авторами многочисленных публикаций в коллективной монографии «Полифония методических подходов к обучению русскому языку» [2]. Принимая во внимание, что с понятием подход связаны неоднозначность в научном освещении, терминологическое смешение разных названий, наличие сложных терминов (коктейлей из понятий), обозначение одних и тех же явлений по-разному (например, технологии модульного обучения, модульный подход, модульное обучение и др.), разделим все многообразие названий на две части — два терминополья: одно — связанное с организацией обучения русскому языку, другое — с методологией научного исследования.

Для процесса обучения русскому языку чрезвычайно важно рассмотреть метаметодический подход, в основе которого лежит смысл концепта *мета*. Этот подход появился в научных исследованиях не так давно, но приживается очень быстро в связи с осознанием роли русского языка как метапредмета, от которого во многом зависят развитие личности в процессе обучения, повышение когнитивности в учебной деятельности, опора на креативные способности обучающихся. Сравнительно недавнее появление метаметодического подхода в современной научной теории и практике связано с междисциплинарным функционированием как самого предмета изучения русского языка, так и тех подходов, которые отражают стратегическую направленность в обучении. Русский язык как иностранный часто определяется как предмет, профессионально ориентированный на профиль обучения, когда в соответствии с обучением социологии, менеджменту, инженерии, педагогике и др. требуется акцентировать учебный материал и обозначить *свои* подходы к материалу, способствующему изучению общества, или управлению ресурсами, или моделированию технологических процессов, или познанию образовательных процессов и т. д.

Отходя от нетерминологического значения слова *подход*, конкретизируя каждый из большого числа описанных в научных трудах подходов, все более убеждаешься в том, что сознательный выбор одного подхода не исключает взаимодействия с другими подходами: например, средового с культуроведческим, деятельностного с личностным, когнитивного с системным и др. Безусловно, следует уметь «отличать главное от второстепенного, решающее от сопутствующего» [3, с. 5]. Важно при этом избежать узости в профессиональных представлениях о преподавании русского языка, внедрять новое, живое, делающее практику изучения языка эффективной.

Конструктивность метаметодического подхода в преподавании русского языка состоит в том, чтобы 1) увидеть связь одного, ведущего, подхода с другими, сопутствующими, 2) определить ведущий подход среди других возможных или альтернативных, 3) обеспечить соединение ряда подходов, тоже важных, но, возможно, не приоритетных в определенных условиях обучения, 4) выстроить на его (метаметодического подхода) основе методическую конструктивную модель обучения русскому языку.

В истории методики преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного понятие подхода связывалось во второй половине XX века с интегра-

тивным подходом. В языковом образовании сегодня часто осуществляется интегративный подход, но он не является аналогом метаметодического подхода, поскольку критерии и статус каждого из них различны. О необходимости учитывать в научном освещении, а затем и на практике не только общий характер, но и наиболее существенные признаки писали И.Л.Бим [4, с. 264], М.В.Вятютнев [5, с. 116].

К настоящему моменту подход трактуется в терминологическом словаре А.Н. Щукина [6, с. 218] как «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию», воспринимается как широкое понятие, вокруг которого группируются другие понятия с термином подход, обслуживающие определенную направленность (стратегию) в методике преподавания русского языка. Конкретизация подхода с помощью определяющего элемента (когнитивно-семантического, личностно ориентированного и т. д.) создает некую терминологическую совокупность, в которой каждый из компонентов имеет свои характеристики, главные из которых отражены в разном назывании. Идея метаметодического подхода также отражена в названии «мета». Она формулируется, исходя из положения: «Образовательный процесс необходимо строить не в логике (методике) отдельных наук, но в логике становления целостного образа мира и человека в нем». В связи с такой современной идеей обучения, тем более языку, возникает необходимость в новых, метаметодических и организационно-деятельностных ориентирах, позволяющих учесть взаимосвязи и функции всех элементов обучающей конструкции.

Правильное понимание метаметодического подхода снимает методологический диссонанс в общей системе методики и определяет лингвометодическое терминопole в организации обучения русскому языку как иностранному и другим языкам: 1) разграничить направления обучения, 2) установить взаимосвязи направлений, их пересечения и наложения (полисистемность), 3) определить совокупность принципов, методов и приемов, дающих общий результат или изучения, или воздействия, или общения. В метаметодическом подходе к организации обучения может быть решен вопрос о конкурирующих между собой или сменяющих друг друга направлениях и утверждён тот или иной комплекс структур и механизмов в познании и/или практике. Такая позиция в соотношении разных стратегий и программ отражена в «Новейшем философском словаре» [7, с. 526]. Обратим внимание на ключевые слова *комплекс структур, механизмы познания, стратегии и программы*. Важно, что метаметодический подход концептуализирует подход как сущность, обладающую идеей, центрирует разные подходы с присущими им принципами и методами. Такое понимание содержится в публикации Г.Б.Корнетова «Педагогическая среда: современные подходы и интерпретация» [8], что позволило нам дать собственную интерпретацию метаметодического подхода.

За каждым из подходов просматривается методологическая ориентация в организации обучения: ценность (аксиологический), система (системный), отношение (личностный), когнитивность (когнитивный), смысл, значение (семантический) и др. Поэтому в метаметодическом подходе важно представление о широком взгляде на вещи — опоре на все компоненты одновременно, учитывающие и лингвистический, и дидактический, и психолингвистический, составляющие процесс обучения русскому языку, чтобы сохранить сущность предмета, которому надо обучать.

Нам представляется чрезвычайно важной трактовка понятия подход И.А. Зимней [9, с. 258], которая нами проецируется на метаметодический подход: «Глобальная и системная организация образовательного процесса, включающая все его компонен-

ты, мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания».

Чтобы реализовать метаметодический подход, безусловно, следует выработать научному сообществу преподавателей общую теоретико-практическую позицию. Думаем, как и авторитетный специалист в области преподавания языков Е.И.Пассов [10], что общая позиция связана с аксиологической сущностью и аксиологическим результатом образования. Согласно аксиологической направленности обучения языку вообще, русскому — в особенности, ценностный критерий лежит в основании любой концепции обучения (коммуникативной, системно-деятельностной, личностно-ориентированной, геокультурной, процессуально-когнитивной, герменевтической и др.), т. е. в определении и оценке результативности сделанного выбора в системе социальных ценностей: ценность как составляющая любой деятельности, ценность как ориентир в жизни, ценность метода, ценность содержания обучения, ценность средств обучения, ценность рефлексии и т. д.

Метаметодический подход представляет собой многоаспектный феномен, для которого синтез — необходимая операция профессионального мышления. Отсюда необходимость в осознанной мотивированности, генерировании, выявлении смыслов и следствий, в операциональности всех учебных действий (универсальных учебных действий), формирующих компетенции (языковую, коммуникативную, культуроведческую). Названные индикаторы модификации учебного процесса распространяются на все образовательное пространство русского языка как иностранного.

Воплощение метаметодического подхода требует метаконструктора, но не отрицает идентификации проблемы, собственных попыток ее решения, инсайта (озарения) и верификации. Метаметодический подход предполагает диалог и диалоговую методику, чтобы учесть метамотивационные установки при обучении русскому языку как иностранному.

Литература

- [1] Обучение русскому языку в школе / под ред. Е.А.Быстровой. М.: Дрофа, 2004. 240 с.
- [2] Полифония методических подходов к обучению русскому языку: матер. Междунар. науч.-практ. конф. / отв. науч. ред. А.Д. Дейкина. М.: МПГУ, Ярославль-РЕМДЕР, 2012. 500 с.
- [3] Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1970.
- [4] Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.
- [5] Вятютнев М.В. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984.
- [6] Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель, АСТ, 2008. 746 с.
- [7] Новейший философский словарь / гл. науч. ред. и сост. А.А. Гицанов. Минск: Книжный дом, 1999.
- [8] Корнетов Г.Б. Педагогическая среда: современные подходы и интерпретация // Завуч. 2005. № 2.
- [9] Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
- [10] Пассов Е.И. Мутагенез методики: как спасти науку. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2012. 266 с.
- [11] Дейкина А.Д. Подходы к обучению русскому языку // Глоссарий методических терминов и понятий (Русский язык. Литература): опыт построения терминосистемы / под общ. ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. СПб.: Свое издательство, 2015. 306 с. С. 29–34.

Встроенность «эмоционального интеллекта» китайских учащихся как ментально заданная ценностная модель познания мира

Черкашина Т.Т.

✉ ttch2004@yandex.ru

Д-р пед. наук, профессор РГУ им. А.Н. Косыгина (Москва, Россия)

Аннотация. Аксиоматичный тезис о взаимообусловленности языкового образования и национальной культуры приобретает оригинальность в связи с учетом ценностных отличий западной и восточной систем образования, основное несоответствие которых состоит в ориентированности западной модели на разумное начало в познании мира и на добродетель, свойственную восточной, в частности конфуцианской, парадигме обучения. Автор обращает внимание на убежденность китайских студентов в том, что достойный человек посвящает свое сердце и ум пути самовоспитания «длиною в жизнь». У представителя конфуцианской культурной традиции «эмоциональный интеллект», над формированием которого необходимо работать западным педагогам, уже «встроен» в его картину мира на ментальном уровне. В статье подчеркивается важность учета ментальных установок китайских учащихся для смягчения проблем их академической адаптации к обучению в российских вузах.

Ключевые слова: национальная картина мира, образовательные добродетели, конфуцианская модель познания мира, академическая адаптация китайских учащихся

“Embeddedness of emotional intelligence” of Chinese students as a mentally given value model of world cognition

Cherkashina T.T.

✉ ttch2004@yandex.ru

Ph. D., Professor of the University. A. N. Kosygina (Moscow, Russia)

Abstract. The axiomatic thesis of the interdependence of language education and national culture acquires originality in view of the value differences between the Western and Eastern education systems, the main discrepancy of which is the orientation of the Western model to a reasonable beginning in the knowledge of the world and the virtue inherent in the Eastern, in particular Confucian, learning paradigm. The author draws attention to the conviction of Chinese students that a worthy person devotes his heart and mind to the path of self-education “long life”. The representative of the Confucian cultural tradition “emotional intelligence”, on the formation of which it is necessary to work with Western teachers, is already “built” into his picture of the world at the mental level. The article emphasizes the importance of taking into account the mental attitudes of Chinese students to mitigate the problems of their academic adaptation to study in Russian universities.

Keywords: national picture of the world, educational virtues, Confucian model of knowledge of the world, academic adaptation of Chinese students

В основе норм культуры, которыми руководствуется каждый человек, лежат определенные «правила игры». Ортега-и-Гассет Хосе заметил, что «... там, где норм нет, там нет и культуры. Когда все эти нормы, принципы и инстанции исчезают, исчезает и сама культура, и настает варварство в точном значении этого слова» [2]. Безусловно, степень культуры корреспондирует степени развития норм. Носителем норм является человек. Как известно, в духовной части китайская культура с ее глубинными

конфуцианскими корнями, пережила так называемую культурную революцию, которая прежде всего коснулась образования, когда, с целью показать твердость своих убеждений в неприятии антибуржуазной позиции, следовало просто выкинуть свои учебники и книги, чтобы не было соблазна когда-либо взять их в руки. Как убедительно подчеркивает Цзинь Ли в монографии «Культурные основы обучения: Восток и Запад», оторванные от конфуцианских корней китайцы ощущали себя рыбами, лишенными воды: «Обнаружив ее, я уже не могла видеть мир без воды. Культура как величайшая система, созданная человеком, проникает во все сферы человеческой жизни настолько глубоко, что меняет человеческое восприятие, эмоции и поведение. Культура подобна воздуху, которым мы дышим, мы полностью зависим от нее» [4]. Китайский фольклор, в основе которого учение Конфуция, наставляет ребенка: «Учиться и всякое время прикладывать выученное к делу — разве это не удовольствие?»; «Прогуливаясь в компании двух человек, я все равно найду, чему научиться у них. Определив их сильные стороны, я буду придерживаться их, а определив их слабости, я исправлю их в себе»; «Учиться ненасытно и наставлять других без усталости»; «Относиться к учебе с любовью»; «Учись и тогда ты познаешь свое несовершенство» и др. В китайской образовательной традиции существует правило: после контрольной работы или экзамена учитель просит встать не самых успешных, а самых трудолюбивых, чтобы остальные аплодировали им за то, что они своей усидчивостью и упорством добились лучшего, чем прежде, результата. А тому ученику, которому учеба давалась легко, говорят: «Не слишком гордись, а продолжай стремиться к большему. Учеба еще не закончена». Врожденный ум, равно как и низкий интеллектуальный потенциал учащегося, никогда не отмечаются, потому что «то знание, которое отличает одного человека от другого, не приходит само по себе. Его нужно искать» [1]. Поиск знания требует решительности, способности усердно работать, упорства, концентрации и скромности. Одним словом, китайцы должны обладать «сердцем и разумом», которые открыты для учебы. Согласно Конфуцию, самая главная цель в жизни каждого человека — самосовершенствование или самовоспитание, а поскольку никто не рождается с таким подходом к жизни, самосовершенствованию необходимо учиться. «Встроенность эмоционального интеллекта» на уровне «работодатель-работник», или «правитель-подданный», «учитель-ученик» и прочее означает работать на совесть, без ссылок на обязанности, инструкции. Причем китайская культурная традиция не одобряет халтуру, работу в полсилы, осуждает конфликт интересов. Дружбу необходимо поддерживать, насаждать, укреплять во имя соблюдения приличий, справедливости, честности. Чувство стыда за неисполнение этих нравственных канонов — вот что является мерилем оценки усилий учащегося. Конфуцианскую установку учащегося можно сравнить с общественной грамматикой, «вместилещем смыслов».

Несмотря на то, что в китайском языке нет иероглифа, который бы выражал смысл слова *личность*, личному самосовершенствованию китайцы придают огромное значение. В процессе восприятия иероглифов китайцы оказываются вовлеченными в необычное для европейца этико-смысловое поле, хранящее информацию, завещанную предыдущими поколениями. Язык, в котором незакрепленным оказалось личное местоимение «Я», подчеркивает отсутствие личностного начала или, по крайней мере, неодобрение его культурой, позволяет заключить, что личности в европейском понимании этого концепта в Китае не было. Характерной особенностью китайского речевого этикета является закрепленное традицией название или написание сначала своей фамилии, а потом имени. Причем имя на протяжении жизни и по-

смертно могло меняться, что подчеркивало важность принадлежности китайца только к определенной фамилии, роду, семейному клану.

Приобретение личной славы, личного богатства нельзя считать самосовершенствованием и самовоспитанием. Так, последователи учения Конфуция в «Мэн-цзы» приводят аргумент, подтверждающий данный тезис: «Мэн-цзы решил посетить лянского царя. «Уважаемый, — сказал царь, — ты прошел долгий путь, посчитав пустяком тысячу ли. Верно, ты знаешь какой-то способ принести выгоду моему царству?» Ответ был однозначен: «Зачем обязательно употреблять слово *выгода*? Единственное, что должно иметь значение, — это *ren* и *справедливость*». *Ren* переводится как наивысшая степень самовоспитания — *человеколюбие, благожелательность, человечность, великодушие* и современная интерпретация этого понятия — *санкционированное поведение*.

Социокультурная традиция Китая требовала от каждого добросовестного китайца сохранение национальных обычаев и идеалов, основанных на культе предков [3]. Примечательно, что и сегодня мало что изменилось: к числу любимых китайских символов относится гора песка, в которой каждая песчинка — это часть целого, что тоже нашло языковое воплощение в пословицах: *Колодезная лягушка не может рассуждать о небе; Нет дракона без головы, и нет государства без императора; Сидя в колоде, многого не увидишь*. На интересные наблюдения наталкивает анализ современного китайского мультфильма о переезде семьи в новую квартиру. Мама, по замыслу режиссера, провоцирует ребенка, предлагая ему отложить старые игрушки и начать играть в новые, красивые, но лишённые национального колорита. Но китайский ребенок-патриот делает правильный выбор (культура — это выбор) и говорит: «Я должен быть всегда начеку!». Так в детское сознание исподволь в образной форме (дети воспринимают и оценивают мир посредством образов) китайская массовая культура закладывает «правильную» мировоззренческую установку на неприятие западных моделей, предлагая смотреть на глобализирующийся мир сквозь призму своей родной культуры. Китайцы считают важным заботиться о том, чтобы последующие поколения не растеряли свою национальную идентичность и хотели жить в единой стране [4].

Особенности мышления китайцев вызваны спецификой их языка и иероглифической системой письма [3]. Каждый иероглиф фиксирует определенное понятие в картинке (например, иероглиф «ритуал» изображает человека, преклоненного перед стоящим на алтаре жертвенным сосудом). При чтении иероглифов смысл написанного понимается китайцами мгновенно как целостный образ [6]. Поэтому при устном общении они легче понимают партнера с помощью иллюстративного пояснительного материала. Другой особенностью китайского языка является его тональный характер: например, слог «li» в трех разных тонах означает «груша», «слива» или «плоды каштана». Богатая омонимичность, многозначность сочетания иероглифов проявляется во многих традициях и сказывается на полноте восприятия устной и письменной речи. Медленный темп беседы, паузы/ молчание, стремление осмыслить сказанное зафиксированы в китайских пословицах, отражающих особенности языка и мышления жителей Поднебесной:

Конфуцианство декларирует ценность взаимопонимания: *Тому, кто любит других, отвечают взаимной любовью* и др. При общении его участники стремятся к демонстрации всеобщей любви (*цзянь ай*) и достижению взаимной выгоды (*сян ли*): *Просветление не приходит в спорах*. На вопрос ученика, можно ли всю жизнь руководствоваться одним словом, Учитель ответил: «*Это слово взаимность*».

Таким образом, характеризуя конфуцианскую мораль, которая «встроена» в ментальную матрицу китайского учащегося, отметим: учебные добродетели являются специфическим организующим фактором выстраивания образовательной траектории самосовершенствования как учащегося, так и учителя. Знание специфики образовательных традиций китайской школы поможет целесообразно выстраивать учебный процесс с китайскими учащимися, что позволит смягчить трудности академической адаптации китайских студентов к обучению в российских вузах.

Литература

- [1] Боровская Н.Е. Система образования с китайской спецификой // Народное образование. 2003. № 7. С. 38–45.
- [2] Ортега-и-Гассет / Руткевич А.М. // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В.С. Степин. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010. 2816 с.
- [3] Цуй Хунхай. Концепции развития китайского образования в современных условиях // Трансграничье в изменяющемся мире: Россия — Китай — Монголия (18–20 октября 2006 г.): матер. междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЧитГУ, 2006. С. 71–75.
- [4] Черкашина Т.Т. Язык деловых межкультурных коммуникаций: учебник. М.: ИНФРА-М, 2017.
- [5] Черкашина Т.Т., Балыхина Т.М. Реабилитация системного плюрализма как перспектива построения лингводидактической модели обучения китайских студентов по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика»: коллективная монография. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. С. 195–219.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе

Проектирование социокультурного компонента содержания дисциплины «Иностранный язык» (уровень магистратуры)

Алипичев А.Ю.

✉ al_new2003@mail.ru

Канд. пед. наук, доцент, РГАУ — МСХА им. К.А. Тимирязева (Москва, Россия)

***Аннотация.** В статье предлагается подход к рассмотрению проблемы развития кросскультурной компетентности магистрантов вузов, в свете положений современной профессиональной лингводидактики и теории компетентностного потенциала дисциплин. Автор предлагает примерное содержание социокультурного компонента дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой в магистратуре неязыкового вуза. Работа может быть полезна руководителям программ магистратуры и разработчикам курсов иностранного языка, методологам образования, а также преподавателям неязыковых вузов.*

***Ключевые слова:** компетентностный потенциал, кросскультурная компетентность, магистратура, иностранный язык, коммуникативная технология, социокультурная подготовка*

Designing Social-and-Cultural Component of the Teaching Content of “Foreign Language” Subject (for Master’s Programs)

Aleksei Yu. Alipichev

✉ al_new2003@mail.ru

PhD (Ed), Associate Professor, Russian State Timiryazev Agrarian University (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article proposes a novel author's approach to addressing the development of cross-cultural competence of university students, and shows the connection of this problem with the development of concepts of professional language and didactics and the theory of competence potential of the discipline. The work may be useful to cultural scientists, educational methodologists,*

teachers of non-linguistic universities, undergraduate and graduate students of pedagogical and cultural specialties.

Keywords: *competence capacity, cross-cultural competence, MSc program, foreign language, communicative activities, social-and-cultural training*

Введение. Необходимость установления и поддержания диалога культур в рамках межкультурной коммуникации, а также последовательная гармонизация национальных и международных образовательных стандартов на этапе вхождения России в единое образовательное пространство, обуславливают содержание иноязычной подготовки в вузе и технологии его реализации. Меры, принимаемые для достижения данной цели, оказывают непосредственное влияние на профилизацию высшего иноязычного обучения [4], что обусловлено тем фактом, что владение определенным уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности позволяет специалисту участвовать в международных программах профессиональной и академической мобильности, демонстрируя конкурентоспособность на международном рынке труда [3].

В этой связи требуется пересмотр соответствующих аспектов содержания и технологии лингвистического образования с учетом парадигмы компетентностного подхода, реалий российского и зарубежного образования, внедрения новых дидактических технологий, включая сетевые, а также результатов проводимых российских и международных исследований в этой области.

Методика. В условиях интенсификации учебного процесса и внедрения компетентностного подхода (предъявляющего специальные требования к уровню и качеству подготовки обучающихся в системе высшего образования) необходимо, основываясь на анализе программной документации (образовательных стандартов), правильно спроектировать содержание курса и определить основные технологии обучения (что должно быть отражено в рабочих программах дисциплин).

В настоящее время невозможность успешной межкультурной коммуникации без знания особенностей культуры признана очевидной [4]. Следовательно, возникает необходимость в разработке особого дидактического компонента — социокультурного — в профессионально-ориентированном иноязычном образовании. Одной из основных целей социокультурной иноязычной подготовки является формирование кросскультурной профессионально-коммуникативной компетентности. Владение данной компетентностью сегодня признается фактором удовлетворения социокультурных и профессиональных потребностей практикующих специалистов за счет расширения профессиональных знаний и формирования сопряженных умений, позволяющим социально адаптироваться в дальнейшем [5, с. 40].

На наш взгляд, ведущей технологией обучения (равно как и формирования кросскультурной профессионально-коммуникативной компетентности) является коммуникативная технология, при котором языковой материал рассматривается как средство реализации межличностного общения. Коммуникативная компетентность подразумевает умение осуществлять профессионально-повседневное иноязычное общение с соблюдением норм речевого поведения. Одно из основных формируемых умений — умение продуцировать и воспринимать устные и письменные иноязычные тексты в контексте определенных сфер и ситуаций межкультурного общения. Практическая реализация коммуникативного подхода предполагает свободное оперирование специально отобранными языковыми средствами для осуществления общения в соответствии с конкретными речевыми ситуациями в заданных типичных сферах;

адекватное понимание устной и письменной речи, воспроизведение ее содержания в определенных формах, а также создание собственных высказываний при осуществлении различных коммуникативных функций.

Используемые сегодня коммуникативные методики основаны на понимании необходимости выхода в область экстралингвистических знаний, в сферу ментальных и психических процессов, которые связаны с особенностями организации, хранения и извлечения знаний в ходе вербализации. Личностно-когнитивная направленность строится на понимании коммуникации как личностно и когнитивно содержательном взаимодействии коммуникантов, составляющем интерактивную основу организации дискурса [2, с. 254].

Помимо необходимости разработки учебно-программной документации (рабочих программ дисциплин), реализация современных образовательных стандартов требует осуществления оценки соответствия уровня достижений обучающихся требованиям к уровню сформированности профессионально-сопряженных компетентностей (включая ее кросскультурную составляющую), для чего должны создаваться соответствующие фонды оценочных средств, которые должны включать типовые аспектные проблемные задания, позволяющие поэтапно оценивать уровень знаний, умений и владения в рамках каждой из приобретаемых компетентностей.

Результаты. Как показывает анализ разработанных рабочих программ, основные задачи дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой в магистратуре, включают в себя:

- поддержание и совершенствование ранее приобретенных навыков умений иноязычного общения для использования их в профессиональной и научной сферах;
- развитие умений и навыков научного и профессионального иноязычного общения во всех видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо);
- изучение форм профессиональных и научных контактов, этики делового общения;
- формирование профессионально ориентированной переводческой компетенции в области перевода в устной и письменной форме в соответствии с нормами родного языка;
- расширение словарного запаса, необходимого для осуществления профессиональной и научной деятельности с использованием иностранного языка;
- реализацию приобретенных знаний и умений иноязычного общения в поиске, отборе и обработке материала на иностранном языке для написания реферата, резюме, аннотации, научной работы (статьи) и устного представления исследования.

Однако, на наш взгляд, обучающиеся должны получать достаточно полное и адекватное представление о структуре и специфике своей будущей профессиональной деятельности и демонстрировать осознанный интерес к ней, равно как и высокий уровень развития профессионального мышления. А это представляется возможным при соответствии содержания программ дисциплин требованиям, предъявляемым к практикующим специалистам [3].

Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» применительно к подготовке магистрантов должна быть направлена на совершенствование владения иностранным языком для научной работы и практической деятельности с использованием иностранного языка в следующих сферах и ситуациях профессионального и повседневного общения:

- осуществление научной работы с поиском информации в иноязычных источниках;

– деловые и научные поездки за рубеж, организация проезда, проживания и культурной программы;

– выступление на научных конференциях, круглых столах и симпозиумах, установление профессиональных и научных контактов с зарубежными коллегами.

Следовательно, особое внимание должно уделяться приобретению умений извлекать информацию из профессионально ориентированных текстов и адекватно передавать ее средствами другого языка в устной или письменной форме, расширению профессионального лингвострановедческого кругозора, а также формированию уважительного отношения к профессиональным и культурным ценностям других стран.

Приоритетными аспектами подготовки можно считать при этом:

– анализ общеразговорной и специальной лексики и речевых клише в контексте сфер профессионально-повседневного общения;

– анализ содержательных фреймов (сценариев) в контексте сфер и ситуаций профессионально-повседневного общения;

– освоение методик различных видов чтения текстов на иностранном языке;

– создание «вторичных» текстов на основе анализа оригинальных иноязычных текстов (аннотация, реферат, тематический обзор);

– представление результатов работы с иноязычными ресурсами при решении профессионально-коммуникативных задач (в форме РР-презентации);

– формирование прикладных знаний и умений в области профессионально-делового общения [1].

При этом важно понять, какие виды учебной деятельности необходимо предусмотреть для каждого блока учебного материала. Для этого необходимо составить общий сценарий курса: определить его тематический план и обозначить формы работы с материалом (включая использование сетевых технологий).

Социокультурное содержание курса «Иностранный язык»

Текстово-тематический модуль
• Текстовый материал (примерная тематика): <i>«Особенности межкультурной коммуникации в современном мире»</i>; <i>«Культурные стереотипы»</i>, <i>«Межличностные отношения в межкультурном контексте»</i>, <i>«Статус профессионалов»</i>, <i>«Стратегии обучения»</i>; <i>«Тайм-менеджмент в академической среде»</i>, <i>«Академический дресс-код»</i> и т. п. Перевод текстового материала, аннотирование и реферирование Лексико-грамматические упражнения и задания на понимание текста Составление словаря (гlossария) Написание эссе по материалам изученных текстов (<i>«Современные стимулы к личностному развитию в России и за рубежом»</i>; <i>«Критерии эффективности профессиональной деятельности в разных странах»</i>; <i>«Роль традиционного экзамена в обеспечении качества образования сегодня: мировой опыт»</i>) и т. п. • Индивидуальное блиц-интервью: <i>«Мотивация обучения в магистратуре / получения образовательного гранта для обучения за рубежом / устройства на стажировку в международную компанию»</i> <i>«Условия участия в международной конференции и согласование всех вопросов с оргкомитетом»</i> <i>«Обсуждение структуры научной статьи с «руководителем», выбор методов и средств исследования»</i>

• Работа с аудиотекстом (<i>«Подача заявки на образовательный грант», «Правила обучения в европейских университетах», «Академический этикет и проблемы плагиата»</i> и т. п.) восстановление пропущенных слов расстановка предложений в логической последовательности завершение предложений по смыслу подготовка эссе-инструкции по материалам услышанного
Модуль командной работы
• Групповые дебаты: примерные вопросы для обсуждения: <i>«Успех межкультурной коммуникации — имитация или сохранение своеобразия?»;</i> <i>«“Кодекс” межкультурного взаимодействия с российскими коллегами»;</i> <i>«Как эффективнее учиться — самостоятельно или в коллективе?»;</i> <i>«Морально-этические нормы в научной/академической/ профессиональной среде»;</i> <i>«Нормы и правила академического/профессионального / корпоративного этикета»</i>
• Командная работа с использованием сетевых технологий с публикацией отчета на форуме или разработкой wiki-документа (поиск иноязычных источников по определенной проблемной теме, аннотация текста, рекомендации по межкультурному взаимодействию с представителями той или иной нации, инструкция по подготовке и проведению академической презентации)
Коммуникативный модуль
• Изучение типового диалога в актуальной ситуации общения (например, <i>«Поиск места зарубежной стажировки и уточнение условий»;</i> <i>«Уточнение условий участия в зарубежной конференции»;</i> <i>«Осуществление контактов с оргкомитетом конференции»;</i> <i>«Подготовка и проведение академической презентации»;</i> <i>«Научная дискуссия и пути сглаживания конфликтов».</i> лексико-грамматические упражнения на материалах аналогичных диалогов (заполнение пропусков в диалоге, восстановление очередности реплик); составление монолога (диалога) по предложенной ситуации (кейс) анализ коммуникативных ошибок речевого поведения (кейс)

Закключение/Выводы. Использование социокультурного подхода в ходе иноязычной подготовки в магистратуре помогает более глубоко раскрыть все составляющие понятия уровня функциональной социокультурной грамотности. В частности, изучая деловую культуру, необходимо обращать внимания на межкультурные различия и общие черты культур для выбора стиля общения и формы поведения в различных ситуациях межкультурного общения. Изучение языкового материала осуществляется в контексте ознакомления с национальными культурными особенностями, социальными обычаями и образцами поведения, а также стереотипами повседневной жизни профессиональной деятельности.

Сами обучающиеся отмечают практическую и прагматическую ценность формируемых у них умений межкультурного взаимодействия, которые они могут реализовывать на практике во время зарубежных стажировок, при переписке с представителями зарубежных вузов и потенциальными работодателями, а также при посещении вуза различными международными делегациями.

Литература

- [1] Алипичев А.Ю. Специфика и перспективы применения технологии блочно-модульного обучения в контексте профессионально ориентированной подготовки по иностранному

- языку в вузе (на примере создания вторичных текстов) // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2015. Вып. 6 (32). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23641362> (дата обращения 27.01.2016).
- [2] Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Изд-во РГГУ, 1999. 349 с.
- [3] Кузнецов А.Н. Компетентностный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык»): монография. М.: МГАУ, 2014. С. 47–48.
- [4] Кузнецов А.Н. Развитие кросскультурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль: монография // Development of Cross-Cultural Competency at a Technical University: Concept, Implementation, Control. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. 159 с.
- [5] Мариничева А.В. Стратегия профессионального роста студента в контексте формирования способности к иноязычной профессиональной коммуникации // Научный поиск в современном мире: ценности, коммуникация, организация: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей высших учебных заведений. 30 ноября 2017 г. Балашиха: Изд-во ФГБОУ ВО РГАЗУ, 2017. 74 с.

Метакогнитивная компетенция как основа эффективного изучения иностранных языков в техническом вузе

Артеменко О.А.

 meneserin@mail.ru

Канд. пед. наук, доцент, КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана (Калуга, Россия)

***Аннотация.** Неоднородный уровень иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических вузов и ограниченное количество аудиторных часов, приводят к необходимости дополнять традиционные контактные формы организации педагогического процесса инновационными подходами, основанными на развитии учебной автономии, метакогнитивной компетенции и подготовке обучающихся к осуществлению саморегулируемого обучения, что позволяет существенно повысить эффективность самостоятельной внеаудиторной работы. В статье исследуется процесс формирования метакогнитивной компетенции, лежащей в основе оптимизации процесса изучения иностранных языков в техническом вузе. Рассматриваются практико ориентированные методики. Сформулированы рекомендации по организации процесса изучения иностранных языков в технических вузах с учетом сделанных выводов.*

***Ключевые слова:** метакогнитивная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, учебные стратегии, учебная автономия, саморегулируемое обучение*

Metacognitive Competence Underlying Efficient Foreign Language Learning in a Technical University

Artemenko O.A.

 meneserin@mail.ru

Cand. Sc. (Pedagogy), head of the Department of Foreign and Russian Languages Bauman Moscow State Technical University, Kaluga Branch office (Kaluga, Russia)

***Abstract.** The heterogeneous level of foreign language communicative competence of technical university students and a limited number of classroom hours make it necessary to supplement traditional*

contact forms of the organization of the pedagogical process with innovative approaches based on the development of educational autonomy, metacognitive competence and training of students to implement self-regulated learning, which can significantly increase the effectiveness of self-extracurricular work. The article examines the process of forming metacognitive competence, which is the basis for optimizing the process of learning foreign languages in a technical university. Practical oriented techniques are considered. Formulated recommendations on the organization of the process of learning foreign languages in technical universities, taking into account the findings.

Keywords: *metacognitive competence, foreign language communicative competence, learning strategies, learning autonomy, self-regulated learning*

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) в техническом вузе осложняется рядом объективных факторов, а именно:

- многочисленностью групп в рамках практических занятий;
- значительной разницей в исходном уровне данного вида компетенции у студентов одного потока;
- низким уровнем учебной мотивации;
- малым объемом контактных форм педагогического процесса и т. д.

В силу этого все большее число исследователей подчеркивает важность повышения эффективности подготовки выпускников неязыковых вузов к использованию иностранных языков в контексте решения производственных задач за счет внедрения инновационных подходов к организации педагогического процесса:

- формирование метакогнитивной компетенции, заключающейся во владении спектром учебных стратегий и лежащее в основе развития учебной автономии;
- постепенный переход от жестко контролируемого учебного процесса к осуществлению саморегулируемого обучения, позволяющего компенсировать ограниченное количество аудиторных занятий и существенно повысить эффективность самостоятельной внеаудиторной работы.

Под учебной автономией обучающихся целесообразно понимать «умение/способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценку полученного результата» [1].

Основой саморегулируемого обучения, определяемого как активный, созидательный процесс (самостоятельный или направляемый преподавателем), в рамках которого диагностируется наличный уровень целевой компетенции, в соответствии с этим ставятся цели, определяются имеющиеся в распоряжении материальные и человеческие ресурсы, выбираются и реализуются подходящие учебные стратегии, регулируется уровень мотивации и затем прилагаются усилия для мониторинга, регулирования, контроля процесса и анализа результатов познавательной деятельности, в соответствии с возможностями обучающей среды, является ряд факторов [2–5]:

- осознание обучающимися важности успешно обрабатывать устный или письменный текст на иностранном языке как основу профессионального взаимодействия;
- понимание объективных трудностей этого вида деятельности и знания возможных путей их преодоления;
- достаточный уровень учебной мотивации, стремление к повышению эффективности формирования ИКК как самостоятельно, так и совместно с другими членами группы и преподавателем;
- формирование готовности к регулярному планированию, мониторингу и коррекции самостоятельных действий по повышению наличного уровня ИКК;

– готовность и стремление обучающихся корректно использовать учебные стратегии: (метакогнитивные, направленные на анализ, контроль и оценку хода процесса обучения как умственной деятельности; когнитивные — характеризующиеся упорядочиванием и систематической работой с учебными материалами, социально-аффективные.

Под учебными стратегиями необходимо понимать сознательно выбранные и доведенные до автоматизма действия и ментальные процессы, убеждения и эмоции, которые способствуют эффективному поиску, отбору, анализу учебного материала, а также формированию и успешному использованию целевых компетенций.

Метакогнитивная компетенция определяется как владение спектром метакогнитивных стратегий (МС — сознательные и автоматизированные умственные действия, выполняющие регулирующую функцию по отношению к когнитивным стратегиям, заключающиеся в планировании, мониторинге и оценивании: анализ условий и ограничений, собственных знаний, внутренних и внешних ресурсов, мониторинг / определение эффективности усвоения; самооценка, определение эффективности решения поставленных задач, самотестирование (самостоятельная проверка уровня сформированности ИКК)). Они включают в себя следующие действия:

- определение краткосрочных и долгосрочных целей и задач в рамках основных направлений развития ИКК;
- поиск эффективных путей их достижения;
- планирование организации учебных ситуаций;
- оценка эффективности учебного процесса по отношению к поставленным целям и задачам;
- оценка трудностей, не позволяющих их достичь;
- оценка допускаемых ошибок;
- оценка достигнутых результатов;
- оценка эффективности коммуникативных стратегий, применяемых в учебных и производственных ситуациях;
- оценка соответствия поставленных целей и задач особенностям ИКК.

В ходе формирования ИКК в КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана были использованы следующие принципы:

- метакогнитивные стратегии демонстрировались последовательно, по отдельности, объяснялась их сущность и реализовывалось контролируемое использование;
- каждая стратегии помещалась в систему;
- стратегии описывались способом, делающим их легкими для использования;
- стратегии закреплялись в детально-контролируемых заданиях;
- владение стратегиями оценивалось в ходе выполнения сложной системы упражнений.

Выше изложенные теоретические предпосылки, позволили разработать методику, позволяющую существенно активизировать самостоятельную внеаудиторную работу студентов за счет формирования всего спектра МС как основы автономного саморегулируемого обучения.

Осуществлялось воздействие на мотивационную сферу обучающихся с целью формирования готовности использовать определенный набор МС (сознательное целеполагание, стратегическое планирование учебной деятельности, составление планов и схем работы, автономный мониторинг, самоконтроль и самооценка учебной деятельности, эффективное распределение учебного времени, анализ внешней оценки, ориентация на использование нового материала в ситуациях максимально приближенных к условиям профессиональной деятельности).

С целью повышения эффективности формирования ИКК в техническом вузе необходимо создать условия для активизации метакогнитивной компетенции:

- определить список метакогнитивных стратегий усвоения иноязычных лексических единиц и грамматических конструкций профессиональной тематики, характерных для устной и письменной речи, в соответствии с направлением подготовки или специальностью обучающихся;
- ознакомить обучающихся с особенностями и способами эффективного использования всего спектра метакогнитивных стратегий;
- ориентировать обучающихся на их комплексное, систематическое использование;
- путем воздействия на мотивационную сферу обучающихся сформировать готовность к их самостоятельному применению.

Литература

- [1] Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, 1981.
- [2] Lai C. A framework for developing self-directed technology use for language learning // *Language Learning & Technology*. 2013. No 17 (2).
- [3] Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning // M. Boekaerts. P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego. CA: Academic Press, 2000.
- [4] Vandergrift L., Goh C. *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York; London: Routledge, 2012.
- [5] Tseng W-T., Dörnyei Z., Schmitt N., A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition // *Applied Linguistics*. 2006. Vol. 27. P. 78–102.

Способы реализации дискурсного подхода при обучении иностранному языку

Белова Е.В.

✉ helene-82@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент, Калужский филиал МГТУ имени Н.Э. Баумана (Калуга, Россия)

Аннотация. Рассматривается реализация принципов дискурсного подхода в учебном процессе при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, дискурсная компетенция, межкультурная коммуникация, интерференция, промежуточный язык

Ways of Implementation of the Discourse Approach when Teaching a Foreign Language

Belova E.V.

✉ helene-82@mail.ru

Cand. of Science (Philology), Associate Professor, Kaluga branch of BMSTU (Kaluga, Russia)

Abstract. The article deals with the implementation of the principles of the discursive approach in the educational process when teaching a foreign language in technical university.

Keywords: discursive competence, intercultural communication, interference, intermediate language

В современном мире в связи с изменением социально-культурных условий жизни людей, принципиальными изменениями в способах и средствах общения и увеличением количества межкультурных контактов возникает необходимость понимания различий в способах и средствах языкового выражения различных отношений между людьми с целью минимизации конфликтов и повышения эффективности общения.

Глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации, т. е. приобретения необходимого уровня языковой компетенции

Языковая компетенция изучающих иностранный язык представляет собой промежуточную систему языковых и неязыковых знаний, которую можно определить как проявление промежуточного языка. В этой ситуации часто возникает перенос знаний и навыков из родного языка. В ситуации межкультурной коммуникации нехватка прагматических знаний и навыков у участников общения касается отклонений от дискурсивной нормы и может стать причиной конфликтных ситуаций. Целью дискурсного подхода к обучению иностранному языку является устранение таких пробелов в знаниях и умениях обучающихся. Таким образом, создание субъекта общения, способного вписаться в определенную коммуникативную ситуацию, становится одной из целей процесса обучения, которую можно сформулировать как формирование и развитие дискурсной компетенции.

Суть дискурсного подхода, воплощенная в целевой установке учебного материала, следующая: «Материал должен помогать студентам научиться эффективно взаимодействовать в условиях кросс-культурных контактов в ситуациях, релевантных для самих студентов» [1, с. 35].

Согласно И.Ф. Ухвановой [2], для успешной реализации дискурсного подхода при обучении иностранному языку, необходимо руководствоваться следующими принципами:

- принцип соблюдения баланса между содержанием и контекстом обучения и изучаемого материала, который предполагает внимательное отношение как к языковому, так и к речевому, а также к социальному аспектам обучения языку;
- принципы преемственности, избыточности материала и эксклюзивности процесса обучения, а также принцип социальной актуальности обучения;
- принципы терминологической адекватности, соучастия в коммуникативной деятельности и принцип равных возможностей обучающихся, который концентрирует внимание разработчиков учебных языковых курсов на самом процессе учения;
- принцип целостности процесса обучения, утверждающий соподчинение предмета обучения и лингвистических форм его выражения форматам и жанрам общения.

Дискурсный подход служит для формирования у обучающихся дискурсной компетенции. Дискурсная компетенция включает учет субъектной ситуации общения, знание о себе и о других во взаимодействии и умение применять эти знания в ситуациях межкультурной коммуникации в рамках деятельности университетского сообщества.

Система заданий и упражнений для обучения иностранному языку должна быть направлена на развитие умений по всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению и письму. Основным в такой системе становится учет значимости понимания аудитории с позиции ее культуры, правил построения текста, умений построения высказывания и умений выбора языковых средств. Материалом учебного пособия должны стать аутентичные академические и научные тексты. Такого рода

пособие может представлять не только учебную ценность, но и гуманистическую, формировать личность, открытую для сотрудничества и взаимодействия в мировом сообществе.

Итак, для реализации дискурсной компетенции необходимо:

- 1) владеть набором типов дискурсов;
- 2) обладать умением выбирать тот тип дискурса, который соответствует коммуникативной цели;
- 3) создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения;
- 4) обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях страны изучаемого языка, учитывая особенности менталитета носителей языка;
- 5) понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на все те знания о культуре, обычаях страны изучаемого языка, учитывая особенности менталитета носителей языка.

Литература

- [1] Савич Е.В. Реализация принципов дискурсного подхода в учебном материале // Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения [Электронный ресурс]. Минск: БГУ, 2011. С. 34–41. URL: www.elib.bsu.by (дата обращения 12.10.2018).
- [2] Ухванова И.Ф. Лингвистика дискурса и принципы дискурсного подхода в преподавании иностранного языка // Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения [Электронный ресурс]. Минск: БГУ, 2011. С. 25–33. URL: www.elib.bsu.by (дата обращения 12.10.2018).
- [3] Лапидус Б. . Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высш. шк., 1980. 175 с.
- [4] Ухванова-Шмыгова И. Ф. Дискурсная и методическая компетенции и их место в процессе повышения качества преподавания иностранного языка в вузе // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Минск: БГУ, 2008. Вып. 5. С. 231–244.
- [5] Учебник немецкого языка для второго года обучения. Для ин-тов и фак. иностр. яз. / С.А. Волина, Г.Б. Воронина, М.А. Педанова и др. М.: Высш. шк., 1990. 303 с.

Интегративное образовательное поле как база современной лингвометодической стратегии в области РКИ

Боженкова Р.К. ¹

 rkbozhenkova@mail.ru

Боженкова Н.А. ²

 natalyach@mail.ru

¹ Доктор филологических наук, профессор, МГТУ им. Н.Э. Баумана (НИУ) (Москва, Россия)

² Доктор филологических наук, профессор, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (Москва, Россия)

Аннотация. Предлагается лингвометодическая стратегия современного педагогического дискурса, выстраивающаяся на базе интегративного образовательного подхода, который, с одной стороны, опирается на синергетические закономерности инкорпорирования реальных и виртуальных факторов современного коммуникативного пространства и возможности использования в учебном процессе актуальных информационно-коммуникационных инструментов/ресурсов, с другой — обеспечивает инофонам через различные каналы общения необходи-

мый коммуникативно-речевой опыт для продуктивной социокультурной и научно-профессиональной деятельности на русском языке, способствуя более глубокому пониманию специфики русской национальной лингвокультуры как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей и воспитанию полилингвальной и поликультурной личности.

Ключевые слова: социолингвокультурология, интегративная коммуникативная среда, полилингвальная и поликультурная личность, лингвообразовательная стратегия, информационно-коммуникационные ресурсы

Integrative Educational Field as a Basis for Modern Linguistic and Methodological Strategy within Russian as a Foreign Language

Bozhenkova R.K.¹
Bozhenkova N.A.²

✉ rkbozhenkova@mail.ru
✉ natalyach@mail.ru

¹ PhD in Philology, professor, Bauman Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia)

² PhD in Philology, professor, Pushkin Russian Language State Institute (Moscow, Russia)

Abstract. This article presents a linguistic and methodological strategy within modern pedagogical discourse based on an integrative educational approach, which, on the one hand, is premised on the synergistic patterns of incorporation of real and virtual factors in modern communicative space and an ability to apply relevant informational and communicational tools and resources in the educational process, and, on the other hand, provides foreigners through various channels of communication with necessary communicative speech experience for productive socio-cultural, scientific and professional activity in Russian and enables a better understanding of the specifics of Russian national linguistic culture as an integral part of the global paradigm of values while educating a multilingual and multicultural personality.

Keywords: Sociolinguistic culturology, integrative communicative environment, multilingual and multicultural personality, linguistic strategy, information and communication resources

Современные общественно-политические и социально-экономические процессы, происходящие в межгосударственном и межнациональном поле взаимодействия, диктуют необходимость не только пересмотра педагогическим сообществом методических подходов в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ) как одной из важнейших сфер межкультурного диалогического соприкосновения, но и создания новой лингвообразовательной парадигмы. Речь идет о средствах и способах воспитания как полилингвальной, так и поликультурной личности, т. е. личности, способной грамотно и эффективно осуществлять вербальную манифестацию с учетом культурно-национальной специфики страны изучаемого языка (в нашем случае России), извлекать, обрабатывать, продуцировать, транслировать/ретранслировать информацию в соответствии с различными коммуникативными потребностями и социолингвокультурными особенностями ситуации общения [1]. Одним из определяющих факторов влияния на формирование таковой личности является коммуникативная среда, охватывающая все стороны и уровни бытования языка и напрямую связанная с вопросами социолингвокультурологии.

Очевидно, что овладение тем или иным языком возможно лишь при погружении в ту или иную лингвокультуру — культуру сообщества, говорящего и думающего на этом языке, воплощенную и закрепленную в знаках живого языка и проявляющуюся

в языковых процессах [2]. Осуществляя посредством русского языка речевую деятельность, инофон впитывает русскую этнолингвокультуру и тем самым социализируется, т. е. проявляет себя в процессе коммуникации личностью полилингвальной и поликультурной [3].

В этой связи необходимо отметить, что в современной российской социолингвокультурной ситуации немалое воздействие на образовательное поле и характер функционирования литературного русского языка оказывает изменение каналов распространения информации, прежде всего развитие компьютерных технологий и превращение Интернета в повседневный инструмент общения. В результате происходит вытеснение литературной нормы нормой «информационного языка», в котором форма имеет второстепенное значение и орфоэпические, лексико-грамматические и стилистические ошибки не принимаются во внимание, наблюдается серьезное изменение норм коммуникативного поведения, правил речевой эстетики и др. На этом фоне задача обучения корректному и коммуникативно эффективному использованию лексических средств, свидетельствующему о наличии необходимого уровня языковой, речевой и лингвокультурной компетенций и умения говорящего/пишущего включать механизмы речевого контроля, представляется принципиально важной [1].

С другой стороны, обучение русскому языку как иностранному (равно как и родному!) сегодня невозможно осуществлять в отрыве от понимания тех изменений, которые существуют в структуре и содержании современного коммуникативного поля, тех условий коммуницирования, которые находятся под воздействием многих факторов (технологических, геополитических, социолингвокультурных и в целом цивилизационных), влияющих на разные уровни функционирования русского языка. Более того, современное междисциплинарное осмысление мира реального русского языка, языковой вариативности в различных социолингвокультурных интеракциях убеждает в необходимости учета данных экстралингвистических детерминантов, приводящих к возникновению новых дискурсивных практик и механизмов взаимодействия (и прежде всего в условиях сетевой коммуникации).

Следует сказать, что вопросы бытования русского языка в интернете привлекли внимание специалистов с того момента, когда стало понятно, что это качественно новая коммуникативная среда, в которой рождаются новые/иные смыслы и правила речевого поведения, и язык неизбежно меняется, адаптируясь к ней и встраиваясь в новую, виртуальную среду — онлайн-реальность. В современной науке активно обсуждается характер семантико-стилистической и структурной изменчивости языка, определяются связанные с этим причины: внутренние и внешние, этноментальные, социокультурные, когнитивные и многие другие.

Поскольку глобальная сеть оперативно реагирует на происходящие в мире (в том числе и в русской логосфере) актуальные процессы, язык интернета, активно и быстро отражая реалии, постоянно пополняется новыми словами, выражениями и терминами; в нем появляются частотные языковые единицы, обладающие полисемичностью (благодаря сочетанию визуальных, звуковых и вербальных компонентов, а также ряду специфических параметров и характеристик) и формирующие лексикон современного коммуникативного пространства [4]. Тем самым онлайн-язык выступает мощным средством коммуникативного воздействия, инструментом влияния на сознание коммуниканта.

Особого внимания в этой связи заслуживает медиаязык сети Интернет, напрямую определяющий социальные интеракции и обуславливающий активизацию инкорпорирования специфических конституентов виртуальной языковой среды в среду

реальную. Информационное поле СМИ, являясь неотъемлемой частью социально-этнической культуры любого общества, представляет собой сложный конгломерат идей, где обозначены цели и интересы этого общества. Поэтому, с одной стороны, СМИ учитывают культурно-идеологический контекст, с другой — сами же участвуют в его формировании (информационные потоки «затягивают в свою воронку» все страсти общества): перерабатывая информацию и передавая ее читателю, комментируя или ранжируя события, СМИ создают необходимый идеологический фон, определяют моральные нормы, эстетические вкусы и оценки, выстраивают иерархию ценностей, а нередко даже навязывают читателю образцы рецепции истин — исторических, социально-политических, психологических и др. [5]. Информируя о ценностях и оценивая, СМИ реально влияют на качество коммуникативной среды, на организацию моделей общественной жизни, реализуя тем самым функцию воздействия на коммуникативно-психологическую организацию как конкретной личности, так и целевой аудитории и вербально/невербально формируя картину (видение) мира современного человека.

Видение мира проявляется в особом типе передаваемой с помощью языка информации — *смысле*, иными словами, актуализированном в речи языковом значении, которое при погружении в реальную коммуникацию получает другое (нередко новое) содержательное наполнение. Значение и смысл — два модуса существования мыслительных единиц, переходящие друг в друга. Значение принадлежит конкретной языковой единице и неотделимо от нее, смысл же может передаваться разными языковыми способами, в том числе и потому, что в потоке речи на неоднородность семантики накладывается разнообразное функционально-синтаксическое оформление. Но именно благодаря смыслу достигается понимание между людьми: говорящий перекодирует смысл в значения, а слушающий — значения в смысл. При этом в процессе перекодирования из окружающего контекста привносятся новые компоненты, обусловленные идио- и этнокультурными детерминантами [6]. Оказываясь в пространстве Рунета (как и в пространстве реальной языковой среды), любой коммуникант (носитель языка и инофоне) неизбежно получает избыточную информацию, не всегда соответствующую его изначальным целям и задачам, но непредсказуемо обогащающую его лингвистический и социокультурный опыт.

Следовательно, происходящие в современном русском литературном языке динамические процессы, детерминированные влиянием прежде всего речевой практики в онлайн-пространстве и актуализирующиеся в семантико-смысловых трансформациях онлайн-лексики, структурно-содержательных изменениях аутентичных текстов (медиатекстов) и стилистических сдвигах, требуют реализации новой лингвообразовательной стратегии, которая наряду с формированием профессиональных умений должна быть нацелена на приобщение инофонов к культуре образовательно-коммуникативного и межкультурного взаимодействия. При этом данный процесс должен быть максимально погружен в поле использования информационно-коммуникационных инструментов и ресурсов (включая печатные и электронные словари, переводчики, программы орфографического контроля, поисковые системы, системы распознавания текста и устного ввода и др.).

В организации такого педагогического дискурса трудно переоценить роль преподавателя РКИ, не только выступающего важнейшим «источником» учебной информации, но и по существу являющегося коммуникативным лидером и транслятором русской национальной культуры и системы ценностей. От профессионального мастерства педагога зависят возможности использования языковых и речевых

средств, принципы их употребления, различные способы организации и трансформации словесного материала в речевых продуктах разной функционально-стилевой направленности, жанровой принадлежности и формы предъявления. Для этого современный педагог, помимо предметной/профессиональной компетенции, должен обладать и общекультурной/общеобразовательной, социолингвокультурной и другими актуальными компетенциями. Его «ролевой репертуар» должен включать такие составляющие, связанные с педагогической деятельностью и требующие новаций в профессиональной сфере, как *тьютор*, *модератор*, *ментор стартапов* и др. [7]. С появлением онлайн-педагогики эти уже известные и новые понятия вполне коррелируют с задачами формирования и развития у обучаемых когнитивных навыков и продуктивного мышления; использование же современных технологий, разнообразие методов работы и языковая вариативность выражения мысли, ориентированная на творческое начало, обеспечивают в учебном процессе получение нового, качественно иного результата. Важно, чтобы в процессе речевой практики процедуры «выведения» языка в область соотношения с реальной действительностью предусматривали выявление смысловых приращений к конвенциональному словарному значению языковых единиц [5], ибо «ценность и оправдание самого существования языка состоит в том, что именно язык, и только он, позволяет и означить разнообразные элементы окружающей реальности, и сообщить о них другому таким образом, чтобы тот понял, что же имеется в виду» [8, с. 273].

По нашему мнению, педагог должен, с одной стороны, постоянно учитывать латентность и сложность данных процедур, особенно при трактовке коммуникантами единиц, имеющих одну ядерную сему, дополнительно нагруженную факультативными смысловыми компонентами, не занижая и не завышая той учебной планки, которая бы держала учащихся «в тонусе», а с другой — активно включать такие «манипуляции» с языковым материалом, чтобы существенно расширить работу с языковыми единицами и интерпретировать текст любого задания как в парадигматическом, так и в синтагматическом плане [1]. При таком подходе язык выступает не только средством репрезентации русской этнокультурной картины мира, но и инструментом деятельности личности творческой, активно создающей, владеющей умением продуцировать (и соответственно воспринимать/понимать) различного уровня организации и направленности речевые произведения, социально (ценностно) значимые в полиязыковом и поликультурном мире.

Представляется, что обозначенная лингвометодическая стратегия обеспечит активное развитие у инофонов когнитивно-творческой способности к самообразованию и создаст равнопартнерские условия общения учащихся и преподавателя, откроет возможности успешно выстраивать речевое взаимодействие с другими коммуникантами. В данных условиях у иностранных учащихся вместе с усвоением нового для них языка вырабатываются и развиваются новые навыки и умения, проявляющиеся в способности интегрировать полученные знания, переносить их и контекстуально вариативно применять, а значит, приобретать ключевые компетенции, актуальные не только для будущей профессии, связанной с владением данным языком, но и для межкультурного и межличностного диалога.

Таким образом, лингвометодическая стратегия, опирающаяся на синергетические закономерности инкорпорирования реальной и виртуальной языковой среды, учитывающая фактор интегративности современного коммуникативного пространства и выстроенная на базе использования актуальных информационно-коммуникационных инструментов и ресурсов, способствует воспитанию на занятиях по русско-

му языку как иностранному полилингвальной и поликультурной личности, умеющей извлекать из таких уроков знания, необходимые для его интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития.

*Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № № 18-012-00574
«Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических
дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации:
типологическое исследование».*

Литература

- [1] Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Романова Н.Н. О применении лингвокультурологической стратегии обучения РКИ в условиях реконструкции языковой среды // Междунар. науч. конф., посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне «Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы». 2–3 ноября 2017 г., Лондон, 2017. С. 68–74.
- [2] Красных В.В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // МИРС. 2014. № 2. С. 9–16.
- [3] Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Лингвокультурологическая стратегия формирования полилингвальной и поликультурной личности инофона на завершающем этапе обучения РКИ // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2017. Т. 6. № 5 (30). С. 52–56.
- [4] Кронгауз М., Литвин Е.А., Мерзлякова В.Н. Словарь языка интернета.ru. М.: АСТ-Пресс книга, 2016. 288 с.
- [5] Боженкова Н.А. Идиоэкспликация возможной текстовой культуры как маркер современного российского политического дискурса // Текст культуры и культура текста: матер. IV Междунар. педагогич. форума. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. С. 131–136.
- [6] Боженкова Р.К. Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology. USA, North Carolina, 2015.
- [7] Быкова О.П., Мартынова М.А., Сиромыха В.Г. О готовности современного преподавателя принять вызовы времени // Известия ЮЗГУ. Сер. Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. № 2 (23). С. 119–126.
- [8] Милославский И.Г. О несоответствии школьных и вузовских представлений о русском языке целям его преподавания как родного и как неродного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: матер. VI Конгресса РОПРЯЛ. СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 272–276.

Метод проектов в обучении иностранному языку магистрантов инженерных специальностей

Волчек Ольга Сергеевна ✉ volcheko@bmstu.ru

Канд. техн. наук, доцент, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Рассмотрен метод проектов как основа активного изучения английского языка студентами магистратуры технического университета. Метод проектов широко используется преподавателями наукоемких предметов (STEM), чтобы помочь учащимся достичь большего уровня понимания своего предмета. При изучении иностранного языка проектная работа, основанная на STEM, может значительно ускорить формирование иноязычной лексической компетентности, а также способствовать лучшему пониманию изучаемой специ-

альности. Разработана образовательная профессионально-ориентированная методика проектного обучения английскому языку магистрантов технических университетов, нацеленная на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и активацию мыслительной деятельности студентов. Полученные результаты показывают, что разработанная методика проектного обучения иностранному языку поможет студентам-магистрантам инженерных специальностей стать хорошими специалистами, востребованными как в нашей стране, так и за рубежом.

Ключевые слова: метод проектов, STEM, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, иноязычная лексическая компетентность

Project-Based English Language Teaching of Master Students at a Technical University

Volchek Olga

 volcheko@bmstu.ru

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. *The method of projects is considered as the basis for the active learning of English by master students at a technical university. This method is widely used by teachers of knowledge-intensive STEM subjects to help students achieve a deeper understanding of their subjects. When teaching a foreign language, the STEM-based project work can significantly speed up the formation of students' foreign language lexical competence and contribute to their better understanding of the specialty being studied. An educational, project-based professionally-oriented methodology has been developed for the English language teaching (ELT) of MSc students at technical universities. It is intended to stimulate students' mental activity by performing small research projects on topical problems in the relevant subject area. The obtained results show that the developed approach to project-based English language learning can help master students become competitive specialists both in this country and abroad.*

Keywords: *project-based method, STEM, ELT, ESP, communicative competence*

Введение. Подготовка современного специалиста требует всестороннего развития его личности, в том числе коммуникативных навыков на иностранном языке, что способствует его успешному функционированию в мировом сообществе. Согласно ФГОС ВО 3+ студенты магистратуры должны обучаться таким образом, чтобы стать хорошими специалистами, способными к выполнению исследовательской работы. У них должны быть сформированы навыки самостоятельно учиться, а также работать в команде, выполняя небольшие проекты в соответствующей предметной области. Удовлетворить этим требованиям возможно применив метод проектов как основу профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов магистратуры.

Методика. Разработана образовательная профессионально-ориентированная методика проектного обучения английскому языку магистрантов технических университетов, нацеленная на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и активацию мыслительной деятельности студентов в процессе выполнения небольших исследовательских проектов на английском языке по актуальным проблемам изучаемой специальности.

Выделяются следующие основные этапы работы над проектом при обучении английскому языку студентов-магистрантов: обсуждение темы проекта в классе и со-

ставление плана работы, внеаудиторная работа над проектом в группах и индивидуально, презентация проекта, оценка и контроль достигнутых результатов.

При формулировке проблем и поиске способов решения поставленных задач можно рекомендовать методы, построенные на оптимизации процессов и структур, проектировании и конструировании объектов, решении инженерно-конструкторских и исследовательских задач.

Благодаря проектной работе реализуется сочетание трех видов активности: мышление, действие и речь в явном виде, и эмоционально-личностное восприятие информации — в неявном. Степень активизации студента оценивается в зависимости от того, какие из четырех видов активности обучающихся проявляются на занятии и в какой мере.

Чтобы максимально использовать преимущества проектной работы при обучении английскому языку, рекомендуется формировать подгруппы из 2–5 человек для работы над предложенной преподавателем проблемой, относящейся к изучаемой специальности. Успех обучения будет зависеть от того, насколько четко сформулирована проблема, над которой будут работать студенты, и какие лингвистические средства им доступны для представления полученных результатов на иностранном языке.

Работа над проектом в группах способствует как развитию навыков к самообучению и самостоятельному поиску информации для решения поставленной задачи, так и формированию навыков работы в команде, наличие которых часто является необходимым условием при приеме на работу будущих специалистов. Проектная работа повышает также внутреннюю мотивацию и заинтересованность студентов в изучении иностранного языка; развивает творческие способности, навыки исследования, способность выражать собственные мысли как на родном, так и иностранном языке; расширяет профессиональные знания за счет освоения англоязычной терминологии и чтения литературы по специальности на английском языке. Обязательным требованием выполнения проектов является использование интернет-ресурсов и информационно-коммуникационных технологий.

При организации работы студентов над проектом, наряду с повышением уровня самостоятельности студентов в учебном процессе, повышается роль преподавателя английского языка в выборе темы проекта, подборе учебных англоязычных материалов и разработке контрольно-оценочных средств. Для повышения эффективности такой работы желательно установить взаимодействие с преподавателями профилирующих кафедр, которые могут помочь выбрать актуальные научно-значимые темы и направления исследований.

Результаты. Предлагаемая методика была реализована при обучении английскому языку магистрантов специальности «подводные роботы и аппараты». Темы проектов были выбраны на основе предварительного изучения аутентичных англоязычных текстов по специальности [2]. В качестве объекта научного исследования был рекомендован автономный необитаемый подводный аппарат (AUV), описанный в работе [3]. Ниже приведены темы проектов, посвященных вопросам его проектирования, моделирования и управления:

- Design Essentials and Concepts;
- Mechanical and Electrical Design;
- Modelling and Control of AUVs.

Освоение терминологии и формирование способности англоязычного общения по специальности происходило в несколько этапов. В таблице содержится краткая

информация по каждому из этапов. Для повышения эффективности их прохождения рекомендована работа в парах. Также возможно формирование групп из трех и более человек. Контроль над успешным прохождением этапа осуществлялся в классе при помощи тестов, проверку которых выполняли сами студенты. Важную часть проектной работы составляла подготовка презентаций [3].

**Этапы формирования профессиональной компетенции речевого общения
на английском языке**

Вид работы	Этап 1 (работа в классе)	Этап 2 (индивидуальная работа)	Этап 3 (работа в классе)
1. Работа с лексикой	1. Введение 15–20 новых терминов 2. Введение шаблонов фраз, характерных для данной специальности	1. Заучивание технических терминов 2. Перевод текста по специальности, составление словаря незнакомых терминов	1. Контроль освоения терминологии 2. Проверка навыков перевода технического текста
2. Развитие коммуникативной компетенции	1. Коллективное обсуждение тем исследований (вопросы-ответы)	1. Использование информационных интернет-технологий для формирования речевых навыков	1. Отработка (проговаривание) доклада (презентации) 2. Формулировка вопросов по теме
3. Подготовка презентации по специальности на английском языке	1. Выбор темы презентации 2. Подготовка плана презентации	1. Выбор темы презентации 2. Подготовка плана презентации	1. Выступление с презентацией на студенческой конференции 2. Ответы на вопросы

Заключение. Полученные в данной работе результаты показывают, что разработанная методика предоставляет три основных преимущества: она способствует формированию коммуникативных компетенций на английском языке; рассматриваются актуальные проблемы в выбранной сфере профессиональной подготовки; работа над проектами в группах облегчается за счет интеграции преподавания английского языка и научных исследований по специальности.

Литература

- [1] Autonomous Underwater Vehicles. Edited by Nuno A. Cruz, InTech, Croatia, 2011. 258 p.
- [2] Gonzales L.A. The Design, Modelling and Control of an Autonomous Underwater Vehicle, BSc thesis. Australia, 2004. 134 p.
- [3] Быковская Л.И., др. Обучение студентов и аспирантов методике подготовки презентаций. Ч. 1. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013. 35 с.

Особенности изучения профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе

Гетман К.А.¹
Втюрин А.А.²

✉ ksenia.tmsh@gmail.com
✉ alexander.vtyurin@list.ru

¹ Преподаватель НГМУ (Новосибирск, Россия)

² Преподаватель НГТУ (Новосибирск, Россия)

Аннотация. Статья посвящена особенностям изучения профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском университете. В статье рассматриваются виды трудностей, которые возникают у студентов с разным уровнем владения языком при работе с медицинской терминологией, предлагаются возможные способы снятия лексических трудностей при работе с профессиональной лексикой.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексическая трудность, медицинская терминология, неязыковой вуз, коммуникативная компетенция

Special Aspects of Studying Professional Vocabulary/Lexis at the RFL Lessons in a Medical Higher Educational Establishment

Getman K.A.¹
Vtyurin A.A.²

✉ ksenia.tmsh@gmail.com
✉ alexander.vtyurin@list.ru

¹ Teacher NSMU (Novosibirsk, Russia)

² Teacher NSTU (Novosibirsk, Russia)

Abstract. Present article is devoted to peculiarities of studying professional lexis at Russian as a foreign language lessons in a medical higher educational establishment. The article considers types of difficulties, which are faced by students of different language competency levels when working with medical terminology. Possible ways of removing those difficulties are suggested.

Keywords: Russian as a foreign language, lexical difficulties, medical terminology, non-linguistic HEI, communicative competence

В процессе обучения иностранные студенты в медицинском вузе изучают русский язык с целью практического применения, и в первую очередь, используют язык для понимания профильных дисциплин, освоения профессии на иностранном языке.

Ежедневно иностранные студенты посещают лекции и практические занятия, обсуждают темы с преподавателями и сокурсниками, в перерывах между занятиями иностранные студенты общаются с русскими студентами, сталкиваясь с другими коммуникативными ситуациями, выходят из университета, где их окружает неродной язык. Безусловно, при погружении в чужую языковую среду возникают различного рода трудности, которые преподаватель языка должен учитывать и помогать преодолевать. Снятие таких трудностей сможет обеспечить успешную коммуникацию на русском языке, а также помочь адаптироваться в незнакомой среде и освоить профессию.

Ни одна практическая (профессиональная), учебная и бытовая коммуникация не обходится без освоения и определения новой лексики. Работа с лексикой всегда оста-

ется актуальной темой при изучении любого иностранного языка, поэтому изучению лексики на занятиях по языку уделяется особое внимание. Сталкиваясь на занятиях по русскому языку как иностранному с разного рода вопросами, заданиями и учебными ситуациями, нельзя не отметить, что одними из наиболее распространенных трудностей при работе с языком являются именно лексические трудности.

Под лексическими трудностями (на основе исследований В.В. Морковкина, Г.М. Мандриковой [1, 2] в рамках антропоцентрического подхода) мы понимаем трудности для восприятия, понимания и воспроизведения лексические единицы, в первую очередь, это малознакомые или совсем незнакомые слова.

В рамках нашего исследования были выделены группы слов, которые можно считать лексически трудными для иностранных студентов:

- 1) агнонимы (незнакомые слова), например, латеральная поверхность;
- 2) многосложные или полисиллабические слова (отмечается более двух-трех слогов), например, продолжительность, возвращающийся, территориальный;
- 3) заимствования (особенно английские, записанные по правилам русской фонетики и орфографии или взятые из других языков);
- 4) паронимы (практический — практичный);
- 5) термины (как правило, студенты получают аналог на родном языке (или английском) и не могут узнать термин на русском языке, они понимают что это, но не могут соотнести с русским названием), например, отвердевание/ кристаллизация, спряжение, желудочек;
- 6) синонимы (красивый — прекрасный — привлекательный) [3].

Лексически трудные слова непонятны иностранным студентам медицинского вуза по нескольким причинам, среди которых можно выделить, как правило, случаи:

- агнонимии [1], т. е. незнание слов, таких как, фагоцитоз, свертываться,
- таронимии [2], т. е. замена слов, например, аннотация — резюме, свертываемость — сократимость.

Следует также отметить, что понимание лексически трудных слов связано, во-первых, со знанием / незнанием / неполным знанием лексического значения слова, во-вторых, с сочетательными возможностями слова, в-третьих, с его контекстуальным употреблением, в-четвертых, с его графическим и фонетическим образом. Следовательно, в некоторых случаях нужно учитывать фонетические, грамматические и синтаксические трудности.

Обучение в медицинском вузе для иностранных студентов представляет собой определенное испытание, так как медицина сама по себе является непростой для освоения областью знания, тем более если процесс обучения проходит на иностранном языке. У студентов медицинского вуза должны быть сформированы навыки профессиональной коммуникации, связанные со спецификой университета и профессии, следовательно, обучение научному и деловому стилю для успешной устной и письменной коммуникации и обучение навыкам ведения коммуникации между врачом и пациентом, необходимым практическим умениям можно назвать важнейшими целями обучения на занятиях по РКИ в медицинском вузе [4].

Для достижения этих целей иностранные студенты работают с тематической лексикой, обсуждают на занятиях медицинские термины, работают с текстами на различные медицинские, биологические и культурологические темы (например, тексты про систему кроветворения или про открытия в области биологии и физиологии, тексты про праздники страны изучаемого языка), смотрят видео по актуальной медицинской тематике, отрабатывая лексику, грамматику и обсуждая новости медицины,

также студенты учатся совершать профессиональные диалоги в условно-коммуникативных заданиях, представляя возможные диалоги с пациентами. Таким образом, студенты создают для себя лексическую базу, как профессиональную, так и бытовую для действительных жизненных ситуаций.

Важно отметить, что при работе в иностранной аудитории нужно помнить о страноведческой информации, которую должны узнавать студенты, например, имена известных российских и советских врачей, в честь которых зачастую называют университеты, улицы, медицинские процедуры и методы. Студентам можно предложить работу с текстом-биографией или текстом об истории, таким образом помочь узнать культурно-исторический подтекст медицинского понятия.

Нельзя не отметить, что при изучении РКИ на занятиях следует уделять внимание работе с художественным текстом, а учитывая специфику медицинского вуза, с художественными текстами, написанными врачами-писателями, например, произведения Ф.Г. Углова, В.В. Вересаева, М.А. Булгакова. Данные художественные тексты познакомят студентов не только с русской культурой и литературой, но и поспособствуют воспитанию врачебной этики, послужить поводом для бесед на медицинские и этические темы [5].

Важную роль при изучении русского языка в медицинском вузе играет медицинская терминология, которая имеет свои особенности, выделяется среди других групп лексики и представляет для иностранных студентов лексическую трудность.

Медицинская терминология имеет свою специфику, которую важно учитывать при работе. Основную часть медицинских терминов составляют интернациональные слова, восходящие к латинскому и древнегреческому языкам, например, экзема, ритм. При работе с такими терминами студентам приходится параллельно запоминать их на латинском, русском, а иногда, на английском языках. Работа с такими словами, как правило, вызывает наименьшую трудность. Сложности вызывают термины, которые ни в латинском, ни в английском языке не похожи на русский вариант, вследствие чего студенты не могут проследить взаимосвязь между русским и иноязычным вариантом термина, например, голень (лат. *crus*), болезнь (лат. *morbus*).

В таком случае можно прибегнуть к различным способам семантизации, известным в методике РКИ:

- 1) наглядность (показать на картинке голень),
- 2) синонимы — антонимы (болезнь — здоровье),
- 3) словообразование (болезнь — боль — болеть),
- 4) перевод,
- 5) толкование на русском языке (тимозин — это гормон, вырабатываемый тимусом),
- 6) сильный контекст.

Способы семантизации будут зависеть от слова и самого студента. Часть лексики можно семантизировать по словообразовательным моделям, поэтому так важно на занятиях по русскому языку как иностранному обращать внимание на словообразовательные модели, как характерные для языка общелитературного, так и для медицинского словообразования терминов. Например, термин *анемия* (от греч. *haima*) можно семантизировать только в рамках медицинской терминологии и сопоставить со словами *лейкемия*, *гиперемия* [6, 7].

Существуют анатомические термины, которые называют части тела по аналогии с предметами реальной жизни, например, *головка* (ребра), *щель*, *бугорок*. Другие анатомические термины представляют собой словосочетание существительного и прилагательного, например, *клиновидная кость*, *глазничная щель*. При работе с дан-

ной терминологией удобно пользоваться наглядным примером: иллюстрации учебника, слайды презентации, плакаты.

В рамках изучения дисциплины предлагаются задания такого типа:

– задание на поиск терминов с одним корнем, суффиксом, что позволяет установить словообразовательную связь слов, например, найти в тексте 3 слова с одним суффиксом, одно слово обозначает состояние, другое — процесс, третье — результат (учебный текст про кроветворение);

– задания на написание всех известных терминов с одним корнем или префиксом.

На первом курсе студентам предлагается в рамках одного из занятий:

– выполнить филворд, найти все спрятанные термины, выписать их, объяснить неизвестные (применяется соревновательный момент: студенты делятся на несколько групп и нужно выполнить задание быстрее остальных);

– составить кроссворд, который включает термины курса (предложить его разгадать в группе сокурсникам);

– посмотреть видеорепортаж (1–2-й курс обучения), актуализировать пройденную лексику, выполнить определенную предтекстовую, притекстовую, послетекстовую работу.

Таким образом, в различных формах, заданиях разного уровня и типа студенты отрабатывают учебный материал, подготавливая себя к работе на профильных дисциплинах, разбирают и изучают трудную лексику, снимая лексические трудности (учитывая, небольшое количество времени для изучения языка в целом).

Игровая и мультимедийная составляющая на занятии лучше мотивирует иностранных студентов даже с невысоким уровнем владения языком с большим интересом изучать материал, а рассмотрение словообразовательных моделей вызывает неподдельный интерес некоторых учащихся к русскому языку.

Литература

- [1] Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1997. 415 с.
- [2] Мандрикова Г.М. Таронимия как лингвистический объект: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 150 с.
- [3] Гетман К.А. Изучение и восприятие трудной лексики на занятиях по РКИ в прагматическом аспекте = Learning and perception of lexical difficulties at lessons of russian as foreign language in the pragmatic aspect // Семиотическое пространство языка. Синхрония и диахрония: матер. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.И. Бочкарева, А.А. Гетман. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. С. 213–217.
- [4] Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю. Профессиональная коммуникация на занятиях по РКИ в медицинском вузе: программы, учебники, методические инновации / Л. П. Прокофьева, А. Ю. Беляева // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Сер. Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 256–258.
- [5] Чиркова В.М. Обучение иностранных студентов основам медицинской деонтологии на занятиях по русскому языку // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 77–79.
- [6] Дмитриева Д.Д. Педагогические условия профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 26–29.
- [7] Дмитриева Д.Д. Изучение терминологического словообразования на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинских вузах // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 11–15.

Обучение чтению тексту по специальности на занятиях русским языком как иностранным в техническом вузе

Золотарева М.Н.

✉ marinazolot@mail.ru

канд. филол. наук, доцент, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Организация работы по обучению чтению текстов по специальности иностранных студентов является важным аспектом в преподавании РКИ. Данный навык работы с научным текстом необходим студентам при изучении профильных предметов на факультете в вузе. В данной работе приводится пример разработки методического материала по обучению чтению текста по специальности «Робототехника» для иностранных бакалавров.*

***Ключевые слова:** РКИ, научный стиль, текст по специальности, чтение*

Learning to Read Texts in the Russian Language as a Foreign Language at a Technical University

Zolotareva M.N.

✉ marinazolot@mail.ru

Phd, BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** Organization of work on the teaching of reading professional texts of foreign students is an important aspect in teaching of the Russian language as a foreign language. This skill is necessary for students in the studying specialized subjects at the faculty of university.*

***Keywords:** Russian language as a foreign language, scientific style, professional text, reading*

Иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах, изучая профильные предметы на русском языке на своих факультетах и кафедрах, сталкиваются с разными трудностями. Одной из их является восприятие профессионального текста при чтении. Поэтому на занятиях РКИ развитие навыков работы с текстом по специальности у иностранных студентов должно быть важным аспектом при обучении.

Многие преподаватели РКИ отмечают, что методических материалов, позволяющих решать задачу развития навыка чтения профессионального текста у иностранных студентов в технических вузах, крайне недостаточно [1]. В данном случае при обучении навыку работы с текстом по специальности не подойдет любой аутентичный текст, так как учебный текст должен содержать максимально необходимый в процессе обучения лексическо-грамматический и синтаксический материал, изучая и отрабатывая который, студент мог в конечном счете усвоить механизмы построения русской речи и выйти на уровень репродукции, а потом и к самостоятельной продукции текста. На наш взгляд, учебный текст по специальности студентов необходимо разрабатывать самому преподавателю РКИ, так как только в этом случае текст сможет полностью удовлетворить его методическим запросам.

Такой учебный текст по специальности имеет много преимуществ в обучении иностранных студентов. Он соответствует, прежде всего, принципу профессиональной ориентированности, то есть стимулирует интерес студента к его прочтению. Кроме того, на примере такого текста можно показать использование разных грамматических моделей и синтаксических конструкций научного стиля и продемонстрировать употребление ключевой терминологической лексики по данной научной теме.

Традиционно работа с научным текстом организуется в блоки, которые содержат предтекстовые задания (блок А) и послетекстовые упражнения, которые сгруппированы в соответствии с реализацией учебных целей: работа с информацией текста (блок Б), работа с трудным грамматическим материалом (блок В) и развитие навыков устной речи (блок Г). Сама система заданий каждого блока выстраивается вокруг текста.

Важным этапом подготовки к прочтению текста по специальности является предтекстовая работа. Она дает возможность учащимся познакомиться с лексикой и грамматическими конструкциями текста, а также снимает психологическую трудность учащегося в последующем восприятии текстовой информации. Как отмечают многие методисты, это очень важный фактор, позволяющий студенту поверить в то, что он способен читать и понимать профессиональную информацию на русском языке. На данном этапе учащиеся выполняют различные лексико-словообразовательные операции и трансформационные упражнения с различными грамматическими структурами, наполненными ключевой лексикой.

Послетекстовая работа с информацией текста также важна, она дает возможность преподавателю оценить, насколько учащиеся смогли понять тему и насколько продуктивна была работа на предыдущих этапах. Это могут быть и традиционные задания по анализу содержания каждого абзаца, очередности информационных отрывков текста. Большое место на данном этапе занимает работа по «отвечанию» на цепочки вопросы, связанная с пониманием содержания каждого предложения абзаца. В этом задании задается несколько вопросов по разным позициям в рамках одного предложения. Такая работа позволяет еще раз прочитать и проговорить отдельные слова и грамматические модели, что усиливает возможность учащегося воспринимать информацию текста, уяснять ее, а многократное проговаривание (активное и пассивное, во время аудирования) позволяет снимать артикуляционные трудности в произнесении тех или иных слов, особенно терминов. Данный вид работы оправдан, он используется во многих современных методиках преподавания иностранного языка, в частности «Сторителлинге».

Упражнения первых трех блоков являются подготовительными для продуцирования речевых высказываний (блок Г). Это самая важная, но и самая трудная часть работы, связанная с конструированием собственных речевых образцов. Но большая предварительная работа (блоки А — В) позволяет студентам выходить на продуцирование речи.

Итак, рассмотрим на конкретном примере организацию работы по чтению профессионального учебного текста, который был разработан на основе аутентичных текстов по робототехнике.

Системы интеллектуального управления

В робототехнике между системами интеллектуального и адаптивного управления роботом нет резкой границы. По сути интеллектуальные системы являются результатом развития адаптивных систем с расширенными возможностями автономного выполнения более сложных заданий в более неопределенной среде и при большей неполноте информации.

Системы интеллектуального управления представляют собой биотехнические системы, которые включают и самого человека. Поскольку такие системы могут обладать естественным интеллектом, управление ими может быть только интеллектуальным. В их работе используют в комбинации теорию нечетких множеств и нечеткой логики, различные эвристические алгоритмы и технологии экспертных систем, ассоциативную память и технические нейронные сети.

Понятие «нечеткое множество» по своей сути противостоит понятию «множество» в классическом понимании. Множество является основным понятием математики. Его можно описать как всякую совокупность определенных элементов, которые могут быть связаны в одно целое с помощью некоторого закона. Предметы, из которых состоит множество, называют его элементами. Если множество не содержит ни одного элемента, оно является пустым. Если множество содержит много элементов, задать его перечислением элементов практически невозможно. Такое множество задают, указывая его характеристическое свойство, то есть свойство, которым обладают все эти элементы этого множества и которым не обладают никакие другие предметы.

Классической теории множеств соответствует Булева логика. Булеву логику открыл британский математик Джордж Буль в 1854 году. Он представил общий символический метод логического вывода на основе 'закона мышления'. Булева логика изучает логические операции над высказываниями, она служит основой анализа обоснованности логических суждений, так как охватывает многозначный характер заявлений, которые могут появиться. Суждения могут быть либо истинные, либо ложные. Эти бинарные операции используются сейчас в электронных вычислительных машинах при их проектировании и эксплуатации, они положены в основу современных цифровых компьютеров и других электронных устройств.

Теория нечетких множеств представляет собой математический аппарат работы с объектами, которые не имеют жестких, однозначно задаваемых границ. Она позволяет формально описывать нестрогие, нечеткие, расплывчатые понятия и производить с ними различные операции. Термин «нечеткое множество» был введен в науку в 1965 году профессором университета Беркли (Калифорния, США) Лотфи Заде (Lotfi Zadeh), который предложил расширить теорию множеств. Если в классической теории множеств принадлежность элементов множеству рассматривается в соответствии с четким условием — элемент либо принадлежит данному множеству, либо нет, то теория нечетких множеств, напротив, разрешает градуированную оценку отношения принадлежности элементов множеству. То есть основная идея Заде заключалась в том, чтобы характеристическая функция могла принимать не только значения 0 (полная непринадлежность) или 1 (полная принадлежность), но и промежуточные значения принадлежности из отрезка $[0,1]$. Таким образом, нечеткое множество представляет собой совокупность элементов произвольной природы, относительно которых нельзя с полной определенностью утверждать — принадлежит тот или иной элемент данному множеству или нет.

Классическая теория множеств и соответствующая ей Булева логика составляют основу классической математики. Модели сложных технических, физических систем, химических процессов хорошо описываются на этом языке и удачно реализуются на компьютерах. Теория нечетких множеств и соответствующая ей нечеткая логика близки человеческому мышлению, они учитывают особенности восприятия, оценки и анализа информации человеком, так как суждения и оценки человека являются приближенными и нечеткими. Нечеткая логика эффективно отображает все неопределенности и неточности реального мира.

Системы, основанные на теории нечетких множеств, успешно используются в таких областях, как управление технологическими процессами, управление транспортом, медицинская диагностика, техническая диагностика, финансовый менеджмент, биржевое прогнозирование, распознавание образов и т. д. Спектр применений таких систем очень широк — от видеокамер и бытовых стиральных машин до средств наведения ракет противовоздушной обороны (ПВО) и управления боевыми вертолетами. На их основе ученые работают над созданием нечетких компьютеров, которые оперируют нечеткими данными и выводами, разрабатывают нечеткую элементную базу и соответствующее программное обеспечение.

После текста предъявляется словарь для прочтения и изучения ключевой лексики данного текста, не изученной на предыдущих уроках.

Далее представлены типы предтекстовых заданий (блок А), где языковой материал представлен частично.

- образуйте существительные по моделям;
- установите, от каких слов образованы сложные слова;
- образуйте из данных слов и словосочетаний именные сочетания (градуированная оценка, отношение, принадлежность, элементы — градуированная оценка отношения принадлежности элементов);

- употребите слова, данные в скобках, в правильной грамматической форме (разрабатывать / разработать что? (нечеткая элементная база) — разрабатывать / разработать нечеткую элементную базу);

- образуйте именные словосочетания из глагольных словосочетаний (создать нечеткие компьютеры — создание нечетких компьютеров);

- постройте фразы, используя языковой материал из таблицы;

- постройте предложения, используя языковой материал из таблицы;

- трансформируйте предложения с субъектом в предложения без субъекта (неопределенного субъекта);

- трансформируйте сложные предложения в простые предложения в простые предложения с причастным оборотом;

- закончите предложение, выбрав нужный глагол: называться, являться, представлять собой, служить.

- замените активную конструкцию пассивной;

- прочитайте текст и ответьте на вопрос, какая теория множеств лежит в основе систем интеллектуального управления роботами.

Примеры заданий блока Б на анализ информации текста:

- определите, каким абзацам соответствует следующая информация;

- расположите названия информационных частей в соответствии с логикой текста;

- используя конструкцию «о чем сообщается где» расскажите о главной информации каждой части;

- преобразуйте вопросные конструкции из предыдущего задания в вопросительные, напишите вопросный план;

- ответьте на цепочки вопросов (1 абзац) Чего нет между системами интеллектуального и адаптивного управления роботами в робототехнике? Какой границы нет между системами интеллектуального и адаптивного управления роботами в робототехнике? Между чем нет резкой границы в робототехнике? Между какими системами нет резкой границы в робототехнике? Где нет резкой границы между системами интеллектуального и адаптивного управления роботами? Что является результатом развития адаптивных систем с расширенными возможностями автономного выполнения более сложных заданий в более неопределенной среде и при большей неполноте информации? Чем являются интеллектуальные системы? Результатом развития чего являются интеллектуальные системы? Результатом развития каких систем являются интеллектуальные системы?).

Примеры заданий блока В на развитие грамматических умений:

- распределите следующие понятия по категориям «множество» и «нечеткое множество». Заполните таблицу;

- определите, синонимами или антонимами являются следующие пары слов (истинный — ложный, нечеткий — расплывчатый и т. д.);

– в данных конструкциях преобразуйте глаголы в существительные, выполнив одновременно другие необходимые грамматические преобразования (элементы принадлежат множеству — принадлежность элементов множеству);

– решите, полную или краткую форму прилагательного нужно использовать в данных предложениях.

– употребите слова в правильной падежной форме (Управление (биотехнические системы) может быть только (интеллектуальный) — Управление биотехническими системами может быть только интеллектуальным);

– передайте содержание предложений с помощью конструкций «что называется чем / что называют чем»;

– выберите правильную видовую форму глагола в предложении;

– замените пассивную конструкцию активной;

– закончите предложения, употребив в них подходящий по смыслу и грамматически союз/местоимение: если, но, и, так как, который);

– замените сложные предложения простыми с предлогом «для».

Примеры заданий блока Г на развитие речевых навыков:

– используя конструкцию «что называется чем», дайте определения понятиям: множество, нечеткое множество, Булева логика, характеристическое свойство, элементы множества.

– расскажите о появлении в науке понятия «нечеткое множество». Чем оно отличается от классического понятия «множества»;

– расскажите о понятии «Булева логика». Объясните, почему логика называется булевой;

– расскажите о нечеткой логике. Объясните, чем она отличается от булевой;

– расскажите, в каких областях применяются системы, работающие по принципу булевой и нечеткой логики. В ответе используйте конструкцию «что используется где»;

– назовите известные вам факты применения систем, основанных на теории нечетких множеств и нечеткой логики.

Как видно из представленных выше типов заданий, представлена достаточно объемная работа с учебным текстом по специальности. Как показывает практика, такая работа с учебным профессиональным текстом является достаточно эффективной, так как дает неплохие результаты по выходу в коммуникацию. Представленный выше тип работы применим в аудитории студентов-инженеров, обучающихся по направлению «Робототехника» и др. в техническом вузе. Здесь поддерживается интерес учащихся к теме. Это позволяет акцентировать внимание на развитие аналитического чтения, обогащение активного словаря и побуждение студентов к коммуникации. Разработка подобных учебных текстов по специальности и подобная организация работы с ними соответствуют основным методическим принципам работы с иностранными студентами.

Литература

- [1] Ильина О.А. Организация работы по обучению научному стилю на подготовительном факультете (технический профиль) // Славянское культурное пространство: матер. науч.-практ. конф., посвященной дню славянской письменности и культуры. Москва, 4-5 июня 2012 г., Про100 Медиа Москва, с. 214-223.
- [2] Золотарева М.Н. Проблемы разработки профессионально ориентированного лексического минимума для первого сертификационного уровня владения РКИ (инженерно-технический профиль) // Всерос. науч. конф. «Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний». 27–28 сентября 2018 г., НИУ МГСУ. М., 2018.

Формирование коммуникативной компетенции студентов технических вузов

Зорина А.А.

✉ zorina22@bmstu.ru

Старший преподаватель кафедры Л-3, аспирант кафедры
«Социальная философия», МГТУ им. Н.Э Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** В настоящее время для технических Вузов актуальной проблемой является совершенствование профессиональной подготовки студентов в связи с модернизацией Российского образования. Выпускник испытывает серьезные затруднения в сфере коммуникативного взаимодействия на иностранном языке. Это является одной из актуальных проблем формирования профессиональной коммуникативной компетентности. От уровня ее сформированности зависит успех профессиональной деятельности. Для предупреждения данных затруднений формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности выпускников технических ВУЗов должны стать целенаправленными и специально организованными.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, иностранные языки, обучение, высшее образование, коммуникация*

Developing Communicative Competence of Engineering Students

Zorina A.A.

✉ zorina22@bmstu.ru

Senior Lecturer (Teacher), L-3 department,
PhD student "social philosophy" department BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** Currently, the development of student's professional training is an important issue for Universities in connection with the modernization of Russian education. Graduates are experiencing serious difficulties in the field of communicative interaction in a foreign language. This is one of the urgent problems of communicative competence professional development. The success of professional activity depends on the level of its formation. To prevent these difficulties, the formation and development of professional-communicative competence of graduates of technical universities should be targeted and specially organized.*

***Keywords:** communicative competence, foreign languages, teaching, higher education, communication*

Анализ подготовки студентов технических вузов показывает, что коммуникативной компетенции уделяется недостаточно внимания. Т.о. возникает педагогическая проблема — какие педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки в условиях обучения технического ВУЗа на основе компетентностного подхода. Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции необходимо учитывать специфику обучения иностранному языку в неязыковом вузе и основываться на следующих педагогических условиях:

- определение состава содержания коммуникативной компетенции
- поэтапности формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- интенсификации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- погружения в иноязычную среду.

В настоящее время перед ВУЗами стоит задача обновить содержание обучения иностранным языкам, ввести новые способы формирования коммуникативной компетенции. Формы и методы обучения должны соответствовать поставленным целям, быть практикоориентированными, развить способность к решению профессиональных задач. Поэтому применяют следующие компетентностные методы работы на занятиях по иностранному языку: метод проектов, метод дебатов, игровой метод, метод интер-активного обучения (в парах, малых группах), метод модульного обучения.

Иностранный язык — элемент культуры, студенты должны быть знакомы с особенностями этой культуры, с особенностями функционирования английского языка в этой культуре, поэтому необходимо формировать также и страноведческую компетенцию [1].

При гуманистическом подходе к обучению иностранному языку создаются положительные условия для активного и свободного развития личности как в повседневной, так и в профессиональной деятельности. Эти условия сводятся к следующему:

- студенты получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;

- каждый участник общения остается в центре внимания остальных;

- участники общения чувствуют себя уверенно, не боясь критики за ошибки.

Таким образом, учение и взаимодействующие между собой студенты являются центром познавательной активности на занятии.

Актуальность компетентностного подхода при обучении в неязыковом вузе определяется необходимостью преодоления дегуманизации образования путем совмещения социально-гуманитарной и технической подготовки студентов. На одно из первых мест выходят личностные качества, позволяющие человеку быть успешным в обществе. С данной точки зрения, преимуществами активных, групповых и коллективных методов обучения являются [2]:

- 1) приоритетное внимание к развитию умений сотрудничества, а не конкуренции;

- 2) развитие умений слушания и коммуникации;

- 3) развитие положительной самооценки, толерантности, понимания других людей и их потребностей;

- 4) поощрение новаторства и творчества.

Овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, сложно. В связи с этим необходимо использовать активные методы обучения ИЯ в современных вузах, такие как case study и метод решения задач.

Усвоенный в процессе обучения материал речевых ситуаций может быть перенесен в среду реальной коммуникации с представителями других стран, использован в процессе чтения научно-технической литературы и работы с другими источниками информации [3]. Активные методы обеспечивают решение образовательных задач в разных аспектах:

- 1) повышение познавательной активности учащихся;

- 2) развитие творческих способностей и нестандартности мышления;

- 3) активизацию самостоятельной деятельности;

- 4) развитие коммуникативно-эмоциональной сферы личности студента;

- 5) формирование положительной учебной мотивации, эффективное усвоение большого объема учебной информации;

- 6) развитие познавательных процессов — речи, памяти, мышления;

- 7) раскрытие личностно-индивидуальных возможностей каждого учащегося и определение условий для их проявления и развития [5].

Особое место в компетентностном подходе занимает оценка знаний и достижений студентов, которая позволяет им адекватно оценить свой уровень компетентности, сравнить свои возможности с требованиями программы обучения и образовательными стандартами. Это приводит к пониманию «некомпетентности», тем самым появляется мотивация для дальнейшего самосовершенствования, практического использования полученных знаний [6].

Согласно требованиям нового федерального государственного образовательного стандарта по иностранному языку обучающиеся должны обладать способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; должны уметь пользоваться иностранным языками в профессиональной сфере; понимать устную (монологическую и диалогическую) речь на профессиональные темы; участвовать в обсуждении тем, уметь составлять выступление на английском языке; писать деловое письмо разной направленности; знать лексический и грамматический минимум, позволяющий обрабатывать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников [7]. Теперь недостаточно выучить готовую тему, необходимо уметь свободно выражать собственное мнение по тому или иному вопросу, уметь формулировать мысль на иностранном языке как в устной, так и в письменной форме.

Таким образом, развивая профессиональные компетенции выпускника вуза посредством дисциплины «Иностранный язык», ВУЗ решает одну из важнейших проблем современного высшего образования в эпоху глобализации — подготовка специалистов, которые будут готовы к социальной и академической мобильности и компетентны в профессиональной сфере. Эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста обеспечивается посредством использования активных методов обучения. Данные методы отражают содержание и структуру иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Литература

- [1] Электронный ресурс <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>. Режим доступа свободный (дата обращения 01.11.2018).
- [2] Джаксыбаева В.А., Роль активных методов обучения русскому языку в формировании коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей. URL: http://www.rusnauka.com/14_KPSN_2016/Pedagogica/5_211849.doc.htm (дата обращения 10.10.2018).
- [3] Электронный ресурс <http://moluch.ru>. 2009. № 6 (дата обращения 28.10.2018).
- [4] Сафроненко О.И. Программно-методическое, технологическое и кадровое обеспечение качества системы многоуровневой языковой подготовки студентов неязыковых вузов монография. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2006. 229 с. С. 16.
- [5] Сумцова О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2012. № 2. С. 297–298. URL: <https://moluch.ru/archive/37/4242/> (дата обращения 28.10.2018).
- [6] Казначеева С.Н. Студенческий возраст и организация познавательной деятельности: дайджест // Психология обучения. 2007. № 5. С. 14.
- [7] ФГОС ВО по направлениям магистратуры. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5> (дата обращения 28.10.2018).

Лексический минимум по специальности «Робототехника»: лингводидактическое описание и практика использования в курсе преподавания русского языка как иностранного

Ильина О.А.

 o.a.ilina@gmail.com

Канд. пед. наук, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** В практике преподавания русского языка как иностранного давно используются лексические минимумы общего владения. В технических университетах при обучении языку специальности необходимы отраслевые лексические минимумы. В статье представлена методика разработки лексического минимума по специальности «Робототехнические системы» для иностранных студентов, изучающих русский язык; дано его лингводидактическое описание, включающее количественный анализ, морфологический анализ, описание каталогов слов разных частей речи, выявление специфических характеристик этих каталогов. Показано, что лексический минимум может стать основой для создания пособия по обучению иностранных студентов русскому языку в сфере профессиональной коммуникации.*

***Ключевые слова:** лексический минимум, язык специальности, русский язык как иностранный, русский язык как иностранный в техническом университете, компьютерные технологии в преподавании РКИ*

Lexical Minimum on the Specialty Robotics: Didactic Description and Practice use in the Course of Teaching Russian as a Foreign Language

Ilyina O.A.

 o.a.ilina@gmail.com

Phd, BMTSU (Moscow, Russia)

***Abstract.** The practice of teaching Russian as a foreign language has long used lexical minimum of general knowledge. In technical universities, in teaching the language of the specialty, branch lexical minimums are necessary. The article presents a method of developing a lexical minimum in the specialty «Robotic systems» for foreign students studying the Russian language; given its description, including quantitative analysis, morphological analysis, description of the word catalogues of different parts of speech. It is shown that the lexical minimum can become the basis for the creation of a manual for teaching Russian to foreign students in the field of professional communication.*

***Keywords:** Lexical minimum, language of the specialty, Russian as a foreign language, Russian as a foreign language in a technical University, computer technologies in teaching Russian as a foreign language*

Введение. Лексический минимум как отдельный инструмент используется в методике преподавания иностранных языков в течение нескольких веков. Впервые разработанный Я.А. Каменским для изучения чешского языка, он стал объектом специального научного изучения в современной лингводидактике. Лексический минимум понимается как «совокупность слов, количество которых является максимальным с точки зрения возможностей учащихся и минимальным с точки зрения системы языка и позволяет пользоваться языком как средством общения» [1, с. 159].

Лексический минимум позволяет решить важные лингводидактические задачи: во-первых, ограничить бесконечное речевое пространство реальной коммуникации

до пределов, в которых возможно учебное моделирование естественного речевого поведения, во-вторых, описать лексические единицы, необходимые для освоения в определенных целях и за определенный срок; в-третьих, аккумулировать материал, позволяющий преподавателям понимать, чему учить, а студентам — что учить.

В настоящее время разработаны и изданы лексические минимумы с целью сертификации коммуникативно-речевых умений и навыков в сфере общего владения русским языком как иностранным в рамках уровней А1–С1. Отраслевой лексический минимум, реализуя функции документа, описывающего словарное ядро речевой коммуникации в границах заданного профессионального дискурса, мог бы быть так же полезен в практике преподавания русского языка как иностранного, как и лексический минимум общего владения, и способствовать повышению эффективности овладения русским языком как средством получения профессиональной квалификации.

Методика. Лексический минимум по специальности «Робототехнические системы» составлен в результате обработки словарного материала 26 учебников для вузов и учебных пособий, написанных разными авторами, с общим количеством словоупотреблений 164 523. Методика составления лексического минимума подробно изложена в [2]. При разработке лексического минимума использовалась компьютерная программа Wordstst, позволяющая выполнять ранжирование слов по частоте использования. В основу создания каталога положены принципы частотности, словообразовательной продуктивности, высокой лексической валентности, учета терминологической природы слова. Необходимо отметить, что данные принципы (кроме учета терминологической природы слова) указываются как основные и разработчиками лексических минимумов общего владения русским языком как иностранным [3, 4]. При разработке лексического минимума по специальности «Робототехнические системы» учитывался также фактор языкового взросления студента-инофона, поэтому словарные единицы, которые совпадали с теми, что отражены в лексических минимумах общего владения уровнями А1 и А2, из окончательной версии данного отраслевого лексического минимума исключались. Полный лексический минимум по специальности «Робототехнические системы» включает 1 700 слов.

Результаты. Создание каталога позволило выявить лексико-грамматические особенности языкового ландшафта коммуникативной сферы «Робототехника». Эти особенности должны быть учтены при разработке обучающих материалов по русскому языку для иностранных студентов данной специальности.

Лингводидактическое описание лексического минимума по специальности «Робототехнические системы». В целях исследования грамматических особенностей лексического минимума были составлены пять каталогов, включающих группы слов разных частей речи: субстантивный, глагольный, адъективный, наречный и каталог служебных частей речи. Сопоставительный анализ объемов этих каталогов представлен в таблице.

Соотношение частей речи

Части речи	Существительное	Прилагательное	Глагол	Наречие	Служебные
Процент общего объема слов лексического минимума	52	23	20	2,4	2,6

Морфологический анализ лексического минимума показал, что доля именных частей речи составляет 2/3 всего объема словарного материала, при этом общая доля субстантивной группы данного лексического минимума значительно превышает долю любой другой морфологической группы: В целом подобное соотношение именных и глагольных частей речи характерно для текстов инженерного дискурса, о чем ранее уже писалось в научной литературе [5–7]. Синтаксисе естественнонаучного текста предпочитает глаголам описательные обороты «глагол + существительное», в которых традиционная глагольная семантика распределяется между двумя самостоятельными лексическими единицами — глаголом, не называющим действие, а лишь номинирующим сам факт его наличия, и отглагольным существительным, выражающим сущность описываемого процесса, например, *производить действие, обеспечивать движение, выполнять вращение* и т. д.

Рассмотрим особенности глагольной группы данного лексического минимума. Каталог глагольной лексики, упорядоченной по количеству употреблений, позволил выявить следующие закономерности. Наиболее частотными являются глаголы, относящиеся к общенаучному блоку лексики и отражающие не специфические для описываемой коммуникативной сферы действия, а общелогические. Представим рейтинг первых тридцати по частоте употреблений глаголов: *быть (быть, будет), являться, иметь, следовать (следует), позволять, определять, осуществлять, состоять, представлять, рассматривать, использовать, зависеть, обеспечивать, получать (получим), требовать, применять, происходить, давать, приводить, показывать (показано), находиться, составлять, относиться, содержать, производить, находить, включать, существовать, замечать, заключаться* Специальная же глагольная лексика, отражающая когнитивно-понятийное поле исследуемой коммуникативной сферы, смещается во вторую половину данного каталога: *крепить, удерживать, разбивать, распознавать, воспроизводить, запускать, настраивать, колебаться, проектировать, индуцировать, разряжаться, присваивать*.

Очевидно, что состав глагольной группы четко распадается на две категории — общенаучную, часто с размытым значением, лексику и отраслевую лексику, при этом наиболее употребительна первая категория. Данный факт подтверждает тезис о том, что грамматический строй предложений естественнонаучного текста опирается на субстантивные доминанты, отчего и общий объем глагольной лексики невелик по сравнению с объемом именной лексики.

Каталог субстантивной лексики, также упорядоченной по количеству словоупотреблений, позволил выявить иные закономерности. Первые тридцать существительных однозначно свидетельствуют о тематике лексического минимума: *робот, управление, система, движение, координата, устройство, манипулятор, скорость, работа, время, схема, ось, момент, привод, ток, двигатель, число, перемещение, связь, звено, объект, положение, точка, значение, оборудование, деталь, механизм, подвижность, элемент, уравнение*. Даже приведенный набор слов показывает, что в субстантивной группе так же, как и в глагольной, выделяются две категории — общенаучная и отраслевая, — но в отличие от глагольной группы, обе категории принадлежат к субъязыку естественных наук. Другая важная особенность субстантивной группы состоит в том, что 39 % ее состава представляет собой отглагольные дериваты.

Адъективный каталог позволяет выявить продуктивные словообразовательные модели прилагательных, использующихся в коммуникативной сфере робототехники. К ним относятся модели со следующими суффиксами: -Н- (*переходный, габаритный, захватный, магнитный, стальной, вакуумный, сенсорный* и др.), -ОВ/ЕВ- (*кольцевой,*

плечевой, числовой, роликовый, локтевой, пусковой, винтовой, световой, узловый, цикловой, проводниковый и др.), -ЕСК- (автоматический, кинематический, акустический, механический, электрический и др.), -ТЕЛbН- (предварительный, соединительный, колебательный, вращательный, , центростремительный и др.), -ОНН- (коммутационный, локационный, навигационный, дистанционный, манипуляционный и др.).

Каталог частотных наречий невелик по сравнению с описанными выше каталогами. Как следует из таблицы 1, наречия составляют 2,4 %. Почти все наречия образованы от прилагательных суффиксальным способом (аналогично, последовательно, примерно, непрерывно, приблизительно, поочередно, эквивалентно и др.).

Каталог служебных частей речи включает список единиц, характерных для научного стиля. Список, ранжированный по частотности, выглядит так: *в случае, с помощью, например, таким образом, типа, в виде, в связи, однако, относительно, наиболее, либо, поскольку, в качестве, кроме, путем, следовательно, вдоль, причем, с целью, благодаря, порядка* и др.

Лексический минимум в практике преподавания РКИ. Для преподавания иностранного языка разработка лексического минимума по языку специальности важна прежде всего тем, что с его помощью бесконечное лексическое пространство реальной коммуникации в определенной профессиональной области сужается до границ, позволяющих моделировать речевое общение в учебной плоскости. При таком подходе учебная коммуникация перестает быть стихийной и приобретает «легитимный» характер за счет того, что опирается на научно обоснованную базу — лексический минимум по языку специальности.

Разработанный лексический минимум по специальности «Робототехнические системы» является основой создания пособия по русскому языку для иностранных студентов, обучающихся по данному направлению. Пособие ориентировано на развитие как языковых, так и речевых умений и навыков иностранных студентов и представляет собой синтез лексико-грамматической работы, поддерживаемой большим комплексом упражнений, и работы по обучению видам речевой деятельности: чтению профессиональных текстов с последующим их анализом, созданию собственных письменных текстов вторичных речевых жанров и обучению устной речевой коммуникации в рамках данного профессионального дискурса.

Опираясь на лексический минимум, легко выделить основные тематические блоки исследуемой коммуникативной сферы, которые составляют основу текстотеки пособия, например, *структура механического робота, манипулятор как составная часть механического робота, степени подвижности манипулятора, способы перемещения робота, системы управления роботом* и др.

Описанные выше характеристики лексического минимума являются ориентиром для разработки аппарата языковых и речевых упражнений.

Заключение/Выводы. Лексический минимум по направлению «Робототехнические системы» представляет собой специально отобранный алфавитный список слов, составляющих лексическое ядро речевой коммуникации в сфере робототехники. Этот список разработан в целях лингводидактического описания лексической базы подязыка указанной профессиональной области. Он обеспечивает возможность точно определить ее тематические зоны, разработать комплекс упражнений, позволяющих фокусировать усилия студента на изучении конкретных особенностей языкового строя данного дискурса с целью последующего успешного восприятия текстов по специальности и создания собственных устных и письменных речевых продуктов в сфере своей профессиональной коммуникации.

Литература

- [1] Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. Научно-методические очерки. Терминологический словарь. М.: Московский государственный университет печати, 2003. С. 135–212.
- [2] Ильина О.А. Лексический минимум по языку специальности «Робототехника» как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2013. № 2 (4). С. 9.
- [3] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Н.П. Андрияшина и др. 5-е изд. Санкт-Петербург, Златоуст, 2011. 200 с.
- [4] Андрияшина Н.П., Афанасьева И.Н., Дунаева Л.А., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Яценко И.И. Лексический минимум третьего уровня общего владения РКИ как новая ступень развития Российской государственной системы тестирования. Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ, г. Уфа, 11–14 октября 2018 г. Санкт-Петербург, РОПРЯЛ, 2018. С. 1359–1365.
- [5] Васильева Т.В. Опыт создания словаря русских глаголов и глагольных форм на материале текстов дисциплин инженерного профиля // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2006. № 102. С. 82–90.
- [6] Левина Г.М., Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Досько С.И. Теория обучения русскому языку учащихся инженерного профиля // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2008. № 128. С. 77–81.
- [7] Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу: монография. М.: Янус-К, 2003. 204 с.

Практика использования иностранных терминов в учебном процессе неязыкового вуза (на примере преподавания юридических дисциплин)

Кальгина А.А.

 AleksandraNauka6@yandex.ru

Канд. юрид. наук, доцент, Одинцовский филиал МГИМО МИД России
(Одинцово, Московская обл., Россия)

***Аннотация.** Статья посвящена отдельным аспектам применения иностранной терминологии при преподавании юридических дисциплин (в частности, гражданского, уголовного и смежных с ним отраслей права). Рассматриваются вопросы актуальности одновременного обучения студентов профильным дисциплинам и иностранному языку, а также методики, используемые в процессе обучения.*

***Ключевые слова:** иностранные термины, учебный процесс, студент, образование, гражданское право, уголовное право, проблемы, навыки, методика преподавания*

Practice of Use of Foreign Terms in Educational Process of not Language Higher Education Institution (on the Example of Teaching Legal Disciplines)

Kalgina A.A.

✉ AleksandraNauka6@yandex.ru

Cand. of Science (Law), Associate Professor

Odintsovo Campus of MGIMO University (Odintsovo, Moscow Region, Russia)

Abstract. *The article is devoted to separate aspects of application of foreign terminology when teaching legal disciplines (in particular, civil, criminal and the industries of the right, adjacent to it). Questions of relevance of simultaneous training of students in profile disciplines and a foreign language and also the techniques used in the course of training are considered.*

Keywords: *foreign terms, educational process, student, education, civil law, penal law, problems, skills, teaching technique.*

Образованию в российском государстве придается особое значение во все времена и на любом этапе развития государства; его роль как проводника духовного, социального, нравственного воспитания трудно переоценить. Образование является важнейшим фактором, состояние которого способно формировать благосостояние общества в целом и отдельной личности, именно с ним связаны планы и надежды государства на ускорение и обновление экономического развития страны и темпов его роста. Более того, в привязке к науке образование являет собой важнейшую гарантию безопасности государства в части национальной, региональной и международной политики. Нельзя не отметить, что образованию посвящены национальные проекты, целью которых является улучшение качества жизни граждан нашей страны.

В современном российском государстве, провозгласившем себя на конституционном уровне государством правовым и социальным, юридическое образование в современный сложный период взаимодействия России с зарубежными партнерами должно иметь основательную методологически верную преподавательскую базу. Причем, без взаимодействия с преподаванием иностранных языков не представляется возможным качественно и в установленные планом сроки донести до российского студента основные положения отрасли (подотрасли) права, особенно такого «непостоянного» как гражданское право России.

Именно в период возросшей конкурентноспособности на рынке труда среди выпускников юридических вузов и факультетов особенно ценятся те, кто способен общаться на иностранном языке или использовать в профессиональной юридической речи, в том числе при составлении документов терминологию на иностранном языке. Ввиду этого, методические проблемы обучения иностранному языку, особенно в неязыковом вузе, которые всегда были актуальны, стали обостряться как никогда. Актуальным также является вопрос о профессиональной подготовке преподавателей неязыковых вузов для обучения английскому языку в специальных целях. Трудность заключается в том, что преподавателям необходимо знание особенностей деятельности специалиста в юридической сфере. Одним из способов решения этой проблемы ученые предлагают «педагогический тандем» двух преподавателей, один из которых — специалист в области преподавания английского языка, а другой — профессионал в юриспруденции [1].

Определенную сложность при подготовке юристов могут вызвать сложности перевода юридических терминов с иностранного на русский языки. Независимо от сте-

пени вовлечения юриста-выпускника в профессиональную деятельность, ему потребуются знания и умения широкого профиля, при этом зачастую вузовский курс английского языка не может предусмотреть все сферы профессионального взаимодействия, в полном объеме охватывая всю предметную область юридической специальности. Вследствие этого необходимо, как нам кажется, установить профессионально-предметный минимум и согласовать его с преподавателями кафедр профильных дисциплин. Важным также представляется способность студентов пользоваться специальными словарями. Следует также подчеркнуть, что есть два вида юридического английского языка: профессиональный юридический английский, используемый практикующими юристами, и тот, который применяется в правовом контексте людьми, не являющимися адвокатами. Содержание и методика преподавания этих двух видов юридического английского различны. Цель обучения студентов уровня профессионального юридического английского состоит в привитии им навыков профессиональной формальной коммуникации, что означает изучение конкретных лексических и грамматических структур и расширение языковых возможностей, необходимых для достижения успеха в зале суда.

Студенты также должны пройти обучение навыкам письменной речи, составления правовых документов и устной аргументации. Другой вид профессионального английского языка делает больший акцент на понимание и использование юридического языка в полужформальной обстановке, например, составление письменных напоминаний или писем. Элементы устных речевых навыков могут включать компетенции для проведения конференций и переговоров [2].

Обучаясь по специальности «Юриспруденция», студенты, кроме овладения знаниями в области российского права, должны ориентироваться в различиях мировых правовых систем, ведь определения и сущность правовых институтов могут различаться. Например, термины “solicitor” и “barrister” существуют только в британском праве, “counselor” (советник, адвокат) — в США и Ирландии. Абонентом (от французского “abonner”) считается стороа договора энергоснабжения, лицо, взявшее для прочтения книгу в библиотеке, а также пользователь услуг телефонной сети. Как видим, современному специалисту необходимо общаться с правоведами других стран, а для этого необходимо поддерживать соответствующий уровень устной и письменной речи. Для этого он должен знать основы грамматики, но, главное, он должен знать лексику юридической направленности.

С этой целью преподаватель-лингвист осуществляет обучение с целью развития навыков устной речи, что направлено на реализацию коммуникативных навыков и адекватную реакцию в типичных ситуациях профессионального общения, как устного (делать сообщения, касающиеся профессиональной темы), так и письменной (умение составлять резюме, любые юридические бумаги и т. д.). Надо четко понимать, что юридическая документация и общение имеют свои особенности. Во-первых, это четкость и лаконичность при передаче информации. Информация должна передаваться так, чтобы человек был уверен, что ее поняли верно. Важно уметь оперировать основными моделями, понять логичность, владеть лексикой, которая имеет определенные особенности в юриспруденции. Ведь в юриспруденции зачастую всем известные слова переводятся совсем по-другому (например: bar — адвокатура, коллегия адвокатов; jury — суд присяжных; just — правосудие, справедливость; sentence — приговор, наказание и др.)

Итак, мы подчеркнули значимость профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, его интеграцию со специальными дисциплинами для получения дополнительных профессиональных знаний и развития профессионально зна-

чимых качеств личности, в формировании у студентов-юристов коммуникативных умений, благодаря которым они могли бы осуществлять профессиональные контакты на английском языке в разнообразных ситуациях. Развитие профессиональных коммуникативных способностей – это основная, целенаправленная, но очень нелегкая задача, стоящая перед любым преподавателем, который обучает профессионально-ориентированному иностранному языку. Для решения этой комплексной проблеме, необходимо, с одной стороны, освоить новейшие методики и направления в учебе, а также не игнорировать и отказываться от всех старых, проверенных временем методик. В целях формирования индивидуально-личностных качеств, в будущем свидетельствующих о готовности обучаемых к выполнению избранной профессиональной деятельности, должен быть организован соответствующий реалиям современной педагогической методики процесс, сочетающий признаки обучения, науки и воспитания и отвечающий требованиям развития как юридической, так и педагогической науки. Нельзя, в том числе, не отметить взаимосвязь владения иностранным (-ми) языком (-и) с успешным трудоустройством и карьерным ростом выпускников юридических специальностей неязыковых вузов.

Литература

- [1] Кузнецова С.В., Грамма Д.В. Некоторые вопросы обучения профессионально-ориентированному английскому языку // Инновационная наука. 2015. № 12. С. 229–230.
- [2] Яшина Е.В. Особенности обучения студентов-юристов профессионально-ориентированному (юридическому) английскому языку как второму в рамках программы высшего образования // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2014. № 5 (100). С. 233–238.

Развитие навыков говорения как важный фактор формирования иноязычной компетенции у студентов инженерных специальностей

Капранова Л.В.

✉ lvkapran2010@yandex.ru

Старший преподаватель МГТУ им. Н. Э. Баумана» (Москва, Россия)

***Аннотация.** В статье рассмотрены характеристики и структура иноязычной коммуникативной компетенции как цели обучения иностранному языку, названы виды компетенций студентов инженерных специальностей. Формирование коммуникативной компетенции является залогом успеха в изучении иностранного языка студентами инженерных специальностей. В статье раскрыта специфика компетентностного подхода в обучении иностранному языку, который предполагает создание новой образовательной модели специалиста, названы основные его положения и преимущества, показана необходимость применения данного подхода в обучении иностранным языкам в техническом Вузе. Показан обзор современных требований и существующих подходов к данной методической проблеме; приведены примеры из собственного опыта организации процесса обучения говорению и преодолению трудностей связанных с развитием коммуникативных навыков у студентов.*

Ключевые слова: Иноязычная коммуникативная компетенция, компетентность, компетентностный подход, навыки говорения, иноязычная коммуникация

Developing Students' Speaking Skills at Technical University as an Important Factor of Foreign Language Competence

Kapranova Lyudmila

lvkapran2010@yandex.ru

BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. *The paper considers methods and technique of developing students speaking skills and specific features of competency-based approach to education, which means creating a new educational model of a specialist. The main principles and advantages of the approach are described; the necessity of applying the given approach in teaching foreign languages is shown. The examples of activities for practicing and developing speaking skills are given. Characteristics and structure of foreign language communicative competence as a goal in teaching foreign languages are presented.*

Keywords: *Foreign language communicative competence, competence/competency, competency-based approach, speaking skills, foreign language communication*

Введение. В настоящее время развитие высшего образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускников неязыковых вузов. Основными из них являются глубокие профессиональные знания и умения, способность их применения, творческая активность, коммуникабельность, готовность к непрерывному саморазвитию. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Современные реалии таковы, что инженеры со знанием английского языка широко востребованы в современных условиях и представляют огромную ценность для развития науки, техники и технологий в сегодняшней России. Будущий специалист должен постоянно пополнять объем знаний и совершенствовать свои навыки. Успешная профессиональная деятельность невозможна без анализа зарубежных научных исследований, обмена информацией и практическим опытом, следовательно, знание иностранного языка относится к общим, неспецифическим требованиям, что в целом подтверждает необходимость качественной иноязычной подготовки [1]. Одним из главных аспектов в изучении иностранного языка является именно практика общения.

Особенно актуальной становится направленность на обучение устной речи, что связано с расширением экономических, политических, социальных и культурных связей нашей страны с западными партнерами, ее устойчивым положением на внешнем рынке, расширением международных контактов в научном мире, развитием средств коммуникации и компьютеризации, информационных технологий.

Е.Н. Соловова в своей работе «Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей» отмечает: «Основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетентности, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка. В современных условиях востребован человек, хорошо владеющий иностранным языком. Формирование коммуникативной компетенции является ведущей целью обучения иностранному языку» [2].

Отечественный исследователь Н.Ф. Талызина рассматривает два вида требований к современному специалисту: специфические, характерные для специалистов данного профиля, и неспецифические, то есть общие, обязательные для каждого выпускника высшей школы; последние определяются современным научно-техническим процессом и социальными условиями.

Одной из центральных задач профессионального образования становится оптимизация учебного процесса. В связи с этим постепенно меняются подходы к освоению английского языка, совершенствуются методики обучения. Особое значение приобретает проблема коммуникативной направленности учебных занятий, т. е. обучение должно быть организовано так, чтобы по своим основным качествам оно было подобно процессу профессионального общения. Участие в общении предполагает овладение устной речью на иностранном языке, т. е. развитие навыков говорения.

Коммуникативные навыки заключаются не только в умении выступать с подготовленным докладом или сообщением, но также и с умением общаться, т. е. способностью переходить от подготовленной речи к неподготовленной и умение правильно общаться с позиции норм, правил и законов межкультурного общения.

Цель обучения говорению — развитие у студентов способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в различных социально обусловленных ситуациях. Обучение говорению включает развитие умения монологической и диалогической речи. Поэтому основным содержанием учебно-методического комплекса нового поколения должно стать профессионально-ориентированное деловое общение с доминантой обучения разговорной речи, включая обучение переводу отраслевых аутентичных текстов. Курс целесообразно строить на качественно новом содержании при тщательном отборе учебного речевого материала, соответствующего специфике будущей профессиональной деятельности студентов технического вуза. Основную часть должны составить задания, направленные на развитие и формирование навыка устной формы коммуникации в сочетании с навыками письменной и перевода [3].

Методика. Развитие навыков говорения развивается по принципу от частного к общему или, наоборот, от общего к частному. В методической литературе эти принципы легли в основу двух основных подходов к обучению говорению, получивших название в западной литературе «bottom-up processing» и «top-down processing» («снизу вверх» и «сверху вниз»). Первый подход заключается в последовательном регулярном овладении отдельными речевыми образцами или высказываниями, последующее их комбинирование и составление связанного иноязычного высказывания. Второй подход основывается уже на готовых образцах речевых произведений, представленных в виде монолога или диалога, предлагаемых в качестве эталонного образца для построения собственного высказывания; этот образец должен позволять варьирование лексической наполняемости, отработку отдельных элементов для порождения самостоятельных высказываний [4].

Результаты. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов технического вуза, включает:

а) лингвистическую (языковую) компетенцию, которая формируется в упражнениях на основе лексико-грамматического материала, б) речевую компетенцию, которая формируется на основе навыков говорения, ролевых игр, при обсуждении содержания прочитанного с использованием в речи новых лексических единиц, в) социокультурную (лингвострановедческую) компетенцию, которая формируется при изучении аутентичных англоязычных текстов об истории научных открытий человечества. Благодаря этому студенты расширяют кругозор и знакомятся с реалиями международного дискурса.

Освоение иностранного языка студентами неязыкового вуза представляет собой сложный многогранный процесс, требующий системности, концентрации внимания и положительной мотивации всех участников академического процесса. Сложность

проблемы совершенствования обучения заключается в том, что для достижения наилучших результатов необходимо, чтобы все факторы, влияющие на эффективность учебного процесса, были подобраны исходя из анализа их влияния на конечный результат обучения и, соответственно, все они были бы действенными.

Однако имеется ряд негативных аспектов, которые отрицательно воздействуют на развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Это слабая школьная подготовка, отсутствие языковой практики, наличие неудобных методик и пособий, не позволяющих в полной мере реализоваться студенту на занятии и в реальной языковой среде. Вследствие этого возникает настоятельная необходимость в разработке разноплановых заданий на развитие навыка говорения. Это могут быть как языковые, так и речевые упражнения, разработаны и подобраны таким образом, чтобы соответствовать уровню студентов технических направлений.

При следовании принципу коммуникативной направленности вся система работы преподавателя подчинена созданию у обучающихся мотивации к говорению на изучаемом языке. На занятиях по иностранному языку обучению общению способствуют методические приемы, которые имеют педагогический эффект в условиях, если преподаватель умеет четко формулировать задания, умело использовать средства обучения, а также создавать благоприятные условия для речевой деятельности: когда обучающимся хочется слушать иноязычную речь, говорить на иностранном языке, когда они имеют возможность высказывать свои мысли, не боясь при этом допустить ошибки [5].

Очень важное значение имеет создание такой речевой ситуации, которая стимулировала бы у студентов интерес к заданию и желание выполнить его. Преподавателю следует адаптировать обучающихся к ситуации, развивать у студентов критическое мышление, умение высказывать свою точку зрения, например, о проблемах образования, развития науки и технологии, о проблемах окружающей среды, социальных проблемах. При этом на первый план выступает мотивация высказывания. Возникает необходимость постановок таких заданий, которые вызвали бы у студентов стремление согласиться с предлагаемой точкой зрения или опровергнуть ее.

Эффективным методом активизации развития навыков говорения является дискуссия. Материалом для дискуссии может служить такая тема, которая близка обучающимся и интересует их. Например, при изучении темы "Technology in use" (Cambridge English for Engineering), мы обсуждаем крепёжную (анкерную) и приводную системы, или проводим дискуссию о преимуществах уникального плоского ремня лифтовой системы «Otis». Студентам предлагается использовать в своей речи такие слова и фразы как: *in my experience, in my opinion, personally, I think, I'd say that, I'd suggest that, I'd like to point out that, I believe that, what I mean is...*

Когда изучаем тему «Технология материалов», студенты оживленно обсуждают свойства материалов, их преимущества, проблемы утилизации и переработки. Они не только используют свои профессиональные знания, но и вызывают живой интерес у других студентов и желание поделиться своим мнением. Студенты с удовольствием обсуждают такие темы как «Образование в России и за рубежом», «Вопросы экологии», «Энергия будущего».

Другой эффективный метод, который можно успешно использовать для вовлечения студентов в коммуникацию, — это ролевые игры. При изучении темы «Электричество» студенты разыгрывают роли специалистов по нетрадиционным источникам энергии, где стремятся доказать преимущество того или иного альтернативного источника энергии. При изучении темы «Свойства материалов» проводим ролевую

игру «Вопросы качества», где один студент выступает в роли производителя известного продукта, другой студент — в роли торгового представителя, а третий — в роли инженера конкурирующего производства.

Во время проведения ролевой игры “The Best University” первокурсники увлеченно выступают в роли студентов таких зарубежных вузов как Cambridge University, Oxford University, MIT, доказывая преимущество обучения в этих вузах. Но, как правило, студенты МГТУ им. Н.Э. Баумана приводят более убедительные аргументы в пользу выбора именно МГТУ для получения высшего образования.

Ролевая игра активизирует стремление студентов к контакту друг с другом, позволяет им преодолевать барьер неуверенности, являясь активными партнерами в речевом общении. Использование ролевых игр дает широкие возможности для активизации учебного процесса. Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь повышением интереса к предмету [6].

Еще один способ, стимулирующий речевую деятельность студента, — метод проекта, развивает у обучающихся чувство ответственности, умение общаться и выступать публично. Проектная работа может выполняться индивидуально, а также в паре или группе. Работа над проектом является творческим процессом, развивает активное самостоятельное мышление человека. Студент учится не только запоминать информацию, но и применять полученные знания на практике.

Среди признаков монологической речи выделяются непрерывность, последовательность, логичность речи, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания [7].

Студентам рекомендуется логически выстроить презентацию, продумать ее структуру, не забывать использовать связующие слова и фразы, помогающие выстроить речь:

Let me start with..., firstly / secondly, for instance, in spite of this, what's more / moreover, last but not least, what I wanted to talk about is..., on the one hand ..., on the other hand..., another thing is..., however, in fact, to cut a long story short, all in all, finally. Еще советуем избегать длинных и сложных предложений: в устной речи короткие предложения воспринимаются лучше, не говорить слишком долго, а стараться побыстрее затронуть все основные моменты, лишь затем добавлять новые аргументы.

Овладение говорением на достаточном уровне означает, прежде всего, достижение элементарной коммуникативной компетенции. Это обеспечивает студенту умение (в наиболее типичных ситуациях повседневного общения) устанавливать и поддерживать контакт в разговоре; сообщать и запрашивать информацию; побуждать партнера к неречевым и речевым действиям; выражать свое мнение и побуждать собеседника к ответной реакции; обосновывать мнение и предлагать собеседнику высказывать свою точку зрения; выражать чувства (отношение к предмету речи, ситуации и др.) и побуждать собеседника к выражению своих чувств (отношений) [8].

Выводы. Можно сделать вывод, что основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативных навыков у студентов. Развитие навыков говорения является важным фактором формирования иноязычной компетенции у студентов инженерных специальностей.

Развивая навыки говорения, преподаватель повышает мотивацию к изучению иностранного языка у студентов. Видя результаты своего труда, они способны осуществлять иноязычное общение с носителями языка, могут вести беседу с использо-

ванием специальных технических терминов, принимать участие в семинарах, конференциях и презентациях. Формированию иноязычной компетенции у студентов инженерных специальностей способствуют такие приемы как обсуждение проблемных вопросов, использования ролевых игр и проектной работы.

Обучение коммуникативным навыкам будет намного эффективнее, если студентов заинтересовать, показать им, что изучение иностранного языка может быть интересным занятием, способствующим подготовке их к жизни в условиях многонационального и поликультурного мира.

Литература

- [1] Тюрина С.Ю. Иноязычная составляющая подготовки магистрантов технического вуза // Фундаментальные исследования. 2012. № 3–2. С. 315–319. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29600> (дата обращения 18.07.2018).
- [2] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
- [3] Никитина О.С., Ноздрин О.В. Обучение профессионально-ориентированному деловому иноязычному общению в техническом ВУЗе // Инженерное образование. 2006. URL: <http://www.techno.edu.ru:8001> (дата обращения 18.07.2018).
- [4] Лихачева О.Н. К вопросу о развитии навыков говорения у студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2017. № 4 (дата обращения 18.07.2018).
- [5] Ярмашевич М.А., Писчасова Ю.М. Оптимизация профессионально-ориентированного языкового обучения студентов технических вузов. URL: <https://refdb.ru/look/1860085html> (дата обращения 18.07.2018).
- [6] Талызина И.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1984. С. 344.
- [7] Маслово Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высшая школа, 1999. 213с.
- [8] Фролова Н.А., Алещанова И.В. К вопросу о способах формирования навыков говорения на иностранном языке у студентов ВПО // Успехи современного естествознания. 2014. № 11–1. С. 108–110. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34327> (дата обращения 18.07.2018).

Использование In-House Corpus для обучения студентов неязыковых факультетов

Кожарская Елена Эдуардовна

 ekozharskaya@mail.ru

Преподаватель, МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия)

***Аннотация.** Сегодня использование корпусов для обучения иностранному языку становится все более популярно. Корпусная лингвистика дает материал для различного рода исследований языка и его вариантов, и определяет основной метод анализа текстов на базе корпусов (Corpus-Based Approach). Корпусный подход ориентирован на прикладное изучение языка, его функционирование в реальных средах и текстах, что важно для преподавания языка. Наиболее интересным с точки зрения практического применения в учебном процессе представляется *specialized corpus*, который представляет язык определенного типа и направлен на решение конкретных задач. В нашем случае это ESP — язык, который используется, чтобы обсудить специализированные области знания. Таким образом, корпус, содержащий материалы из ка-*

кой-либо определенной области, например, из области естественных наук, может помочь существенно усовершенствовать структуру и содержание учебных программ и пособий в соответствующей области языка для специальных целей.

Ключевые слова: корпус, подкорпус, корпусный подход, язык для специальных целей, лингводидактика, английский язык

Teaching ESP (Biology Sciences) Using in-House Corpora

Kozharskaya Elena

✉ ekozharskaya@mail.ru

Lecturer, MSU (Moscow, Russia)

Abstract. This article addresses the issue of the concept of specialized corpora and reviews the reasons for using them instead of general corpora in teaching activities. Flowerdew [2] summarizes the parameters by which corpus linguists tend to define specialized corpora. The article also comments on some findings that add to the amount of knowledge and pedagogical applications that the use of specialized corpora can bring to our professional activity in ESP teaching. This paper also contributes to the issue of teaching undergraduate students specializing in different areas of Biology Sciences on the basis of corpus data. The teaching process is based on in-house corpora designed specifically for biological students' needs. We set the goal of making use of both corpus-based and corpus-driven approaches to ESP teaching.

Keywords: corpus, in-house corpus, ESP, English language

Общепризнанным международным языком современной науки является английский и мы наблюдаем его развитие на международном уровне как в устной, так и в письменной формах, как носителями, так и не-носителями языка, как в строго научной, так и в научно-популярной стилистике.

Изучение ESP (в данном случае речь идет о направлении Биология) кроме фундаментального лингвистического аспекта имеет еще и прикладную, лингводидактическую сторону, которая, учитывая высокий уровень развития в России наук медико-биологического профиля и массовость подготовки специалистов, занятых в этой сфере, приобретает особую актуальность.

Концепция “языка для специальных целей” как функциональной разновидности языка, призванной обеспечить эффективное общение специалистов в определенной профессиональной области, в основных своих чертах сформировалась в 1960-70 гг. и активно развивается по настоящее время и как научное направление, и как тип обучения иностранному языку, ориентированный на потребности обучающихся. При изучении ESP применялись описательный, классификационный, структурно-дискурсивный, коммуникативно-ситуационный, когнитивный и некоторые другие методы и подходы.

С появлением корпусной лингвистики ее методы также постепенно начали использоваться для изучения различных ESP. Что касается конкретно английского языка, то для него создан целый ряд обширных и репрезентативных аннотированных корпусов.

Обучение на основе корпусного подхода имеет ряд неоспоримых преимуществ:

- достоверность информации;
- анализ реальных словоупотреблений в естественной языковой среде;
- использование достаточно репрезентативной подборки текстов;

- использование компьютера и специальные программ-конкордансов для анализа в автоматическом и интерактивном режимах работы;
- использование разработанных методов статистического и качественного анализа текста,
- является целевым, т. е. должен быть ориентирован на реальное приложение и результаты.

Одной из важных особенностей метода анализа на базе корпусов текстов является исследование не только чисто лингвистических явлений (грамматических или лексических функций слов, их связей с другими лексемами), но и таких явлений, как, например, частотности лексем или грамматических конструкций в тех или иных жанрах.

Корпусный подход к обучению может дать возможность нашим студентам стать полноценными участниками коммуникативного процесса в рамках прежде всего международных конференций.

Учитывая все вышесказанное, коллектив кафедры английского языка для естественнонаучных факультетов также перешел к использованию корпусов для обучения иностранному языку. Самым очевидным шагом было обратиться к национальному корпусу. В широком смысле национальный корпус любого языка — это информационно-справочная система в электронной форме, основанная на специальном образе размеченных текстах. Основное достоинство национального корпуса — он представляет язык во всем многообразии жанров, стилей, территориальных разновидностей и т. д.

Однако в этом достоинстве заключена для нас огромная проблема: для сугубо практических целей обучения студентов естественнонаучных факультетов в условиях ограниченного времени нам не нужно все жанровое и стилистическое богатство национальных корпусов.

Тогда мы обратились к другим типам корпусов, среди которых можно назвать такие как (Беннетт [1]): *generalized, specialized, learner, pedagogic, historical, parallel, comparable, monitor*.

Наиболее интересным с точки зрения практического применения в учебном процессе представляется *specialized corpus*, который представляет язык определенного типа и направлен на решение конкретных задач. В нашем случае это ESP биологии.

Такой корпус сохраняет все положительные черты НК:

- он позволяет обратиться к современной живой речи, реальному языковому материалу;
- можно очень быстро получить примеры того или иного языкового явления в современной речи в статистически релевантном количестве;
- можно выяснить частотность того или иного языкового явления и использовать эти данные при составлении, например, лексических минимумов;
- можно сортировать тексты и выделять нужные аспекты речи.

Таким образом, корпус, содержащий материалы из какой-либо определенной области, например, из области естественных наук, может помочь существенно усовершенствовать структуру и содержание учебных программ и пособий в соответствующей области языка для специальных целей. Дж. Флауэудью [2], показывает, что полученные на основе корпуса данные позволяют преподавателям ESP ввести именно те слова и выражения (а также ситуации их использования), которые позже понадобятся обучающимся для работы с текстами в их предметной области.

Несколько слов нужно сказать о том, что такое корпус. В трудах как российских, так и зарубежных авторов приводится множество самых разных определений, но все

они сводятся к основным признакам, очень четко сформулированным в работах Flowerdew [2]:

- 1) расположение корпуса на машинном носителе (*machine readable form*);
- 2) стандартизованное представление словесного материала на этом машинном носителе, позволяющем применять стандартные программы его обработки, процедуры отбора (*sampling*);
- 3) конечный размер (*design criteria*);
- 4) репрезентативность (*representativeness*).

Размер корпуса (3 признак) по Flowerdew может составлять от одного до пяти миллионов слов; размер sub-corpus или small scale corpus — от 20 до 250 тысяч слов.

Small-scale или **In-house corpus** можно определить как корпус, созданный лицом\группой лиц, которые работают в одной сфере (образование) и в одном учреждении для целей обучения и исследования.

Несколько таких корпусов составят ESP Corpus в области биологических наук, что позволит решить ряд важных и актуальных задач:

- создать надежный современный инструмент для всестороннего изучения ESP биологии на лексическом, фразеологическом, морфологическом, синтаксическом и стилистическом уровнях языковой системы;

- на основе аккумулированных в корпусе аутентичных текстовых материалов провести исследование, выявить и описать инвариантно-вариантные характеристики данного языка для специальных целей по ряду параметров, таких как письменная / устная речь, речь носителей / не-носителей языка, научный / научно-популярный стиль, особенности функционирования общенаучной лексики в языке биологии и др.;

- на основе полученных результатов разработать для студентов-биологов учебные материалы нового типа, позволяющие повысить результативность преподавания английского языка биологии, ориентируя его прежде всего на освоение научно установленного лексико-грамматического и стилистического инвариантного минимума, необходимого и достаточного для адекватного функционирования современного специалиста-биолога на международной арене в разных видах и условиях научной коммуникации.

Литература

- [1] Gene R. Bennett. Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers. URL: <http://www.press.umich.edu/title.Detail.Desc.do?id=371534>
- [2] Lynne Flowerdew. Applying corpus linguistics to pedagogy. A critical evaluation Hong Kong University of Science and Technology

Специфика продукт-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе

Комисова Оксана Викторовна

Методист МКУ «Информационный методический центр»,
Курского района, Курской области, Россия

Аннотация. В статье раскрывается специфика обучения иностранному языку для специальных целей. Дается характеристика продукт-ориентированного обучения иноязычному обще-

нию в рамках профессиональной иноязычной подготовки как концепция иноязычного профессионального образования, основанная на творческом усвоении знаний в процессе продуктивной речевой деятельности. Цель продукт-ориентированного обучения иноязычной деятельности студентов бакалавриата.

Ключевые слова: продукт-ориентированное обучение, креативная среда вуза

Specificity of the Product-Oriented Teaching a Foreign Language in a Technical University

Komisova Oksana Viktorovna

Methodologist at MSI «Information Methodical Center», Kursk district, Kursk region, Russia

Abstract. The article reveals the specifics of teaching a foreign language for special purposes. There is the characteristic of the product — oriented teaching of foreign language communication in the framework of professional foreign language training as a concept of foreign language vocational education based on the creative assimilation of knowledge in the process of productive speech activity. The goal is the product-based learning of foreign-language activities of undergraduate students.

Keywords: product-oriented learning, the creative environment of the university

Введение. Для продукт-ориентированного образования наиболее соответствующей характеристикой является творческая деятельность как более широкое понятие, так как кроме знаний, умений и навыков и предполагает создание креативной образовательной среды вуза как «личностное пространство, индивидуальное для каждого обучающегося, гибко реагирующее на его запросы, стремления, потребности, опирающееся на его систему ценностей, мотивов и обладающее способностью к самоорганизации» [1, с. 80]. Понятие продукт-ориентированного обучения впервые ввел немецкий ученый-философ и филолог Гюнтер Вальдманн и обосновал его с теоретической и предметно-дидактической точки зрения [2, с. 141]. В данной статье рассмотрим наиболее важные характеристики продукт-ориентированного обучения иностранному языку для специальных целей.

Методика. И.Л. Колесникова дает следующее определение продукт-ориентированного обучения — это «подход к обучению, ориентированный на продукт, результат обучающей и учебной деятельности, рассматривает изучаемые языковые и речевые явления как статические единицы, застывшие образцы, к порождению или пониманию которых следует стремиться в процессе обучения» [3, с. 53–54].

Анализ научной педагогической литературы показал, что возникновение продукт-ориентированного образования в вузах Германии, Франции и Англии определяется рядом важнейших условий:

- изменение демографической ситуации и иммиграционной политики Европы;
- изменение социально-политической ситуации в странах, рост безграмотности, миграции, поликультурной среды мегаполисов, которые активно происходят последнее время;
- создание единого образовательного пространства Европы;

– реформирование содержания школьного и вузовского образования (см. ФГОС-2, ФГОС-3, 2011, ФГОС 3+, 2014).

Рассматривая специфику инноваций в иноязычном профессиональном образовании, важно подчеркнуть, что реорганизация в любой образовательной организации должна стать делом всего профессорско-преподавательского коллектива вуза, вызывать размышления, направленные на эффективное изменение профессиональной подготовки специалиста (см. ФГОС-3+, 2014).

Мы разделяем точку зрения Г.В. Сороковых, которая считает, что обучение студентов бакалавриата видам читательской деятельности — залог успешного обучения, воспитания и личностного саморазвития студентов. В деятельности развивается психика человека, формируются его способности и личностные качества. В ней же реализуются субъектные функции образования: развиваются сущностные силы и способности человека, позволяющие ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; проявляется инициатива и ответственность; увеличиваются возможности для личностно-профессионального роста, самоопределения, саморазвития, формирования творческих способностей [4, с. 95].

В нашем понимании продукт-ориентированное обучение — это концепция иноязычного профессионального образования, основанная на творческом усвоении знаний в процессе продуктивной речевой деятельности, направленная на развитие языковых и креативных способностей бакалавров технических специальностей. Продукт-ориентированное обучение иноязычной деятельности акцентирует две основные формы активно-продуктивной работы студентов бакалавриата: с одной стороны, разнообразная, выраженная практической деятельностью работа с учебно-научными, научно-популярными и техническими текстами, с другой стороны, выработка новых оригинальных креативных продуктов (реферата, аннотации, эссе, мультимедийной презентации, рекламы, доклада, прецедентного текста) на иностранном языке, что соответствует требованиям последних стандартов.

Цель продукт-ориентированного обучения иноязычной деятельности — предоставить студентам бакалавриата возможность творческого познания, создания креативных образовательных продуктов, научить их самостоятельно решать при этом возникающие проблемы.

Развитие творческой личности будущего инженера нуждается в постоянном расширении *системы гуманистических ценностей*. Научные исследования в области профессионального образования студентов говорят о том, что ближайший путь к смыслу различных явлений лежит именно через ценности. Как отмечает Т.Н. Шумейко, в связи с увеличением числа международных проектов с участием представителей различных профессий, профессионо-ориентированное общение часто приобретает просветительский характер и в нем присутствует как компонент передачи информации, так компонент аксиологического присвоения преданных сведений через обсуждение/ дискуссию. При этом последний требует эмоционального самоконтроля и владения стратегиями разрешения конфликтных ситуаций [5, с. 353–355].

Интерес, наряду с дидактической концепцией деятельностно- и продукт-ориентированного обучения, представляет концепция «практического обучения», изложенная Андреасом Флитнером, Петером Фаузером и др. Один, но в данном контексте особенно существенный аспект этой концепции заключается в том, что практическое обучение направлено в пользу чистой когнитивности. Таким образом, практическое обучение понимается как неординарный способ достижения поставленных практических целей иноязычной подготовки.

Продукт-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе предполагает такой подход к текстам, который «нацелен не на показ законченной целостности литературного текста, а ограничивается текстом как динамичным произведением, пронизанным различными смысловыми нитями, которые могут противоречить друг другу». Соответственно, считает К. Фингерхут, работа с текстом может состоять только «во вмешательстве и деконструкции кажущейся законченности» [6, с. 495].

Мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к профессиональной деятельности, предполагает наличие у студентов бакалавриата интереса к определенному виду деятельности; потребности в создании креативных произведений; стремление к приобретению общекультурных и специальных профессиональных знаний, умений и навыков; осознание потребностей, целей, задач, решение которых приведет к созданию нового оригинального креативного продукта, развитию личности обучаемого.

Содержательный компонент включает совокупность знаний, умений, навыков общеобразовательного характера, сведений о целях, задачах, содержании, методах и приемах организации творческой деятельности, знаний интегрированного характера, способствующих решению творческих профессиональных задач, направленных на самосовершенствование будущего инженера.

Операционно-деятельностный компонент основан на комплексе умений и навыков организации продукт-ориентированной деятельности. Он включает способы умственных действий и мыслительных логических операций, а также формы практической деятельности. Данный компонент отражает возможности студентов бакалавриата в создании собственного креативного продукта и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной продукт-ориентированной деятельности: создание языкового портфолио, профессионального словаря и т. п.

Рефлексивно-оценочный компонент включает внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и ее результатов; уточнение путей организации продукт-ориентированной деятельности; определение на основе своего собственного опыта оптимальных методов и приемов работы; оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве.

Цель продукт-ориентированного обучения иноязычной деятельности студентов бакалавриата технического профиля — предоставить им возможность творческого усвоения знаний, создания собственных креативных образовательных продуктов, научить их самостоятельно решать возникающие при этом учебные задачи: составить доклад, словарь профессиональных терминов инженера, критически оценить рекламный продукт, проанализировать учебные зарубежные экономические бизнес-сайты, подготовить мультимедийную презентацию для научного доклада на иностранном языке и т. п.

Заключение. Таким образом, концепция продукт-ориентированного обучения иноязычной деятельности базируется на специальных положениях, которые заключаются в том, что:

1) понимание текста по специальности предполагает его осмысленное прочтение, усвоение с помощью собственной актуализированной смысловой системы и конструирование его смысла. Кроме того, необходимо сформулировать понимание данного текста как профессионально-ориентированного, то есть показать его формальные и содержательные отличия от литературных и художественных текстов;

2) понимание учебно-научного текста по технической специальности означает его восприятие, то есть конкретизацию его текстуальных проектов на уровне осмысления, интереса, потребности и субъективное усвоение данного текста;

3) понимание учебно-научного текста требует учитывать его специфическую жанровую форму, исследовать его внешнюю и внутреннюю интертекстуальность, рассматривать в связи с другими жанрами, чьи признаки он содержит (наличие терминов, абстрактной лексики, деепричастных оборотов, сложносочиненных предложений, а также различного рода клише);

4) понимание прецедентного текста предполагает рассмотрение его как основы для создания индивидуального речевого продукта.

Следовательно, продукт-ориентированное обучение, в отличие от развивающего, ставит целью решение качественно новой задачи: развитие не только самого студента бакалавриата, но и содержания его образования, которое определяется в ходе активной деятельности самого обучаемого, то есть при творческом подходе к решению педагогической задачи в целом, не забывая о важности в содержании обучения ценностно-целевых ориентиров [7, с. 197]. Главная особенность подобного обучения — создание студентами (и преподавателем) личностной образовательной продукции: текстов, конструкций, стихов, правил, поделок, сочинений, рисунков, музыкальных произведений и т. п. Дидактическое обеспечение — проекты продукт-ориентированного обучения — обеспечивают результаты как внутренней динамики студента (его умений, способностей, знаний, компетенций), так и изучаемой дисциплины разного уровня (творческие работы) [8, с. 15].

Литература

- [1] Сороковых Г.В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4. С. 79–82.
- [2] Waldmann G. Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts // Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Hg. von Hopster N. Paderborn: Schöningh, 1984. S. 98–141.
- [3] Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», CambridgeUniversityPress, 2001. 224 с.
- [4] Сороковых, Г.В., Продукт-ориентированное обучение иностранному языку в Германии// Педагогика. 2008. № 5. С. 94–97.
- [5] Сороковых Г.В. Шумейко Т.Н. Специфика дискуссионной деятельности на иностранном языке студентов инженерного профиля // Сборник статей по итогам Третьей международной конференции «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака». Т. 3. М.: Издательство «Спутник +», 2018. 446 с. С. 350–357.
- [6] Fingerhut K. Literaturdidaktik — eine Kulturwissenschaft // J. Belgrad, H. Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen Literarisches Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider, 1996. 150 s.
- [7] Кутепова О.С. К вопросу о значимости исследовательской компетенции учителя иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. статей. Ялта: РОИ ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 6. С. 194–200.
- [8] Waldmann, G. Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts // Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Hg. von Hopster N. Paderborn: Schöningh, 1984. S. 98–141.

Проблемы языкового тестирования в вузе

Корабельникова О.И.

 [olga.newlife2012@mail](mailto:olga.newlife2012@mail.ru)

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка
РАНХиГС при Президенте РФ (Москва, Россия)

***Аннотация.** Языковое тестирование студентов — неотъемлемая часть процесса обучения иностранному языку в вузе. Наиболее распространенными видами тестирования в вузе можно считать входное тестирование с целью определения уровня владения студентами иностранным языком на момент поступления в вуз, регулярные тесты в ходе курса обучения и итоговое тестирование в конце курса. У перечисленных видов тестирования есть свои достоинства и недостатки. Данная статья освещает вопросы оптимизации процесса тестирования в вузе, потенциальные риски тестирования и современные тенденции в сфере тестирования студентов.*

***Ключевые слова:** тестирование по иностранному языку в вузе, оптимизация процесса тестирования*

Problems of LANGUAGE testing in Higher Education

Korabelnikova Olga

 olga.newlife2012@mail.ru

PhD, associate professor of the Department of the English Language
of The Russian Presidential Academy of the National Economy
and Public Administration (Moscow, Russia)

***Abstract.** Language testing of students is a vital element of the language teaching in higher education. The most typical types of tests are the Placement Test, Progress Tests and the Final Test. The aforementioned types of tests have their strong points and drawbacks. The article focuses on the optimization of the testing process in higher education, potential risks of tests and modern trends in language testing.*

***Keywords:** language testing in the Higher Education, optimization of the testing process*

В практике обучения иностранным языкам в вузе тестирование занимает важное место. Основными функциями тестирования является контроль уровня знаний и умений обучающихся, выявление трудностей при изучении языкового материала, а также оценка качества обучения в целом.

Среди основных видов тестирования можно выделить: *входное тестирование, тестирование по ходу прохождения курса и итоговое тестирование.*

Задача входного тестирования — определить уровень владения студентами иностранным языком согласно Европейской шкале CEFR на момент поступления в вуз для распределения их по группам в соответствии с уровнем языка (например, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate и т. д.). Тестирование по ходу прохождения курса могут осуществляться с разной периодичностью в зависимости от целей, задач курса и его интенсивности — тестирование может производиться после блока заданий, урока учебника, блока уроков и др. Итоговое тестирование в конце курса обучения (в конце семестра, в конце года) имеет своей целью определить достигнутый уровень прогресса обучающихся.

Среди положительных аспектов тестирования можно назвать возможность в кратчайшие сроки обработать большое количество информации относительно знаний

и умений обучающихся и получить наглядный результат (баллы/проценты и т. д.). Статистические данные, интерпретирующие в наглядной форме результаты процесса обучения — удобный элемент мониторинга процесса обучения в вузе. Кроме этого очевиден мотивирующий и дисциплинирующий эффект тестов, как для студентов, так и для преподавателей.

Одним из основных недостатков тестов является так называемый «washback effect» («обратный эффект» — здесь и далее перевод автора) [1]. Особенно в тех вузах, где в конце курса обучения иностранному (английскому) языку итоговый тест представлен в формате одного из международных экзаменов, например, FCE, IELTS и др., велико искушение отводить максимальное время на занятиях на «про-решивание» заданий в формате предстоящего теста. Автор статьи поддерживает мнение Netbrook J., что при превалировании подготовки к предстоящему тесту над обучением иностранному языку ‘we are creating ‘excellent test-takers, but poor language users’ (мы создаем отличных «решателей» тестов и плохих «пользователей» языка) [2]. Большинство тестов на знание иностранного языка требует приблизительно 75 % письменных ответов (чтение, письмо, грамматика), в результате время, посвященное на занятиях развитию навыка устной речи, нередко ограничено, что в итоге не может не влиять на итоговый уровень владения студентами иностранным языком [3].

Современные технологии дают возможность вузам проводить языковое тестирование в разных формах, а именно — письменной форме (традиционный тест в «бумажной» форме / онлайн-тест) и устной форме (очное тестирование с преподавателем / online-запись устных ответов студента с последующей проверкой их преподавателем).

Тестирование on-line имеет целый ряд преимуществ по сравнению с традиционной «бумажной» формой:

- современная форма, привычная для данного поколения студентов, что создает более комфортную атмосферу и снижает уровень дискомфорта/стресса;
- экономия времени на обработку данных, возможность получить моментальный результат;
- возможность включить аудирование/видеоряд в тест так, чтобы каждый студент имел возможность прослушать/просмотреть задание и сделать его в индивидуальном режиме.

При этом необходимо помнить, что on-line тестирование имеет свои потенциальные риски, а именно — при несовершенстве технической базы вуза (недостаточное количество компьютерных классов, чтобы протестировать одновременно 100–200 студентов и более; нестабильность интернет-сигнала и др.) данные, полученные при тестировании студентов, могут быть далеки от объективности, или в ряде случаев данное мероприятие может быть полностью сорвано.

Многие преподаватели иностранных языков, как и других предметов, исходя из своего опыта отмечают несовершенство большинства существующих тестов. Arthur Hughes пишет: «учителя знают, что способности студентов не всегда отражены в результатах, которые они получили за тест. До некоторой степени это неизбежно. Знания иностранного языка нелегко измерить. Мы не можем ожидать от теста на знание языка такой же точности, как и от научных тестов» [4]. В связи с данной ситуацией, во многих вузах сегодня наряду с входным письменным тестированием проводится дополнительное устное тестирование студентов, которое дает возможность преподавателям прослушать каждого студента индивидуально и скорректировать при необ-

ходимости его уровень владения иностранным языком, первоначально определенный письменным тестом.

В вузе на кафедре английского языка, где работает автор статьи, после распределения студентов по языковым группам по результатам входного тестирования (письменного и устного), ответственные преподаватели имеют возможность в течение первых двух недель обучения переместить студентов в более подходящую для них группу (например, при наличии 6 групп уровня Intermediate — студент может быть перемещен из группы №5 уровня Intermediate в группу №9 уровня Intermediate).

Получение максимально объективного результата при входном тестировании студентов является крайне важной задачей, так как это влияет на весь дальнейший процесс обучения студента по иностранному языку в вузе. У студента, попавшего в группу, где уровень иностранного языка остальных обучающихся значительно выше, может развиваться крайне трудно преодолимый языковой барьер и/или комплекс неполноценности относительно своих способностей в иностранном языке. Работа в группе, где общий уровень иностранного языка ниже, чем у студента, приводит в переоцениванию уровня своих знаний, и, следовательно, демотивации и потере интереса к обучению в целом.

Существует ряд очевидных причин, способных исказить объективную картину уровня знаний студентов, полученных в результате тестирования:

- низкая концентрация /невнимательность студента в день теста, вызванная плохим самочувствием /стрессом и т. д.;
- низкий уровень организации тестирования (посторонний шум во время проведения аудирования, некачественно напечатанные и вследствие этого трудные для чтения задания на бумаге и т. д.);
- элемент удачи при выполнении теста.

При входном тестировании студентов по иностранному (английскому) можно воспользоваться готовыми тестами авторитетных ресурсов, например, Oxford Placement Test [5], специально разработанным для использования при входном тестировании в языковых школах мира. При этом, важно отметить, что использование при тестировании студентов в ходе обучения /по итогам прохождения курса готовых тестов, предлагаемых учебно-методическим комплексом по иностранному языку, который использовался в ходе обучения, не всегда является лучшим решением. Учебно-методические комплексы по иностранному языку предлагают унифицированные тесты, не учитывающие особенности обучения в том или ином вузе, например, интенсивность курса обучения, его задачи и др. Arthur Hughes отмечает, что «тест, который может быть идеальным для одной цели, может быть совершенно бесполезным для другой; тест, который подходит большому учебному заведению, может быть неподходящим для языковой школы и т. д.» [4].

Понимание преподавателями факта невозможности существования одного универсального теста, способного удовлетворить все группы, курсы и уровни знания иностранного языка приводит к самостоятельному созданию тестов. Очевидна невозможность предложить уникальный рецепт создания идеального теста, однако автор статьи уверен, что при соблюдении нижеперечисленного ряда требований к тестам, преподаватели смогут значительно повысить качество тестов по иностранному языку, а также их объективность.

Требования к высокоэффективным тестам:

1) *надежность*. Это означает, что если бы одна и та же группа студентов делала тест несколько раз, он бы показал с большой степенью вероятности одни и те же ре-

зультаты. Добиться от теста надежности — это одна из самых трудных задач, стоящих перед создателями теста, ведь в реальных условиях трудно представить существование в вузе «фокус-группы», на которой можно было бы протестировать задания перед реальным тестированием. На практике вновь созданные тесты сразу выносятся на практику и используются при тестировании студентов. Преподавателям в подобных ситуациях необходимо помнить о возможной ненадежности теста, быть готовыми интерпретировать результаты теста с осторожностью и быть готовыми усовершенствовать /скорректировать его для будущих поколений студентов.

2) *максимально комфортное количество вопросов в тесте*. Тесты с маленьким количеством вопросов (например, 10) скорее всего не покажут объективной картины, и наоборот, тесты с очень большим количеством вопросов (например, 100) способствуют потере интереса и концентрации со стороны студентов, что не может не влиять на его эффективность.

3) *максимально комфортное время выполнения теста*. Время должно быть достаточным для изучения задания/прочтения текста и т. д. Недостаточное количество времени вызывает у студентов дополнительный стресс, в результате которого студенты делают больше ошибок, чем они могли бы сделать в другой обстановке. Для определения времени, объективно требующегося на выполнения теста, можно порекомендовать создателям теста «прорешать» его самостоятельно перед тем, как тестировать студентов и таким образом определить комфортные временные рамки.

4) *отсутствие излишней простоты/сложности заданий*, что актуально при тестировании с целью определения прогресса студентов. Например, при создании теста на знание грамматики уровня Pre-Intermediate, лексика заданий должна быть того же уровня. В противном случае студенты не смогут показать знания грамматики из-за непонимания смысла предложений, формулировок заданий и т. д. Сильно отличающиеся результаты итогового теста от результатов, ожидаемых студентами (намного выше \ ниже ожидаемого), может привести к негативным для процесса обучения последствиям. В случае итогового теста с заданиями значительно легче заданий в курсе обучения, мотивированные студенты будут разочарованы отсутствием вызова для себя и могут заподозрить преподавателя в том, что он не поверил в их силы и дал упрощенный вариант теста. В случае, когда итоговый тест намного сложнее заданий курса, студенты теряют мотивацию, задавая себе вопрос — зачем стараться и учиться, если невозможно сделать тест на хороший балл?

5) *четкие инструкции по выполнению заданий*. При нечетких, запутанных, размытых инструкциях студенты совершают ошибки из-за непонимания того, что тест требует от них.

6) *наличие так называемых «fresh starts»* (дословно «свежее начало») [6]. Каждое следующее задание должно представлять собой новое задание, дающее возможность показать студентам свои знания и навыки, например, тест на грамматику пройденного курса, где 5 вопросов из 20 требуют от студента продемонстрировать знания темы «Past Perfect» — будет лишен объективности, так как, если студент не освоил эту тему, то он ошибется в ней все 5 раз в тесте.

7) *надежный подсчет результатов («scoring»)*. Особенно это актуально для заданий с открытым ответом, например, письменных эссе. В данном случае все проверяющие должны проходить регулярные тренинги для максимальной унификации критериев оценивания. Проверка заданий несколькими экспертами (известная практика при проверке письменных заданий ЕГЭ по иностранному языку) может помочь в решении этой проблемы.

Для простоты проверки большое количество заданий тестов создается в форме Multiple choice — задания с множественным выбором ответа. Однако, по мнению экспертов, создать тест высокого уровня качества и надежности с множественным выбором ответа — это крайне сложная задача [4]. Многие преподаватели из своего опыта могут сказать, какую сложность для студентов представляют задания, где нужно выбрать ответ между True/False/Not Given. Ошибки в таком виде задания нередко вызваны не непониманием студентами иностранного языка, а нечетким разграничением в задании того, что тест считает «неверным» и «не указанным». Следует также помнить, что если в задании с множественным выбором ответа студентам предлагается выбор только из двух вариантов (True/False), то такой тест не будет обладать высокой степенью надежности, ведь шанс «угадать» правильный ответ составляет 50 %.

Не умаляя достоинств тестов в целом, еще раз отметим, что «наши тесты — не совершенный индикатор способностей, которые мы хотим измерить, результаты тестов всегда должны быть интерпретированы с аккуратностью» [7].

Формирование в течение семестра «портфеля работ студента» (Portfolio) может послужить подспорьем в формировании объективной картины достигнутого студентами прогресса в изучении языка. В связи с тем, что формирование портфеля каждого студента — это крайне затратный по времени и энергоемкий для преподавателя процесс, можно предложить студентам самостоятельно формировать свой «портфель», собирая проверенные преподавателем работы в хронологическом порядке (эссе, письменные работы на знание грамматики, лексики, переводы и т. д.). Практика показывает, что при анализе своих результатов в конце семестра, студенты сами видят свой прогресс, что способствует повышению мотивации к обучению. В спорных случаях, когда результат итогового теста крайне низок по сравнению с результатами студента в течение семестра, данные «портфеля» могут помочь вывести более объективную итоговую оценку студента за изучаемый предмет.

Литература

- [1] Prodromou L. The backwash effect: from testing to teaching. ELT Journal Volume 49/1 January. Oxford: Oxford University Press, 1995. 13 p.
- [2] Netbrook, J. Activate! Teaching exam skills. Pearson Education Limited, 2008. 6 p.
- [3] May, P. Exam Classes. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 5–17.
- [4] Hughes A., Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 3–8.
- [5] The Oxford Placement Test. URL: <https://oxfordplacementtest.com/> (accessed 03.11.2018).
- [6] Baxter A. Evaluating your students. Richmond Publishing. 1997, 24 p.
- [7] Bachman L. L. Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford, Oxford University Press, 1995. 30 p.

Информационная подготовка к переводу профессионально ориентированных текстов на основе отраслевых нормативных документов

Крамная Е.С.

✉ kramnaya@yandex.ru

Старший преподаватель, ЯГТУ (Ярославль, Россия)

Аннотация. Данная статья посвящена информационной подготовке как важному фактору обеспечения высокого качества перевода профессионально ориентированных текстов. Рассматривается понятие качественного перевода и подчеркивается ответственность переводчика за результат своей работы. Дается определение информационной подготовки к переводу и информационного поиска как элемента подготовки. Описывается разнообразие видов современных источников информации и подчеркивается разница в их качестве на примере популярных он-лайн словарей. Предлагается использовать отраслевые нормативные документы, в частности — ГОСТы, как основу для информационной подготовки. На примере ГОСТР 57558–2017 показаны основные преимущества подобного подхода.

Ключевые слова: качество перевода, информационная подготовка, информационный поиск, ГОСТ

Background Development for Translation of Profession-Oriented Texts Based on Industrial Regulations

Kramnaya E.S.

✉ kramnaya@yandex.ru

Lecturer, YSTU (Yaroslavl, Russia)

Abstract. The article is devoted to background development as an important factor of provision of high quality of translation of professionally oriented text. The definition of translation quality is considered, and special stress is set on the responsibility of translator for the results of translation process. The definition of background development is given as well as of information research as its element. The diversity of information sources is described, and the two popular on-line dictionaries are discussed. Industrial regulations, such as GOST, are suggested to be used as a basis for the works on background development.

Keywords: translation quality, background development, information research, GOST

В практической работе технический переводчик имеет дело с различными текстовыми материалами: статьями, инструкциями, технологической документацией, договорами, патентами, рекламой и так далее. Перед переводчиком ставятся разные задачи: от него могут потребовать как полный письменный перевод, так и краткое резюме источника. Эффективность работы переводчика зависит не только от его знания иностранного языка и приемов перевода, но и от его специальных знаний, общей эрудированности и навыков информационного поиска. Конечный продукт, который должен выдавать технический переводчик, нередко становится основой для принятия важных управленческих и технологических решений и, одновременно он может являться результатом работы специалистов над решением сложных задач. Поэтому, являясь важным звеном рабочего процесса, переводчик несет огромную ответственность за результат своей работы и должен приложить максимальные усилия для обеспечения высокого качества перевода.

Документ «Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору» под редакцией Н.К. Дупленского, вслед за такими исследователями, как В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер и Ю. Найда, дает следующее определение качественному переводу: «Качественно выполненный перевод — это перевод адекватный, т. е. текст, выполняющий средствами другого языка заложенную в оригинале прагматическую задачу (реализующий функции оригинала и по возможности воспроизводящий его коммуникативный эффект) и при этом настолько эквивалентный оригиналу на семантическом уровне (уровне лексических значений) и синтаксическом уровне, насколько это возможно без нарушения нормы и узуса языка перевода.» [1] Выполнение прагматической задачи и достижение эквивалентности на уровне лексических значений невозможно без глубокого понимания тематики исходного текста и реалий, стоящих за ним.

В этом свете важность информационной подготовки как к устному, так и к письменному переводу неоспорима. Информационная подготовка включает освоение тематики, предметной области, работу со справочными материалами, информационными и словарными ресурсами, изучение прецедентных и параллельных текстов, изучение и составление глоссариев.[2] Подобная подготовка — часть работы профессионального переводчика, но ее основные принципы, алгоритмы и приемы должны осваиваться еще на этапе обучения переводу профессионально ориентированных текстов. Определенный объем этой подготовки выполняется за счет профессионального образования студентов, но даже самый блестящий специалист время от времени нуждается в дополнительной информации, тем более что сегодня все больше разработок, исследований и технологий носят интегративный характер и требуют знаний в смежных областях. Другой важной частью информационной подготовки является информационный поиск, и именно он становится объектом обучения студентов.

Еще совсем недавно информационный поиск сводился к работе со словарями и справочниками. Сегодня Интернет успешно заменил бумажные издания и сделал доступными даже самые редкие из них. Появились и новые виды источников: блоги, сайты профессиональных сообществ и производителей и многое другое. В рамках информационной подготовки необходимо выполнять критический отбор и анализ используемых источников, так как качество информации, представленной в Интернете крайне неоднородно. Так, среди он-лайн словарей по праву ведущими являются Lingvo (<https://www.lingvolive.com>), Multitran (<https://www.multitran.ru>). Они очень разные по качеству: словарь Lingvo составлен профессиональными лексикографами и по структуре своих статей близок к классическим бумажным словарям; словарь Multitran можно с уверенностью назвать «народным», так как в его составлении может принять участие любой желающий, что является и его преимуществом — в этом словаре часто можно найти значения самых экзотических слов или самые неожиданные и меткие переводческие решения, но, в то же время, и его недостатком — словарь грешит ошибками (хотя многие из них обнаруживают и исправляют сами переводчики) и беспорядочной структурой, а множественность значений требует вдумчивого подхода к выбору и тщательного анализа контекста.

В современном обилии информации своеобразной опорой могут стать национальные и международные нормативные документы, к которым относятся стандарты, регламенты, технические условия, правила и многое другое. Данные документы лежат в основе практически любой профессиональной деятельности. Например, недавно были утверждены стандарты, связанные с передовыми технологиями аддитивного производства [3]. Помимо регламентирования технологий производства, бизнес-

процессов, качества готового изделия и прочего, государственные стандарты (ГОСТы) также определяют ключевую терминологию в каждой конкретной области производства, услуг или процессов. В каждом нормативном документе есть раздел «термины и определения», более того существуют отдельные стандарты, посвященные только отраслевой терминологии.

В качестве примера можно привести ГОСТР 57558-2017 «Аддитивные технологические процессы. Базовые принципы. Термины и определения. Часть 1», который, по сути, является двуязычным (русский-английский) глоссарием, где прописаны основные термины и понятия, связанные с технологией производства и типами процессов. В разделе «Область применения» указывается, что «Настоящий стандарт предназначен для обеспечения базового понимания фундаментальных принципов АП и введения на их основе четкой терминологии в области технологий АП», а раздел «Введение» сообщает, что «термины, установленные настоящим стандартом, рекомендуются для применения в документации всех видов, научно-технической, учебной и справочной литературе». Стоит также отметить, что ГОСТР 57558-2017 идентичен международному стандарту ISO/ASTM 52900:2015 «Аддитивное производство. Базовые принципы. Терминология» (ISO/ASTM 52900:2015 «Additive manufacturing — General principles — Terminology», IDT) и является его переводом. Оригинальный документ также посвящен терминологии и представляет собой одноязычный глоссарий и приведенные там термины отражены в ГОСТР 57558-2017. В целом, распространена практика адаптации или перевода стандартов ISO, ASTM и других авторитетных международных сертификационных институтов для использования в качестве государственных стандартов качества. В частности, таким образом были составлены отраслевые нормативные документы, касающиеся управления предприятием и целый ряд других нормативных документов.

С точки зрения подготовки к переводу, отраслевые нормативные документы, в частности — ГОСТы, являются важным и полезным источником информации как о процессах, процедурах и стандартах в конкретной отрасли, но и авторитетным и надежным источником терминологии. Русскоязычные ГОСТы полностью доступны в Интернете, англоязычные нормативы (ISO, ASTM и прочие) зачастую ограничены платным доступом, но демонстрационной части хватает, чтобы убедиться в правильности предположений. Четкий и простой язык стандартов и регламентов позволяет задействовать их в информационной подготовке не только профессионалов в конкретной отрасли, но и переводчиков, не являющихся специалистами в данной области, а также студентов. Глоссарии, созданные на их основе, будут соответствовать расхожему производственному правилу: если нет иных указаний заказчика, действовать по ГОСТу.

Выводы. Переводчик должен осознавать свою ответственность за качество перевода. Важным фактором обеспечения качества является полноценная информационная подготовка к переводу, в том числе эффективный информационный поиск. Основой для такой подготовки могут стать отраслевые нормативные документы, так как они обладают целым набором важных качеств: надежность, доступность и простота изложения. ГОСТы, посвященные терминам и определениям уже, по сути, являются одно- или двуязычными глоссариями.

Литература

- [1] Дупленский Н.К. Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. 3-я ред. М.: Р.Валент, 2015. 176 с.

- [2] Волкова Т.А. Экстралингвистические параметры в модели перевода. // Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы: сб. науч. тр. 11-й Междунар. науч.-метод. интернет-конф., Москва, 4–8 апреля 2016 г. // под ред. Н.Н. Гавриленко. М.: РУДН, 2016.
- [3] ГОСТР 57558–2017. Аддитивные технологические процессы. Базовые принципы. Термины и определения. Ч. 1. М.: Стандартиформ, 2017.

Интерпретация социальной компетентности в контексте высшего профессионального образования

Лаврентьева Яна Александровна

 yan.lavrenteva@gmail.com

Преподаватель кафедры английского языка, Одинцовский филиал МГИМО, Одинцово

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие социально-профессиональной компетентности с позиций высшего профессионального образования. Обосновывается актуальность включения социальной компетентности в блок ключевых компетенций и интегративных социальных качеств личности. Основное внимание в работе автор уделяет подробному анализу различных подходов к определению данного феномена. Автор также дает обобщенную характеристику содержания и структуры социальной компетентности в компетенциях личности. В заключении, на основании проведенного анализа обосновывается необходимость развития умений социального взаимодействия в качестве основных в процессе профессионально-ориентированного обучения в высшем учебном заведении.*

***Ключевые слова:** компетентность, компетентностный подход, социальная компетентность, социально-профессиональная компетентность, высшее профессиональное образование*

Interpretation of Social Competence in the Context of Higher Professional Education

Lavrentieva Yana Alexandrovna

 yan.lavrenteva@gmail.com

Lecturer at the English Language Department, the Odintsovo Branch of MGIMO University

***Abstract.** The article deals with the concept of social and professional competence from the standpoint of higher professional education. It elaborates on the relevance of attributing social competence to the group of core competencies as well as integrative social qualities of an individual. Attention is drawn to the detailed analysis of the various approaches to the definition of social competence. The author also summarizes the content and structure of the given competence among core competencies of the individual. In conclusion, the necessity of developing skills of social interaction in the process of professionally-oriented teaching is considered.*

***Keywords:** competence, competence-based learning, social competence, social and professional competence, higher professional education*

Введение. Процессы преобразования в ведущих сферах общественной жизни привели к изменению результативно-целевой парадигмы образования, что требует внесения изменений в характер образования. Соответственно, совершенствования всей системы высшего профессионального образования. Исследователи в области компе-

тентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторский и др.) рассматривают результативно-целевую основу современного образования не только как когнитивную и операциональную, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Результат образования трактуется как комплексный феномен, который, помимо знаний, умений и навыков, включает в себя и множество других компонентов, таких как способности, эмоционально-волевая сфера и личностные качества, ключевым из которых признается самостоятельность (К.Г. Чиканверова). В контексте профессионального образования в структуре компетентностей личности особое место занимает социальная компетентность, характеризующая уровень взаимодействия человека с социумом и другими людьми. Социальная компетентность не только включается отечественными и зарубежными учеными (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) во все совокупности ключевых компетенций, но и является для них смыслообразующей. В России эта проблема освещается в таких регламентирующих документах, как Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [8], в которой была отмечена необходимость обеспечить «современное качество образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства», и на данный момент в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» [9], в которой говорится о формировании «качественно нового отношения обучающихся и образовательных организаций к качеству образования и получаемым по его итогам компетенциям, процедурам и механизмам их измерения и оценки».

Социальная компетентность в профессиональном контексте. Интерпретация социальной компетентности. Для того чтобы определить набор социальных компетенций в содержании подготовки профессионала необходимо рассмотреть содержание и структуру социальной компетентности обучающегося с разных позиций. В работе «Межкультурное взаимодействие — концепт социальной компетентности личности» [2] отмечается, что основоположником исследования феномена «социальная компетентность» считается Э.Торндайк. В его концепции социальная компетентность определяется как общая способность понимания других и «мудрого действия» по отношению к ним [2].

Современные концепции в целом исходят из данного положения. Как считает С.З. Гончаров, социальная компетентность является понятием, которое фиксирует соответствие ценностей и знаний, способностей и умений субъекта его реальному социальному статусу. Автор приводит следующее определение социальной компетентности: «Социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству, умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права» [4]. Отмечается также, что социальная компетентность — это характеристика личности, достигшей высшего уровня осознания социальных проблем и способов взаимодействия с обществом, когда субъективная позиция каждой из сторон становится результатом проблематизации социального мышления личности; это «уровень сформированности у личности внутренней соотнесенности процессов осознания социальной действительности и ценностных ориентаций на социальные явления» [3].

Социальная компетентность рассматривается как «интегративная характеристика личности, включающая знания о социальных сетях, нормах реципрокности (взаимности), ценностно-смысловое понимание социальной действительности и умения социального взаимодействия в различных ситуациях» [5]. Она «объединяет в систему знания человека об обществе и самом себе, умения, навыки поведения в обществе, а также отношения, проявляемые в личностных качествах человека, его мотивациях, ценностных ориентациях, и позволяет интегрировать внутренние и внешние ресурсы для достижения социально-значимых целей и решения проблем» [4]. Соответственно, в содержание социальной компетентности студентов входит принятие себя, адекватное оценивание своей личности, самоконтроль поведения и деятельности, личностная рефлексия, принятие другого человека, признание его субъективности, уважительное отношение к другому, коммуникативная рефлексия [10].

Данное качество приобретается и формируется не только в рамках первичной, но и вторичной и третичной социализации, подчеркивается, что социальная компетентность формируется на протяжении всей жизни человека, содержание которой меняется с учетом характера требований, предъявляемых к социальным ролям, особенностями витагенного опыта личности, ее возраста. Социальная компетентность предполагает и включает в себя знания об устройстве и функционировании общества и отдельных его институтов, социальных процессах, которые протекают в обществе, а также навыки эффективного социального взаимодействия. Иными словами, социальная компетентность стала рассматриваться как необходимая характеристика человека, которая выступает «средством социальной адаптации и самореализации личности в современных социальных условиях» [3].

Социальная компетентность включает ценностное понимание социальной действительности, ценностные ориентации на социальные явления, социальные интересы. Данная компетентность рассматривается как совокупность парциальных социальных компетенций. Социальную компетентность студента определяют как «интегративное качество личности, которое дает ему возможность успешно выполнять социальную роль студента и осуществлять жизнедеятельность в социуме, гармонично и эффективно сочетая свои собственные позиции и интересы с позициями и интересами других членов общества» [3].

И.А. Зимняя определяет данное качество как прижизненно формируемое, этно-социо-культурно обусловленное личностное качество, которое актуализируется в рецептивно-продуктивной речевой деятельности человека в процессе вербального общения, для реализации высшей психической функции — коммуникативной [7]. Говоря о социальном взаимодействии, она определяет сложное личностное качество (компетенцию) как: взаимодействие с обществом, общностью, коллективом; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность; уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, пол и др), опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, находить адекватные разным ситуациям решения, отношение к взаимодействию как к ценности, способность регуляции взаимодействия [6]. Компетенция социального взаимодействия в общей схеме компетенций И.А. Зимней входит в блок парциальных социальных и парциальных профессиональных компетентностей. Они зависят от развития интеллектуальных и личностных качеств, составляющих базовую основу компетентностной модели, в то время как парциальные социально-профессиональные компетентности составляют ядерную, основную часть [6].

Профессионально значимая социальная компетентность. Все компетентности, формируемые в рамках профессионального образования — социальные, поскольку

ку они вырабатываются и формируются, проявляются и функционируют в социуме и социальны по своему содержанию [7]. Согласно И.А. Зимней, чтобы выпускник мог успешно выполнять профессиональные задачи, взаимодействовать с социальным окружением, у него должно быть сформировано некоторое «целостное социально-профессиональное качество» [6]. В подобном понимании социальная компетенция, опосредованная профессией — «его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно требующих творчества, нестандартных) задач» [6].

При рассмотрении социальной компетентности, ее сущности и структуры с позиций профессионального образования, был введен термин «социально-профессиональная компетентность», которая стала пониматься как «совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом, как «совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области» [6]. «Социально-профессиональная компетентность — это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям» [6].

В состав такой компетенции включает ряд блоков, а именно: блок интеллектуальных, мыслительных действий как характеризующих человека способностей и блок личностных свойств как развиваемых в процессе обучения бытийных характеристик человека. Эти два блока служат базой, предпосылкой формирования социально-профессиональной компетентности; они должны быть сформированы до профессионального обучения, в котором они только развиваются. И третий блок модели представляет собой взаимоперекрывающиеся, взаимосвязанные множества социальных и профессиональных компетентностей» [6]. Собственно профессиональный (деятельностный) аспект социальной компетенции включает системные междисциплинарные, структурированные знания; разноуровневые умения, саморегулируемые по их применению на практике, например, умения проектировать, диагностировать, исследовать, рассчитывать, конструировать и т. д. [6].

Выводы. Таким образом, проанализировав различные подходы к содержанию социальной компетентности, возможно сделать следующие **выводы**, обобщающие положения рассмотренных работ:

- социальная компетентность — одна из основных, смыслообразующих ключевых компетенций человека;
- социальная компетентность рассматривается, в первую очередь, как интегративное социальное качество личности, интегративное личностное образование, интегративная личностная характеристика обучающегося; как совокупность конкретных качеств личности, способностей, социальных знаний, умений и навыков;
- социальная компетентность проявляется не в одной, а во всех сферах человеческой деятельности — профессиональной, личностной и т. д.; социальная компетентность также обеспечивает не только эффективное социальное взаимодействие, но и самореализацию личности;
- социальная компетентность является многокомпонентным образованием — это успешная социальная адаптация личности, продуктивное выполнение различных социальных ролей и интеграция в общество, учет потребностей и интересов как самого себя, так и других людей, позитивное отношение к социальному окружению,

самоконтроль, осознание социальной действительности и соотнесение с ценностными ориентациями на социальные явления;

– социальная компетентность представлена как качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на основе достигнутого к усиленной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости.

При переносе модели профессионально-значимой социальной компетентности человека на результативные и содержательные элементы в процессе профессионально ориентированного обучения необходимо учитывать не только владение знаниями, умениями и навыками, которые, безусловно, необходимы для эффективной профессиональной деятельности, но и умения социального взаимодействия. В непосредственную задачу высшего образования входит формирование социальной профессионально-значимой компетентности, то есть подготовке выпускников к реальной профессиональной деятельности. Однако, в настоящее время известную трудность представляет исследовательская задача, состоящая в однозначном определении содержания социальной компетентности специалистов конкретного направления, а также объема входящих в нее компонентов, что может препятствовать оценке компетентности выпускника.

Литература

- [1] Байденко В.И., Селезнева Н.А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 43 с.
- [2] Блинов Л.В., Карпенко В.Л. Межкультурное взаимодействие — концепт социальной компетентности личности. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2016. С. 25.
- [3] Борисенко Е.Н. Сущностная характеристика феномена «социальная компетентность студента» // Вестник КемГУ. 2011. № 1. С. 53–59.
- [4] Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. № 2. С. 1–16.
- [5] Демчук А.А. Развитие социальной компетентности в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2010. 23 с.
- [6] Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
- [7] Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования. М.: Эйдос, 2009. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (дата обращения 15.09.2018).
- [8] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [электронный ресурс] / Приказ Министерства образования РФ от 11.02.02 №393 // Справочная правовая система ГАРАНТ / НПП Гарант Сервис. URL: <http://base.garant.ru/1587241/> (дата обращения 20.09.2018).
- [9] Концепция модернизации российского образования на период на 2016-2020 годы [электронный ресурс] / Приказ Министерства образования РФ от 29.12.14 №2765-р. 2014. URL: <http://government.ru/docs/16479/> (дата обращения 20.09.2018).
- [10] Ляхова Н.В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук. 13.00.2001. Красноярск, 2008. 24 с.
- [11] Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

- [12] Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Вестник института образования человека. 2011. № 2.
- [13] Чикнаверова К.Г. Теоретико-методологические основы развития самостоятельности у студентов в учебно-профессиональной деятельности. Ижевск: УдГУ, 2012. 108 с.

Технология обучения профессиональному языку студентов-иностранцев

Легочкина Елена Николаевна

✉ legochkina@yandex.ru

Канд. пед. наук, доцент БГТУ им. В.Г. Шухова

***Аннотация.** Технология обучения профессиональному языку, предлагаемая автором, позволяет выработать у студентов-иностранцев необходимые умения и навыки, помогает осознать возможность успешного использования изучаемого языка как средства получения профессиональных знаний. Обучение студентов-иностранцев русскому языку (с учетом специальности) должно быть направлено в первую очередь на развитие навыков монологического высказывания, так как педагогический процесс в условиях обучения в вузе в его речевой стадии протекает преимущественно в форме монологических сообщений преподавателя или обучаемых.*

***Ключевые слова:** научный стиль речи, речевые умения и навыки, монологическое высказывание, идентификация, трансформация, функциональный тип воспринимаемого текста, когнитивные характеристики*

Technology of Teaching Professional Language to Foreign Students

Legochkina Elena

✉ legochkina@yandex.ru

PhD, associate Professor

BSTU named after V. G. Shukhov

***Abstract.** The technology of teaching a professional language, proposed by the author, allows to develop the necessary skills of foreign students, helps to realize the possibility of successful use of the studied language as a means of obtaining professional knowledge.*

***Keywords:** scientific style of speech, speech skills, monological statement, identification, transformation, functional type of perceived text, cognitive characteristics*

В процессе обучения языку специальности в качестве основной выдвигается задача формирования у студентов речевых умений (и соотносительных с ними речевых навыков) в тех видах и формах речевого общения, на которых базируется учебная деятельность обучаемых при овладении специальными научными дисциплинами. В качестве ведущей сферы речевого общения для иностранных студентов, получающих профессиональное образование в российских вузах, выступает учебная сфера. Общение в ней на основном этапе обучения составляет 80...90 % от общего количества [1]. На базе текстового материала теоретических учебных дисциплин (научная речь) студенты овладевают знаниями в определенной отрасли науки. Организационные фор-

мы занятий — лекции и семинары — отражают в целом теоретический характер учебно-познавательной деятельности. На лабораторных занятиях, производственной практике текстовый материал носит преимущественно инструктивный, предписывающий какие-то действия характер. Студенты приобретают здесь профессиональные умения, речевая деятельность выступает как сопроводительный компонент. В учебной сфере общения происходит овладение профессиональной речью (подъязыком специальности), через этот и другие подъязыки происходит обучение студента восприятию информации, переработке, усвоению и воспроизведению ее.

Педагогический процесс в условиях обучения в вузе в его речевой стадии протекает преимущественно в форме монологических сообщений преподавателя или обучаемых. Поэтому обучение студентов-иностранцев русскому языку (с учетом специальности) должно быть направлено в первую очередь на развитие навыков монологического высказывания. Процесс построения монологического высказывания предполагает владение комплексом умений, которые надо специально формировать. Следовательно, при обучении монологической речи необходимо знание того, какие именно речевые умения и навыки должны быть сформированы у обучаемого, чтобы он был в состоянии порождать монологическое сообщение определенного вида.

Обучение устной монологической речи с заранее заданным содержанием (воспроизведение прочитанного текста) многие исследователи связывают с проблемами ее типологии. При этом ученые исходят из того, что типовое содержание речевых актов и языковые средства для его выражения в тех или иных композиционно-смысловых единствах имеют стабильную логико-смысловую и структурно языковую характеристику. Понятие коммуникативный тип или регистр речи, введенное Г.Л. Золотовой [4], дает возможность системного описания коммуникативных разновидностей текстов на достаточно высоком уровне типизации с учетом всех сторон их лингвистической организации. Это имеет большое значение для процесса обучения монологическому высказыванию, так как набор речевых умений и навыков, необходимых для порождения того или иного типа текста, выделяется в соответствии с типологией монологических текстов.

Рассмотрим основные когнитивные характеристики одного из выделенных нами типов монологических высказываний и приведем перечень умений, которые необходимо сформировать у обучаемых. Например, рассмотрим монологическое высказывание со следующими характеристиками: *подготовленное, передает содержание текста, имеет готовую форму, с установкой на воспроизведение*. Необходимо в форме устного монолога передать содержание какого-либо текста, при этом имеется достаточно времени на подготовку, есть возможность пользоваться первичным текстом. Это наиболее распространенный тип монологического сообщения и наиболее легкий по своим психолингвистическим параметрам. Однако следует отметить, что на продвинутом этапе обучения передача содержания текста будет не дословной, хотя и очень близкой к первоисточнику.

Как показывает опыт, дословно передается обычно содержание правил, теорем, дефиниций и другой наиболее актуальной информации. Остальные части текста претерпевают хотя бы незначительные лексико-синтаксические изменения, не влияющие на содержание передаваемой информации. Это происходит, с одной стороны, потому, что учащемуся свойственно упрощать поставленную задачу, употребляя, это возможно, хорошо знакомую синонимичную лексику, более привычные синонимичные синтаксические конструкции и т. д., с другой стороны, дает о себе знать фактор устности, например, отсутствие в устной речи очень длинных предложений с большим

рядом однородных членов при одноразовом употреблении обобщающего слова, что достаточно часто встречается в письменных текстах, а также другие особенности монологической речи, которые свойственны изучаемому языку. Этим особенностям нужно специально обучать.

Таким образом, процесс порождения монологического высказывания требует от учащихся умения производить в процессе подготовки монологического высказывания трансформации, облегчающие воспроизведение, но не влияющие на содержание передаваемой информации. Следует также отметить, что функциональный тип первичного текста и порождаемого монологического высказывания обязательно должны совпадать. Учащиеся должны уметь глубоко осмысливать воспринимаемый текст, проникать в авторский замысел определять тему, подтемы, функциональный тип (описание, повествование, доказательство и т. д.), логику изложения мыслей в нем.

Поскольку в качестве исходного материала выступают тексты, то прежде всего следует говорить о понимании читаемого текста, о включении в процесс построения монологического высказывания восприятия. Проявляется такая его характеристика, как апперцепция, зависимость восприятия от прошлого опыта, от запаса знаний. Применительно к процессу порождения монологического высказывания данного типа сказанное выше означает, что чем больше у учащегося знаний о предмете, о котором идет речь в первичном тексте, а также чем выше уровень чтения у обучаемого, тем более легким будет для него данный этап решения задачи.

В процессе порождения монологического высказывания должно быть выработано умение опознавать и идентифицировать знакомые лексические единицы, грамматические формы, синтаксические конструкции. Необходимо умение определять функциональный тип воспринимаемого текста, способ изложения мыслей в нем (индуктивный, дедуктивный, дедуктивно-индуктивный, индуктивно-дедуктивный), понимать значение как отдельных предложений, так и текста в целом.

Вся уже знакомая информация извлекается из долговременной памяти и должна удерживаться в оперативной памяти в процессе порождения высказывания. Таким образом, у учащегося должно быть выработано умение соотносить специфику текста и наиболее оптимальные пути сохранения в памяти заложенной в нем информации. В то же время в результате аналитико-синтаксической деятельности мышления, а также таких мыслительных операций, как сравнение, абстрагирование и обобщение, происходит вычленение новой информации, затем ее идентификация и осмысление.

Точное воспроизведение содержания текстов требует большой активности произвольного внимания, его концентрации, сосредоточенности на объекте. Здесь необходимо внимание даже к незначительным различиям, которые могут привести к искажению содержания.

Глубокое осмысление воспринимаемых текстов сопровождается выдвижением определенных гипотез, то есть включается процесс антиципации.

При подборе текстов для организации обучения монологическому высказыванию важно учитывать такую его специфику, как отсутствие или очень незначительное количество в нем избыточности, ибо содержание текстов, в которых много избыточной информации, нет смысла передавать полностью. В то же время избыточность, наряду с основным информационным содержанием, играет существенную роль в подтверждении правильности вероятностного прогноза при рецепции. Так, если количество избыточности в обычном письменном тексте составляет примерно 70 % [6], то в дефинициях, теоремах, правилах, инструкциях и т. д. его практически нет. Поэтому при продуцировании монологического высказывания данного типа избыточ-

ность гораздо в меньшей степени может обеспечивать надежность восприятия как на уровне смысловых, так и на уровне вербальных гипотез. При этом вероятностное прогнозирование значительно упрощено тем, что имеется время на подготовку, что первичный текст может прочитываться сколько угодно раз в процессе подготовки монологического высказывания. Эти же обстоятельства значительно облегчают упреждающий синтез на всех уровнях. Таким образом, у учащихся должно быть выработано умение привлекать механизм прогнозирования на уровне смысловых и вербальных гипотез для идентификации и осмысления содержащейся в тексте незнакомой информации, а также умение упреждать по линии смысловых и лингвистических обязательств как фрагменты, так и целостное высказывание.

Даже если монологическое высказывание представляет собой полную репродукцию формы и содержания текста, нецелесообразно предполагать, что запоминание содержания и формы первичного текста и его адекватного воспроизведения учащиеся прежде всего должны добиться путем многократного его прочтения и максимальной концентрации произвольного внимания. Механическое заучивание, свойственные ему перегрузки памяти, длительная концентрация произвольного внимания приводят к быстрому утомлению учащихся. Поэтому должны быть найдены наиболее оптимальные пути и выработаны соответствующие умения сохранения информации в памяти. Это может быть и смысловая группировка, и обобщение, и выделение смысловых спорных пунктов, и схематическое представление, а также многие другие пути. Учащийся должен уметь соотнести специфику исходного материала и наиболее эффективные способы сохранения его в памяти. Умение выявить указанное выше соотношение тем более важно, потому что часто дается установка на отсроченность воспроизведения, правила, дефиниции и другая особо значимая информация должны запоминаться на длительное время.

Данная психологическая характеристика процесса монологического высказывания позволяет нам сформулировать перечень основных речевых умений, и подобрать необходимые упражнения для выработки и закрепления навыков и умений, необходимых студентам для успешного продуцирования монологического высказывания данного типа

Ознакомление студентов с тем, как организован текст, каков механизм его построения, какова логико-смысловая структура текста по специальности, значительно облегчает процесс восприятия и переработки информации. Объекты технических знаний очень разнородны, но их содержание раскрывается с единых позиций, в одном комплексе аспектов рассмотрения. Отбор текстового материала для учебных текстов к курсу русского языка целесообразно вести на основе аспектов рассмотрения изучаемых в технических дисциплинах объектов (классов объектов) [6].

Предлагаемая автором технология обучения профессиональному языку позволяет выработать необходимые умения и навыки, помогает осознать возможность успешного использования изучаемого языка как средства получения профессиональных знаний. Нами создана обучающая модель, направленная на овладение особенностями научного стиля речи на материале текстов по специальности. При создании обучающей модели нами учтены условия и предложены приемы, необходимые для совершенствования / развития умений рецептивной переработки информации учебных текстов по специальности с целью создания на их основе монологических/диалогических высказываний. Комплекс упражнений, направленный на развитие этих умений, разработан с учетом типа коммуникативной организации текста, типа речевого акта, каталога умений.

Литература

- [1] Виноградов В.В. Лингвистические аспекты обучения языку. М.: МГУ, 1972. Вып. 1. 59 с.
- [2] Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. М., 1983. 270 с.
- [3] Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам — нефилологам. М.: Рус. яз., 1982. 126 с.
- [4] Золотова Г.А. О лингвистических основаниях коммуникативной типологии речи // Русский язык за рубежом. 1982. № 5. С. 51–56.
- [5] Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 368 с.
- [6] Изаренков Д.И. Метатемный подход к отбору и описанию предметного компонента коммуникативной компетенции // Основные тенденции в организации и содержании учебного процесса на начальном и среднем этапах (в условиях его прагматической ориентации). М.: РУДН, 1993. С. 47–48.
- [7] Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 77–85.

Жанровый подход в курсе академического письма

Лежнева Екатерина Борисовна ekatzhneva@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент каф. Л-2 МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** В настоящее время профессиональная конкурентоспособность предполагает не только владение английским языком, но также академической культурой для умения преобразования информации в знание, применения его в профессиональной деятельности и презентации результатов исследований. Особую актуальность в сфере профессионального образования приобретает формирование письменной академической компетентности. Особое внимание автор уделяет жанровому подходу в обучении академическому письму в неязыковом вузе. Описываются основные составляющие компоненты и этапы обучения академическому письму в рассматриваемом подходе. Обсуждаются необходимые условия эффективного процесса обучения. Автор делает вывод о преимуществах жанрового подхода в курсе академического письма в техническом высшем учебном заведении как средства повышения интереса к английскому языку на основе профессиональной мотивации.*

***Ключевые слова:** академическое письмо, жанровый подход, текстовая модель, анализ модели, профессиональная мотивация*

Genre Approach in Academic Writing Course

Lezhneva Ekaterina ekatzhneva@mail.ru

Ph. D. (Philology), Associate professor of English for Industrial Engineering Department, BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** Currently professional competitiveness involves not only a good command of English but academic culture as well to convert information into knowledge, its implementing in professional activities and presenting research findings. The developing of academic writing competence acquires urgent imperative in the field of tertiary education. The author focuses on the genre approach in the teaching English for Specific Purposes at a Technical Higher Institution. The approach principal*

components and teaching Academic Writing stages are outlined. The essential conditions for effective process of foreign language acquisition are under discussion. The author draws the conclusion about the advantages of the genre approach in Academic Writing Course at Technical Higher Institutions as means of professional development and motivation.

Keywords: *Academic Writing, Genre Approach, text model, model analysis, professional motivation*

Введение. На современном этапе развития общества формирование письменной академической компетентности приобретает особую актуальность в сфере профессионального образования. Конкурентоспособность специалиста предполагает владение английским языком, языком международной коммуникации, информации и науки. Английский язык является инструментом развития академического стиля мышления и формирования академической культуры будущего специалиста [1, с. 128]. Настоящая культура позволяет не только свободно ориентироваться в информационных потоках, но также уметь превращать информацию в знание, применять его в профессиональной деятельности и презентации результатов исследований.

Методика. Жанрово ориентированный подход выделяется в качестве ведущего в процессе обучения академическому письму. Такой подход акцентирует внимание на варьировании письма в зависимости от его социального контекста. Центральное положение занимает цель. Различные виды письма, или жанры, существуют для реализации различных ситуативных практически ориентированных целей. Также жанр определяется такими характеристиками как тема, отношения между автором и целевой аудиторией, модель организации текста, т. е. его композиция [2, с. 155–156]. В курсе академического письма в целом выделяются такие жанровые группы, как:

- периферийные жанры (резюме, заявка на грант и т. д.);
- жанры продуктивного письма (эссе, рецензия и т. д.);
- профессионально-ориентированные жанры (аннотация, реферат) [3, с. 9]

Результаты. Обучение академическому письму в рамках жанрово ориентированного подхода предполагает следующие этапы:

- жанровое моделирование;
- создание текста студентами и преподавателем;
- самостоятельное создание текста студентами.

На первом этапе преподаватель представляет учащимся примеры текстов в рамках изучаемого жанра, вводятся и анализируются черты конкретного жанра. На втором этапе при поддержке преподавателя студенты выполняют задания работу с соответствующими языковыми формами. И в конечном итоге, студент самостоятельно создает текст рассматриваемого жанра. Таким образом, обучение академическому письму на текстовых моделях и их анализе объединяет в себе как процесс копирования, так и понимания, осознанного применения языковых правил [2, с. 157]. Различные жанры требуют широкого знания и различного рода навыков. Следует отметить, что степень поддержки преподавателя может варьироваться в зависимости от уровня владения иностранным языком в конкретной группе учащихся. Студентам необходимо давать определенную информацию с точки зрения уместности определенных языковых форм для определенной целевой аудитории, или навыков определения потенциального адресата.

Важным условием эффективного формирования письменной академической компетентности учащихся, как показывает практика, выступает личность и профессионализм самого преподавателя, уровень его академической культуры, способности конкретизировать цели и содержание обучения на каждом этапе. Профессиональная мотивация студента повышает эффективность курса академического письма, что в

свою очередь, требует глубокое понимание специфики профессиональной сферы деятельности обучающихся и обладание широким кругозором со стороны преподавателя-практика.

Заключение. Преимуществом жанрового подхода в преподавании академического письма является его встроенность в конкретную социально мотивированную ситуацию, решение конкретной цели посредством написания жанрового текста.

Жанровый подход позволяет и студенту, и преподавателю вместе пройти путь от конкретной ситуации до формирования письменной академической компетентности, от ознакомления с моделью через коллективное обсуждение и содействие преподавателя к созданию собственного профессионально ориентированного текста. Обучение профессионально ориентированным жанрам в курсе академического письма в неязыковом высшем учебном заведении позволяет повысить интерес к английскому языку на основе профессиональной мотивации.

Литература

- [1] Чуйкова Э.С. Диагностика сформированности культуры академической письменной речи // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 1. С. 128–134.
- [2] Badger R., & White, G. A process genre approach to teaching writing // ELT Journal. 2000. Vol. 54 (2). P. 153–160.
- [3] Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. М.: Юрайт, 2014. 315 с.

Преподавание английского языка как второго иностранного студентам-международникам с первым французским языком

Максимова Ольга Борисовна ✉ maximova-ob@rudn.ru

Канд. филос. наук, доцент, РУДН (Москва, Россия)

Аннотация. Задача обеспечения успешной коммуникации в профессиональной области, а также конкурентности и профессиональной мобильности диктует необходимость освоения выпускниками высшей школы двух или более иностранных языков. В этой связи представляется важным исследовать специфику мультилингвального обучения, выявить трудности, возникающие при обучении второму языку, и наметить пути их преодоления. В работе рассматривается лексическая интерференция, возникающая при обучении английскому языку для профессиональных целей студентов-международников, изучающих французский язык как первый иностранный. Результаты исследования показывают, что типичные ошибки зависят от языкового опыта обучающихся и обусловлены языковой интерференцией английского и французского языков. Автор приходит к выводу об эффективности применения специального учебно-методического комплекса в процессе обучения второму иностранному языку.

Ключевые слова: интерференция, английский для профессиональных целей, французский как иностранный, преподавание иностранного языка, методика преподавания

Teaching English as a Second Foreign to Students of International Relations with French as First Language

Maximova Olga B.

 maximova-ob@rudn.ru

Ph.D. in Philosophy, Associated Professor, RUDN University (Moscow, Russian Federation)

Abstract. *The task of providing successful communication in the professional field, as well as competitiveness and professional mobility implies the need for high school graduates to master two or more foreign languages. In this regard, it is important to investigate the specifics of multilingual education, to identify difficulties encountered in teaching a second language, and to identify ways to overcome them. The lexical interference that occurs in teaching English for professional purposes to students of International Relations studying French as their first foreign language is examined. The results of the study show that typical errors depend on students' language experience and result from language interference of English and French. The author comes to the conclusion that a special educational and methodological complex may be effective in teaching the second foreign language.*

Keywords: *interference, English for professional purposes, French as a foreign language, teaching a foreign language, teaching methods*

Введение. Задача обеспечения успешной коммуникации в профессиональной области, а также конкурентности и профессиональной мобильности диктует необходимость освоения выпускниками высшей школы двух или более иностранных языков [1, 2].

Явление языковой интерференции при изучении второго иностранного языка рассматривается, как правило, с опорой на два методических приема — контрастивный анализ (сравнительное описание языков с целью предсказания моментов, где можно ожидать затруднений или облегчения при обучении иностранному языку) [3] и анализ ошибок (рассмотрение интерференционных проблем постфактум и сравнение языков для поиска причин ошибок).

Существует значительный корпус исследований по роли родного языка при изучении первого иностранного и возникающей при этом языковой интерференции [4, 5]. Тем не менее наблюдается дефицит исследований по интерференции, возникающей в условиях контакта трех языков (родного, первого иностранного и второго иностранного языка) и факторов, повышающих эффективность обучения второму иностранному языку. В частности, вопросам лексической интерференции, возникающей при освоении «английского в сфере профессиональной коммуникации» («английского для специальных целей») как второго иностранного, уделяется мало внимания.

Методика. Для выявления области наиболее вероятной лексической интерференции мы провели анализ Словаря дипломатических терминов, в котором содержится более 1300 слов и словосочетаний [6]. Проведенный нами анализ показал, что более 80 процентов содержащихся в нем дипломатических терминов имеют французское и латинское происхождение (тогда как в общей лексике английского языка объем лексики французского происхождения составляет 38 процентов [7]). Этот факт придает дополнительную значимость учета языковой интерференции именно в этом аспекте преподавания английского языка студентам с первым французским.

Далее мы предположили, что языковая интерференция будет проявляться по-разному в зависимости от степени ассимилированности того или иного термина. Соответственно, мы разделили франкоязычные термины на три группы: полностью ассимилированные, частично ассимилированные и неассимилированные. На основании педагогической практики мы предположили, что источником языковой интерференции

будут служить только термины из первой и второй группы, тогда как неассимилированные термины не представляют сложности для студентов, изучающих французский язык.

В результате была сформулирована следующая гипотеза исследования: при изучении английского как второго иностранного на базе первого французского возникает как языковая интерференция, так и позитивный перенос; источником интерференции (и позитивного переноса) при изучении международной терминологии является французский язык. Типичные ошибки, обусловленные языковой интерференцией, зависят от языкового опыта изучения первого иностранного языка.

Целью настоящего исследования было показать, что при изучении профессиональной лексики английского языка как второго иностранного языка при первом французском наблюдается как лексическая интерференция, так и позитивный перенос.

В ходе данного исследования проведено анкетирование и тестирование студентов, выявлены и систематизированы типичные лексические ошибки студентов, изучающих английский как второй иностранный.

Участниками данного исследования были студенты старших курсов РУДН факультета гуманитарных и социальных наук специальности «Теория и история международных отношений», изучающие английский язык как второй иностранный в рамках курса «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации». Были отобраны две группы испытуемых. Основным иностранным языком студентов первой группы был французский язык, у второй группы — восточный язык (арабский / китайский). Возраст участников варьировался от 19 до 22 лет.

Используемые методы: анкетирование, анализ словарей и учебной литературы, наблюдение за учебной деятельностью, беседы с учащимися, опытное обучение.

Результаты. В целях определения диапазона потенциальной лексической интерференции контактирующих языков нами было проведено сравнительное исследование двух языков (английского и французского), затем путем эксперимента выявлены фактические случаи интерференции — ошибки студентов.

Опираясь на теорию контрастивного анализа [3], мы выявили потенциальные «проблемные точки», возникающие при изучении дипломатической терминологии (со) студентами с первым французским и вторым английским: слова-когнаты с общей семантикой и разной сочетаемостью, ложные друзья переводчика, аббревиатуры и названия международных организаций, словосочетания с «нарушенным» (не соответствующим основным правилам порядка слов английского языка) порядком прилагательных в пост-позиции к определяемому слову. Данные лексические единицы могут являться источником отрицательного переноса.

С целью дальнейшего уточнения «проблемной» дипломатической лексики французского происхождения был проведен анализ англо-английского «Словаря дипломатических терминов» [6] и учебных текстов.

Мы руководствовались тем, что источником как интерференции, так и положительного переноса могут быть лексические единицы французского происхождения (когнаты). В ходе анализа словаря нами было выделено три категории дипломатических терминов-когнатов, различающихся по степени ассимиляции (полностью ассимилированные, частично ассимилированные и неассимилированные). При этом, контрастивный анализ позволяет предположить, что источником ошибок (интерференции) могут служить только полностью или частично ассимилированные термины (термины 1-й и 2-й категории в нашей классификации). Что же касается неассимилированных терминов французского происхождения (термины 3-й категории), то они напротив, могут генерировать положительный перенос.

Дальнейшее применение теории контрастивного анализа (и наша педагогическая практика) показывает, что, помимо однокоренных слов общего происхождения, источником ошибок могут быть термины-словосочетания с «нарушенным» порядком слов. Еще одним источником ошибок могут быть двучленные и многочленные атрибутивные конструкции. Анализ словаря позволяет выделить следующие группы таких терминов-словосочетаний: названия международных организаций и дипломатические термины, образованные по модели (N+A) с прилагательным в пост-позиции к определяемому слову.

Следующим этапом стала разработка теста на выявление ошибок в соответствии с «проблемными точками», выявленными в ходе контрастивного анализа.

Тест включал в себя вопросы множественного выбора и состоял из трех частей, каждая из которых была направлена на проверку определенного сегмента владения профессиональной лексикой и выявление ошибок студентов, обусловленных языковой интерференцией:

- 1) аббревиатуры и названия международных организаций;
- 2) термины-словосочетания, образованные по модели «существительное плюс прилагательное»;
- 3) слова похожие по форме, но различающиеся по значению — термины-когнаты, многозначные слова, ложные друзья переводчика и т. п.

Для выявления типичных лексических ошибок студентов, изучающих английский язык как второй иностранный с первым французским, были выбраны две группы студентов так, чтобы уровень английского языка у студентов был одинаковым, что определялось с помощью анкетирования и результатов прохождения курсов по практическому английскому.

Обе группы прошли специально разработанный автором тест, проверяющий знание профессиональной лексики по специальности «ТИМО». Результаты прохождения теста показывают, что существуют статистически значимые различия в оценках, полученных студентами при прохождении второй части теста (на однокоренные слова-когнаты).

Выводы. Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о наличии и высокой значимости языковой интерференции при изучении профессионального английского как второго иностранного языка при первом французском; источником интерференции является французский язык. Типичные ошибки обучающихся зависят от их языкового опыта и обусловлены языковой интерференцией первого и второго иностранного языков. Основной источник ошибок — полностью или частично ассимилированные однокоренные слова-когнаты.

В ходе исследования автор пришел к выводу о целесообразности разработки специального учебно-методического комплекса для обучения второму иностранному языку как языку специальности.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе дальнейших исследований явления лексической интерференции, для развития методик формирования лексических навыков при изучении второго иностранного языка, в ходе практических занятий преподавания профессионального английского, а также при разработке специальных учебников и учебно-методических пособий для обучения второму иностранному языку.

Литература

- [1] Вербицкая Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Мир русского слова. 2001. № 2. С. 15–18.

- [2] Maximova O. Teaching Academic Reading in a Foreign Language: Meeting the Challenges of a Knowledge-based Society // 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Sofia: STEF92 Technology Ltd. P.1003–1010.
- [3] Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford Univ. Press, 1986. 327 p.
- [4] Kuhn S. Interference of L1 English in L2 French Lexical Processing. Syracuse University Honors Program Capstone Projects. Paper 562, 2007.
- [5] Sunderman G., Kroll J. F. First Language Activation During Second Language Lexical Processing: An Investigation of Lexical Form, Meaning, and Grammatical Class // Studies in Second Language Acquisition. Vol. 28. Issue 3 (September), 2006. P. 387–422.
- [6] Berridge G.R., Jones A. A Dictionary of Diplomacy. New York: McMillan, 2003. 296 p.
- [7] LeBlanc R., Seguin H. Les congeneres homographes et parographes anglais-francais // R. Courchène, S. Burger, C. Cornaire, R. LeBlanc, S. Paribakht, H. Séguin (eds.). Twenty-five years of second language teaching at the University of Ottawa. Ottawa, Canada: University of Ottawa, 1996. P. 69–91.

Иностранный язык в техническом вузе: вопросы интегрирования лингвистических и инженерных компетенций

Маркова М.В.

✉ marjamarkova@bmstu.ru

МГТУ имени Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Казалось бы, у таких двух курсов, как «иностранный язык для будущих инженеров» и *Physics 101*, не так много общего, поскольку студент технического вуза в теории знает физику как минимум на удовлетворительную оценку. На практике же, в результате определенных процессов в российском образовании студенты одного и того же университета, одного и того же курса, одного и того же факультета, но различных кафедр демонстрируют совершенно разный уровень владения базовыми инженерными дисциплинами. При этом, программа по иностранному языку подразумевает изучение одного и того же ряда «околотехнических» тем. Что может в этой ситуации сделать преподаватель иностранного языка, внезапно оказавшийся в непривычной роли? Воспользоваться опытом зарубежных коллег и популяризаторов науки.*

***Ключевые слова:** лингводидактика, английский язык для специальных целей*

Teaching Foreign Languages to Engineering Students: Issues of Integrating Linguistic and Engineering Competences

Markova M.V.

✉ marjamarkova@bmstu.ru

Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

***Abstract.** One would think that since in most Russian curricula “Physics 101” precedes “English for engineers”, an average engineering student would have no difficulty actually understanding those physical concepts their language teacher uses to introduce new vocabulary and grammar. However, in practice there are certain processes taking place within Russian higher education that result in the students of the same university and even the same top-level department receiving training that varies*

significantly from subdepartment to subdepartment, even in terms of basic engineering subjects such as physics. When the foreign language curriculum is the same for all these students, the language teacher will often face a new challenge, that of not only focusing on purely linguistic aspects but also introducing general engineering concepts to the audience. Thankfully, there exists a vast body of training materials available online from the leading Western universities and other academic outlets.

Keywords: *language teaching, ESP*

Введение. Двадцать первый век для российского высшего образования начался под знаком Болонской декларации. Несмотря на то, что цели ее заявлены как сугубо позитивные, процесс адаптации к изложенным в декларации идеям не проходит безболезненно [1]. В частности, переход к новой парадигме высшего образования потребовал проведения колоссального объема работы по созданию и/или изменению образовательных стандартов. В третьем поколении федеральных государственных образовательных стандартов впервые встречаются и понятия «компетенция» и «компетентность», настолько не характерные для классического российского образования, что трактовка их вероятных смыслов разнится от документа к документу [2]. Тем не менее именно так называемый «компетентностный подход» ложится в основу разработки программ учебных дисциплин в наши дни (иными словами, мы должны выделить то, что студент должен знать и уметь по окончании курса, и найти нечто похожее в списках стандартных компетенций, опубликованных в рамках ФГОС ВПО). Казалось бы, поскольку предмет «Иностранный язык» представляет собой неотъемлемую часть «гуманитарного, социального и экономического цикла» бакалавриата — то есть, как и раньше, изучается всеми студентами младших курсов, — то преподавателю иностранного языка не о чем беспокоиться; перемены минимальны. Однако на практике турбулентность в среде образовательных стандартов означает, что современный студент приходит на занятия иностранным языком зачастую с совершенно иной индивидуальной картиной мира, чем его сверстник двадцать или даже десять лет назад. Игнорировать это — в высшей степени непрофессионально.

Постановка задачи. Рассмотрим проблему на примере МГТУ им. Н.Э. Баумана, а конкретнее — факультета «Специальное машиностроение» (СМ). Внедрение так называемых «двух циклов» образования привело к поспешному и не всегда продуманному изменению учебных планов в процессе разбиения специалитета на бакалавриат и магистратуру. В результате, студенты одного и того же курса, одного и того же факультета, но различных кафедр могут демонстрировать совершенно разный уровень владения базовыми инженерными дисциплинами. При этом, программа по иностранному языку подразумевает изучение одного и того же ряда тем, в основном соответствующих учебнику И.В. Орловской и др. [3], разработанному еще в прошлом веке — для совершенно иного положения дел.

Казалось бы, в теории студент технического вуза знает физику как минимум на удовлетворительную оценку, то есть на занятиях по английскому языку он встречается с уже знакомыми понятиями. На практике же, в настоящее время преподаватели английского языка секции СМ в МГТУ сталкиваются с последствиями модернизации учебного процесса, которые выражаются, например, в том, что для многих студентов второго курса такие темы, как «устройство лазера» и «сверхпроводимость», оказываются вновь.

Ниже приведены различия в длительности изучения дисциплины «Физика» на факультете СМ (информация почерпнута из «Электронного университета» МГТУ).

Как видим, даже на одной и той же кафедре студенты специалитета и бакалавриата оказываются в неравном положении: курс физики бакалавриата урезан на се-

местр. Наблюдения автора подтверждают, что студенты второго курса бакалавриата факультета СМ испытывают трудности с пониманием физического смысла текстов, составляющих ядро современных учебных материалов кафедры ЛЗ «Английский язык для машиностроительных специальностей». Списывать это со счетов и ограничиваться механическим заучиванием «активной лексики» нельзя, так как известно [4, 5], что четкое понимание смысла учебных текстов и целей изучения иностранного языка для профессионального общения повышает мотивацию студента.

Дисциплина «Физика» в учебных планах факультета СМ

	Кафедра	Форма обучения	Начало курса физики, № семестра	Длительность курса физики, семестры
1	СМ1, СМ2, СМ3, СМ4, СМ5, СМ6, СМ8, СМ9, СМ10, СМ12	Специалитет	2	3
2	СМ1, СМ5, СМ7, СМ11, СМ13	Бакалавриат	2	2

Методика. Многие преподаватели кафедры ЛЗ успешно применяют стратегию “Teacher as student” [6], опираясь на профессиональные знания студентов. Но когда студенты не знакомы с темой, преподавателю придется выступить в роли эксперта, чтобы помочь студентам в полной мере овладеть не только лингвистическими, но и инженерными компетенциями.

Таким образом, преподаватель английского языка оказывается в непривычной роли: необходимо переключиться от парадигмы English for Specific Purposes к подходу, отчетливо напоминающему метод CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Для тех преподавателей, у которых есть техническое образование, это не составляет труда. Но что же делать остальным?

Время занятия ограничено, поэтому крайне соблазнительно выглядит идея предложить студентам абстрактно «почитать дома» русскоязычный учебник по физике или википедию. Однако не стоит надеяться, что средний студент сможет самостоятельно полноценно разобраться в потоке материала. Поэтому все же придется выделить часть времени на объяснение сложных моментов — но на изучаемом языке.

При подготовке к занятию преподавателю, не имеющему технического образования, имеет смысл вначале вновь применить стратегию “Teacher as student”: отмечать все вопросы, возникающие у не подготовленного в плане физики, но любознательного и дотошного слушателя по ходу работы с учебным материалом; с большой долей вероятности студенты будут испытывать аналогичные трудности. Например, в первом уроке модуля 11 упоминается такое явление, как эффект Мейсснера, но абсолютно отсутствуют какие-либо объяснения его физического механизма (зато приведена формулировка из работы Лондонов, рассчитанная на «эрудитов»), что непре-

менно вызовет недоумение. Необходимо найти короткое, емкое и четкое объяснение происходящего — здесь преподаватель-«гуманитарий», представляя себя в роли студента, может спокойно руководствоваться своими ощущениями («это и мне понятно, значит, поймут и они»). Такое объяснение есть под заголовком «Look, no magnetism!» в источнике [7].

Не следует недооценивать эффективность наглядных средств, таких, как видео или диаграммы. При этом нужно помнить, что мы готовим материал для освоения инженерных компетенций, а не только лингвистических, поэтому лучше отдать предпочтение демонстрации экспериментов или анимации протекающих физических процессов (возможно, и вовсе без звука), чем очередной «говорящей голове», пусть даже и с потрясающе красивым RP. Будет эффективнее затем попросить студентов постараться прокомментировать видеоряд своими словами.

Студентам, заинтересовавшимся темой, можно порекомендовать материал для самостоятельного изучения и подготовки сообщений (необязательно в виде «контрольной презентации», а и как текущее ДЗ). Здесь уже стоит ориентироваться на популярные бесплатные курсы для носителей языка, желающих изучить подробно какие-либо темы, к примеру, [8].

Интересно также использование интерактивных элементов, например, такого симулятора лазера [9]. От преподавателя потребуются разобраться с настройкой оптимальных условий (руководство пользователя доступно на сайте после бесплатной регистрации) и продемонстрировать студентам, как же образуется лазерный луч.

Альтернативное решение — использовать симуляторы для закрепления материала: после введения темы «устройство лазера» студентам можно предложить поработать с симулятором дома и подготовить на следующее занятие краткие демонстрации процессов при разных исходных условиях.

Заключение. Мы рассмотрели проблемы, возникающие при преподавании иностранного языка для специальных целей студентам, которые не знакомы с конкретной профессиональной тематикой, затрагиваемой в курсе иностранного языка, и показали, что преподаватель способен помочь студенту справиться с усвоением новых знаний из области науки и техники даже в условиях занятий по иностранному языку. Стоит отметить, что, хотя в качестве иллюстрации автором использовались студенты бакалавриата факультета СМ МГТУ им. Н.Э. Баумана с недостаточно глубокой подготовкой в области физики, описанная стратегия может применяться с любыми изучающими иностранный язык для специальных целей, которые испытывают трудности с пониманием прикладного смысла текстов учебных материалов.

Литература

- [1] Куприянов Р.В., Виленский А.А., Куприянова Н.Е. Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-v-rossii-spetsifika-i-slozhnosti-realizatsii> (дата обращения 10.11.2018).
- [2] Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
- [3] Орловская И.В., Самсонова Л.С., Скубриева А.И. Учебник английского языка для технических университетов и вузов. М.: Изд-во МГТУ им.Н.Э. Баумана, 1999. 310 с.
- [4] Saliu B. Challenges for Learners / Teachers in the ESP Course for Legal Studies // South East European University Review. 2013. No. 9. P. 1–8. DOI: 10.2478/seeur-2013-0001.

- [5] Peters P., Fernández T. The lexical needs of ESP students in a professional field. English for Specific Purposes. 2013. Vol. 32, no. 4. P. 236–247. URL: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.05.002> (accessed November 10th, 2018).
- [6] Anthony L. The teacher as student in ESP course design. Proceedings of 2007 International Symposium on ESP & Its Application in Nursing & Medical English Education. Kaohsiung, Taiwan: Fooyin University, 2007. URL: https://www.researchgate.net/publication/267631305_The_teacher_as_student_in_ESP_course_design (accessed November 10th, 2018).
- [7] Woodford C. Superconductors. ExplainThatStuff!.com. URL: <https://www.explainthatstuff.com/superconductors.html> (accessed November 10th, 2018).
- [8] OpenLearn. Free course: Superconductivity. URL: <https://www.open.edu/openlearn/science-maths-technology/engineering-and-technology/engineering/superconductivity/content-section-0?active-tab=content-tab> (accessed November 10th, 2018).
- [9] PhET Interactive Simulations. Lasers. URL: <https://phet.colorado.edu/en/simulation/lasers> (accessed November 10th, 2018).

Создание «зоны комфорта» на уроках русского языка

Мартынова М.А.

 bilingualconnect@mail.ru

Канд. пед. наук, доцент, РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия

Аннотация: Научно доказано, что обучение проходит успешнее при условии создания на занятиях комфортной обучающей среды. Это касается любого учебного предмета, но особенно значимым становится при овладении языком, причем не только иностранным, но и родным. Важность человеческого фактора и направляющей роли преподавателя понимается всеми педагогами. Создание «зоны комфорта» на занятии, в первую очередь, зависит от преподавателя: его личностных качеств, развитого чувства эмпатии, толерантности, интуиции, уровня профессиональной и предметной компетенции. В докладе рассматриваются возможности создания такой «зоны» при обучении русскому языку как иностранному и как родному. Анализируется специфика работы с инофонами и русскими учащимися высшей школы.

Ключевые слова: педагогика высшей школы, обучающая среда, «зона комфорта», профессиональная компетенция, роль преподавателя, русский как иностранный, русский как родной

Creating a “Comfort Zone” in Russian Lessons

Martynova M.A.

 bilingualconnect@mail.ru

Ph. D. in Education, associate professor, RANEPA, Moscow, Russia

Abstract. It has been scientifically proven that learning is more successful if a comfortable learning environment is created in the classroom. This applies to any school subject, but it becomes especially significant when one masters the language, not only foreign, but also native. The importance of the human factor and the guiding role of the teacher is understood by all educators. Creating a «comfort zone» in class depends primarily on the teacher: his personal qualities, a developed sense of empathy, tolerance, intuition, level of professional and subject competence. The report examines the possibility of creating such a «zone» in teaching Russian as a foreign language and as a native one. The specificity of working with foreign speakers and Russian high school students is analyzed.

Keywords: *higher education pedagogy, learning environment, “comfort zone”, professional competence, the role of teacher, Russian as a foreign language, Russian as a native language*

Методики преподавания русского языка как родного и русского как иностранного имеют свои особенности, основанные в первом случае на вековых, а во втором — на многолетних, традициях преподавания. Несмотря на характерные черты каждой из них, есть то, что, на наш взгляд, их роднит. И в первую очередь, речь здесь может идти о создании комфортной для обучения учебной среды. Известно, что именно для овладения языком особенно значимым становится атмосфера открытости и доверия, созданная на занятии, в полной мере дающая возможность раскрыть коммуникативные особенности языка. По наблюдениям исследователей, создание благоприятного климата при овладении языком повышает эффективность обучения на 15-18%. Кроме того, создание психологически комфортной атмосферы положительно влияет на успешное протекание когнитивных процессов.

Говоря о создании «зоны комфорта» при изучении русского языка, остановимся на некоторых особенностях обучаемых высшей школы. Что касается русских студентов, продолжающих совершенствоваться в овладении родным языком в курсе «Русский язык и культура речи», который сейчас практически повсеместно введен в вузовское преподавание вне зависимости от будущей специальности обучаемых, то следует отметить, что изучение его чаще всего приходится на 1–2 курсы обучения. Вчерашние школьники, имеющие различный, не всегда положительный, опыт изучения родного языка и литературы в школе, оказываются перед выбором осознания системы родного языка и открытия новых возможностей его использования не только в повседневном, но и в профессиональном общении. Именно на занятиях по данному предмету у преподавателя появляется возможность не только почувствовать сложившийся микроклимат в группе, но и существенно изменить его в лучшую сторону. Этого можно достичь путем выбора предлагаемых совместных и индивидуальных форм работы, объединения в одну команду учащихся с «различными точками зрения», умело делая доброжелательные замечания, и с чувством юмора разряжая иногда накалившуюся атмосферу, вызванную несовпадающими позициями. Интерактивные формы проведения занятий с русскими учащимися дают возможность преподавателю изменить их видение языковой картины мира, расширить кругозор, помочь в овладении основами профессиональной речи. Как говорит герой одного из современных романов «Учитель Дымов» Сергея Кузнецова: «...Учу я мыслить, потому что это единственное, чему можно научить. Можно преподавать физику, математику, немецкий язык, да хоть древнерусскую литературу — тема не важна, важен метод, рефлексия о нем...» [1, с. 98].

Практика преподавания доказывает, что зачастую причины недоброжелательного отношения к некоторым предметам со стороны обучаемого заключаются в недостатке педагогических умений самого преподавателя. Одним из таких умений должно быть «умение располагать к себе учащихся благодаря своей высокой культуре, знаниям, ощутимой учениками эмпатии и общей привлекательностью» [2, с. 304]. Таким образом, от того, как мы умеем общаться с нашими учащимися, во многом будет зависеть успешность нашей профессиональной деятельности. В учащихся, как в зеркале, отражается уровень успешности действий преподавателя, направленных на улучшение атмосферы и климата учебной группы.

Инофоны, изучающие русский язык, вне зависимости от наличия или отсутствия языковой среды, «априори» попадают в стрессовую ситуацию, знакомясь с новым

языком. Этим они безусловно будут отличаться от русских студентов. Заметим, что и сами иностранные студенты на сегодняшний день представляют собой «неоднородный» контингент, особенно приезжая овладевать неродным языком в Россию. На начальном этапе, изучения русского языка, как мы знаем, создание благоприятной атмосферы в группе даже более значимо, чем в дальнейшем. И связано это, в первую очередь, с дополнительными сложностями, которые обусловлены адаптацией к жизни в новой стране, ее климатическим особенностям, к традициям и менталитету носителей языка. В группе часто оказываются не только учащиеся различных национальностей (если говорить об интернациональном составе), но студенты разного возраста и образовательного уровня. Сегодня наряду со вчерашними школьниками на студенческой скамье иногда оказываются и люди уже получившие первое высшее образование на родине.

При работе с моногруппой создание «зоны комфорта», как показывает практический опыт работы, также имеет большой обучающий потенциал. Естественно, что преподавание в моногруппах чаще всего является особенностью обучения языку вне языковой среды. В этих условиях речь может и должна идти не только о «зоне комфорта», создаваемой преподавателем для учащихся, но и о наличии «зоны комфорта» для самого преподавателя, работающего вне родины. Но это сейчас не является предметом нашего рассмотрения.

В методике преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) существует понятие языковой и психологической гомогенности группы. Первая (языковая гомогенность) подразумевает относительную однородность достижений отдельных учащихся в процессе изучения языка, а также их относительно однородный последующий уровень владения языком, а вторая — говорит о психологическом настрое группы. Речь идет об ощущении эмоционального комфорта от пребывания в языковой группе. По мнению исследователей, языковую и психологическую гомогенность следует рассматривать как одно из важнейших условий успешного обучения языку.

Таким образом, можно говорить, что по своему характеру, интересам и склонностям студенты неодинаковы. Они различаются по возрастным, национальным и индивидуальным особенностям. Естественно, что мы не можем управлять природными данными учащихся, мы только можем и должны их учитывать в процессе обучения. От преподавателя требуется методически верно регулировать темповый режим занятия, чередовать различные формы работы, учитывая по возможности особенности этнотипа учащихся, обусловленные их типологическими свойствами нервной системы, особенностями мыслительной деятельности, синтетической и аналитической умственной деятельностью, абстрактным и чувственным интеллектом, мнемической деятельностью и др. [3].

Среди характеристик, также не поддающихся регулированию, следует отметить и национально-психологические особенности учащихся, обусловленные национальными традициями, стереотипами, привычками, а также культурой и бытом родной страны обучаемого. Кроме того, следует учитывать, что у студентов одной национальности также могут наблюдаться особенности, связанные с их мировоззрением, политическими взглядами и настроениями, тем или иным отношением к религиозным группировкам и течениям [4]. Безусловный интерес со стороны преподавателя заслуживает и уровень общеобразовательной подготовки учащегося, его предшествующее воспитание, а также степень адекватности им российской действительности.

Среди поддающихся управлению со стороны преподавателя можно назвать настроение, желание, мотивы поведения и обучения и т. п. Они по своей природе

более динамичны. Например, из нескольких известных мотивационных ориентаций: ориентации на процесс учебной деятельности, на оценку преподавателем, на «избегание неприятностей», Г. Лиськевич в качестве положительных и оптимальных оцениваются первые две [5]. И именно в задачу преподавателя входит превращение существующей у обучаемого мотивации изучения русского языка в наиболее продуктивную. Учитель обязан способствовать выработке положительного отношения к своему предмету всеми доступными ему способами.

Психологическая гомогенность может во многом определяться климатом в группе. Именно благодаря его положительному влиянию может значительно повыситься уровень усвоения изучаемого материала, мотивация изучения предмета, активность взаимодействия учащихся между собой, а также с преподавателем.

«Зона комфорта» обеспечивает причастность к процессу общения всех его участников. Атмосфера сопоставима с окружающими условиями, с обстановкой, царящей на занятии. Безусловно, атмосфера и климат тесно взаимосвязаны, но есть и отличие.

Атмосфера по сравнению с климатом является явлением более динамичным. Психологический климат всегда зависит от созданной в данное время атмосферы, что является постоянной заботой профессионального преподавателя.

Для успеха в общении необходимо считаться с ожиданиями (экспектациями) людей, искать оптимальную тактику контакта. По словам В. Возневича, «обучение иностранному языку имеет смысл тогда, когда имеются необходимые условия, при которых ученики вообще хотят учиться, и когда они в состоянии достигать ощутимых успехов в учении» [2].

Практика показывает, что в структуру психологического климата можно включить отношение членов группы к Человеку, отношение к выполняемому делу, отношение к группе в целом, отношение к самому себе, отношение к событиям, происходящим в группе, отношение к преподавателю как руководителю группы, отношение к социальным ценностям и ряд других частных отношений.

Среди имеющегося арсенала стилей общения наиболее результативным считается интегративный стиль, при котором преподаватель ведет себя в соответствии с обстоятельствами, складывающимися в учебном процессе. При этом максимально учитываются интересы всех учащихся и им оказывается необходимая помощь в учебе. Использование педагогом сочетания разных стилей принято называть объединяющим, или, как мы уже говорили, интегративным стилем общения, в нашем случае, общения педагогического. Искренность педагога, чувство эмпатии всегда ощущается. Здесь важен не столько «модус общения» (А.А. Леонтьев), сколько отношение к обучаемому. Технология общения тем самым — это не средство деятельности учителя, а средство реализации личности преподавателя в его профессиональной деятельности. «Учитель, педагог — это миссия» [6, с. 113], поэтому становится понятным, что создание благоприятного климата в группе в период обучения во многом определяется поведением преподавателя, выбранным им стилем преподавания, его психологическими особенностями и рядом других составляющих, о которых мы говорили ранее.

Для преподавателя интегративного типа характерен доброжелательный тон общения, исключение повелительного наклонения в разговоре с учащимися, учет их пожеланий. В то же время педагог способствует и созданию дружеских отношений между студентами, приветствуя вежливость и предупредительность в их отношениях друг с другом. Таким образом, у нас появляется возможность говорить о создании психологически комфортного климата в учебной группе, что является,

как показывает практика, залогом эффективного процесса обучения, в котором лидирующая роль преподавателя неоспорима. Уже несколько десятилетий психологи и методисты говорят о глубинной связи эмоций и познавательных процессов. Известно, что позитивный эмоциональный фон способствует повышению эффективности учебного процесса. Избегая отрицательных эмоций и непродуктивной траты энергии, учащийся улучшает свое общее физиологическое и психологическое состояние. Эксперименты показали, что «люди, пребывающие в хорошем настроении, подходят к решению проблем по-другому, нежели те, кто находится в нейтральном или печальном настроении. Первые отличаются повышенной реакцией, способностью вырабатывать простейшую стратегию решения и принимать первое же найденное решение... Имеются все основания предполагать, что стимулирование хорошего настроения (положительных эмоций) приводит к оригинальным и разнообразным словесным ассоциациям, что говорит о потенциально более широком творческом диапазоне» [7, с. 423–424].

Среди факторов, которые влияют на создание благоприятного климата в группе, т. е. своеобразной «зоны комфорта», можно выделить следующие:

- установление личных контактов не только на уровне преподаватель — студент, но и на уровне студент — студент, студент — группа;
- одобрительное, благожелательное отношение и самого учащегося к другим, и преподавателя к каждому из них;
- этически верное поведение обучающего, его искренность, бескорыстность, желание помочь;
- предупреждение возможных неудач в процессе освоения языка, а также в результате работы;
- привнесение в процесс обучения элемента новизны за счет использования разнообразных методических приемов и средств и т. п.

Представляется методически необходимым создание на занятиях психологически комфортной атмосферы, способствующей успешному протеканию когнитивных процессов учащихся, а также оптимизации всего учебного процесса, связанного с овладением русским языком. Чем реже наш студент (иностранец или русский) будет вынужден выходить из «зоны комфорта», тем приятнее и мотивированнее станет наша учебная среда.

«Опираясь только на инструкции, учебные планы и программы, мы никогда не поймем, что значит для образовательного процесса скучающий ученик или нахмуренный учитель» [8, с. 40].

Литература

- [1] Кузнецов С. Учитель Дымов. М.: АСТ, 2018. 416 с.
- [2] Возневич В. Внеязыковые и языковые факторы организации обучения русскому языку как второму или как третьему иностранному языку // *Studia Rossica Posnaniensia* XXVII. Poznan, 1996.
- [3] Мартынова М.А. К вопросу о создании языковой личности китайского учащегося // *Матер. VII Междунар. науч.-методич. конф. «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития»*. Минск, БГУ, 2016.
- [4] Сборник научно-методических статей «Актуальные проблемы методики обучения русскому языку как иностранному в условиях модернизации образования. Ч. II. М.: МПГУ, 2011. С. 101–105.

- [5] Мартынова М.А. Роль и место преподавателя в современном образовательном пространстве // Актуальные проблемы развития речи и межкультурной коммуникации: сб. матер. IX Кирилло-Мефодиевских чтений. 2015. С. 47–51.
- [6] Лиськевич Г. Влияние коллективных форм работы на динамику мотивации при обучении говорению польских студентов-нефилологов на практических занятиях по русскому языку: дисс. ... канд. пед. наук. М.: ИРЯП, 1985.
- [7] Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Москва; Нальчик: Эль-Фа, 1996. 92 с.
- [8] Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
- [9] Джексон Ф. Жизнь в классе. М.: Высшая школа экономики, 2016. 248 с.

Развитие навыков работы с информацией при обучении языку специальности иностранных учащихся технического вуза

Орлов Е.А.

 email orlov_2006@yahoo.com

Старший преподаватель кафедры русского языка
МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Рассматривается вопрос о необходимости обратить особое внимание на обучение иностранных учащихся технического вуза знаниям и навыкам работы с информацией при использовании новейших компьютерных технологий, что является основополагающим фактором успешной профессиональной подготовки в области научно-исследовательской деятельности. Предлагается инновационный подход к обучению языку специальности, основанный на интеграции обучения языку специальности с курсами информационных технологий в аспекте формирования коммуникативно-языковой компетенции в избранной предметной области на русском языке.*

***Ключевые слова:** профессиональная направленность обучения РКИ, язык специальности, информационно-компьютерные технологии*

Development of Skills of Working with Information in Teaching the Language of Specialty Foreign Students of Technical University

Orlov E.A.

 orlov_2006@yahoo.com

Senior Lecturer, Department of Russian Language,
Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article discusses the need to pay special attention to teaching foreign students of a technical university the knowledge and skills of working with information using the latest computer technology, which is a fundamental factor for successful training in the field of research and development. An innovative approach to teaching the language of the specialty is proposed, based on the integration of teaching the language of the specialty with information technology courses in the aspect of developing communicative-language competence in the chosen subject area in Russian.*

***Keywords:** Professional orientation of learning RCT, specialty language, information and computer technology*

Введение. В вузовской практике накоплен большой опыт использования инновационных методов обучения в организации самостоятельной образовательной деятельности обучающихся, которые могут быть реализованы средствами компьютерных технологий. Основная проблема использования таких перспективных информационно-образовательных сред связана как с необходимостью создания современных компьютерных дистанционных средств обучения и их внедрением в практику, так и с задачами информационно-технологической подготовки преподавателей в области применения ИКТ в профессиональной деятельности. По этой причине методики обучения в высокотехнологичной информационной среде постепенно становятся предметом всестороннего изучения и профессионального осмысления педагогами в высшей школе [1–5].

Освоение дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) направлено на приобретение студентами-иностранцами умений и навыков, необходимых для слушания лекций на русском языке, чтения научной литературы и литературы по общеобразовательным и учебным профилирующим дисциплинам; получение навыков и умений, необходимых для участия в семинарах, выполнения лабораторных работ, написания рефератов, курсовых и дипломных проектов; для сдачи зачетов и экзаменов, общения во внеучебных ситуациях, решения бытовых вопросов, оформления личных документов.

Решение этих задач требует организации нового типа усвоения материала, новой структуры учебной деятельности, направленной на повышение ее эффективности, создание дидактической системы, которая обеспечивала бы качественное овладение современными технологиями, активизацию познавательной деятельности учащихся за счет приобретения умений и навыков в использовании современного научно-технического потенциала [6]. Поэтому в рамках профессиональной подготовки иностранных бакалавров и магистрантов наряду с развитием традиционных, хорошо зарекомендовавших себя на практике подходов к обучению языку специальности в МГТУ им. Н.Э. Баумана [7, 8], следует обратить особое внимание на обучение учащихся необходимым знаниям и навыкам работы с информацией при использовании новейших компьютерных технологий [9–12]. Это поможет молодым специалистам самостоятельно обновлять собственный запас знаний, пользуясь дополнительно ресурсами профессиональной интернет-коммуникации [13].

Методика. Выводы работы базируются на анализе данных научной лингвистической и методической литературы по обучению языку специальности, в том числе различных учебно-методических материалов по культуре профессионального общения и описания интернет-дискурса. Описательный метод в статье опирается на данные современной коммуникативной методики обучения русскому языку как иностранному.

Результаты. Важнейшим аспектом профессионального обучения иностранных бакалавров и магистрантов в российском вузе является формирование коммуникативно-языковой компетенции в избранной предметной области (специальности) и подготовка к самостоятельной научной работе (написанию магистерской диссертации) на русском языке. После освоения дисциплины «Русский язык как иностранный» учащийся должен приобрести следующие знания, умения и навыки в области научно-исследовательской деятельности, соответствующие компетенциям, определяемым основной образовательной программой:

– способность обрабатывать и оформлять результаты научно-исследовательской работы;

- способность на основе анализа увидеть и корректно сформулировать результат, готовить к публикации научные статьи и отчеты;
- способность грамотно пользоваться языком предметной области;
- способность анализировать поставленную задачу на основе подбора и изучения литературных, патентных и других источников информации;
- способность составлять описание проводимых исследований и разрабатываемых проектов, готовить данные для составления отчетов, обзоров и другой технической документации;
- способность участвовать в разработке технического задания и программы проведения экспериментальных работ;
- способность участвовать в разработке технической документации;
- способность оформлять результаты своей исследовательской деятельности на русском языке в жанре тезисов, доклада, статьи, магистерской работы в соответствии с нормами научного стиля речи и композиционно-языковыми требованиями того или иного жанра научной коммуникации.

В последнее время к вопросу активизации познавательной деятельности учащихся возникает особый интерес. Обусловлено это тем, что в условиях информатизации происходят качественные изменения в организации образовательной деятельности обучающихся. Приоритетным в обучении становится проектирование и развитие новой расширенной, ИКТ-насыщенной, вариативной информационной образовательной среды. Значимую часть этой среды составляет виртуальная образовательная среда, разворачивающаяся и функционирующая на базе компьютерных технологий. Технической основой данной среды выступают компьютерные сети с развитой инфраструктурой и социальными сервисами, в рамках которых субъектам образовательной деятельности предоставляется возможность «быть всегда в классе», вне зависимости от текущего момента времени и местонахождения.

Когда студент имеет возможность целенаправленно обращаться к основаниям своих собственных действий, осуществлять их планирование, трансформировать и конструировать предметное содержание, с которым работает, то ему становится доступным активное самостоятельное построение и изменение своей деятельности.

Такая работа расширяет и углубляет полученные знания, формирует самостоятельность, творчество, убежденность, способствует воспитанию социально значимых личностных качеств, необходимых современному специалисту. В число последних входит приобретенная способность к самосовершенствованию путем вполне определенного отбора, переработки и усвоения информации.

До сих пор не до конца изучены проблемы специфики использования компьютерных технологий в системе высшего образования для активизации познавательной деятельности учащихся в вузах в процессе усвоения ими профессиональных знаний с учетом современных требований. В связи с широким применением информационных образовательных технологий пути совершенствования творческих способностей будущих специалистов нуждаются в дальнейшем исследовании.

Известно, что учебно-познавательная деятельность организуется как поисковая. Здесь наблюдаются дидактические приемы, основанные на использовании проблемного обучения, деловых игр, реального проектирования. В целом при обучении научных кадров наиболее эффективными методиками построения дидактического процесса являются анализ результатов выполнения исследований, постановка проблемных задач, сама по себе исследовательская деятельность обучаемых. Лишь

правильный выбор способа организации управления обучением обеспечивает завершенность дидактического процесса.

Одним из важнейших условий эффективности изучения иностранного языка (в том числе русского как иностранного) в вузе является ориентация программы обучения на образовательные потребности конкретных групп студентов. Эти потребности прежде всего связаны с использованием языка как средства профессионального общения, и поэтому основное внимание в вузе уделяется профессионально ориентированному обучению языку. Профессиональная направленность обучения РКИ мотивирует студентов, но в то же время требует от преподавателей русского языка определенной ориентации в изучаемых студентами дисциплинах, от которых они в силу своей гуманитарной направленности часто бывают очень далеки.

Еще одним важным аспектом реализации современных подходов к обучению языку специальности является их интеграция с курсами информационных технологий. Это необходимо, поскольку, с одной стороны, информационные технологии являются частью общепрофессиональной подготовки для всех специальностей, с другой — предоставляют широкий спектр возможностей для изучения языка и реальной профессиональной коммуникации.

Таким образом, современная программа по языку специальности должна отражать не только традиционную интеграцию со специальными дисциплинами, но и с дисциплинами блока «Информационные технологии». Особенность курсов информационных технологий для тех направлений подготовки, где информатика не является специальностью, заключается в том, что их содержание, так же как и содержание курсов РКИ, должно отвечать требованиям профессиональной подготовки студентов.

Содержание блока «Информационные технологии» в программе по обучению языку специальности, должно, с нашей точки зрения, складываться из базового курса и курсов по специализациям студентов. В базовый курс включаются следующие модули: «Основные понятия и задачи информатики», «Пользователь ПК», «Информационные ресурсы Интернет», «Основы работы в сети Интернет», «Компьютерные технологии в подготовке презентаций», соответствующие опорным темам курса по основам информатики [9].

Практика работы по такой интегрированной программе в обучении языку специальности требует от преподавателей иностранного языка и русского как иностранного большой работы по структурированию содержания каждого блока, привлечению к сотрудничеству специалистов как по профилю подготовки студентов, так и в области информационных технологий. Только такая интеграция предоставляет максимальные возможности для развития у студентов навыков профессионального общения в рамках учебной и реальной профессиональной коммуникации.

С целью развития навыков профессиональной коммуникации иностранных студентов-нефилологов, организации самостоятельной исследовательской работы и активизации их познавательной деятельности мы обращаем внимание на необходимость разработки курса «Введение в специальность: информационные технологии (язык профессионального общения)», в котором предметный контент обучения (его содержание) актуален для учащихся разных специальностей. Такой курс призван помочь студенту ознакомиться с базовыми понятиями информатики; техническими средствами информатизации, компьютерными сетями, основами работы в сети Интернет, основными и перспективными направлениями развития в области информационных систем и технологий.

В результате освоения курса по обучению языку специальности учащиеся должны приобрести навыки работы с компьютером и компьютерными технологиями; использования информационных и других ресурсов, предоставляемых университетом; работы с Интернетом, электронной почтой, редакторами и текстовыми процессорами; написания рефератов, курсовых работ и т. п. Кроме того, учащиеся овладевают: технологиями поиска информации; способами ориентирования и взаимодействия с ресурсами глобальной сети Интернет, учатся оценивать протекание образовательного процесса в виртуальной информационной образовательной среде и осуществлять профессиональную коммуникацию в этой среде на русском языке, участвовать в сетевых дискуссиях в рамках своей предметной области.

Заключение. Ведущая цель курса по обучению языку специальности в области информационных технологий заключается в содействии развитию профессиональной компетенции иностранных студентов технического вуза путем овладения ими основными технологическими подходами к проектированию собственной виртуальной образовательной среды. Ожидаемым результатом является формирование у учащихся готовности использовать знание современных проблем науки и образования при решении учебно-профессиональных задач; готовность к осуществлению проектирования своей индивидуальной образовательной среды и выработке индивидуальных образовательных маршрутов с помощью современных компьютерных технологий на русском языке.

Литература

- [1] Бегалиева С.Б. Современные образовательные технологии как способ активизации познавательной деятельности студентов // Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы. Гранада, 7–9 мая 2007 г. Т. 1. Изд. дом МИРС, 2007. С. 249–254.
- [2] Жданова Е.В., Харитоновна О.В., Хромов С.С. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник УМО. Экономика, статистика и информатика. 2012. № 3. С. 8–16.
- [3] Куликова С.С. Самоорганизация студентов в высокотехнологичной образовательной среде // Информатизация образования — 2011: материалы Международной научно-практической конференции. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2011. Т. 2, 460 с. С. 172–176.
- [4] Носкова Т.Н. Психодидактика информационно-образовательной среды: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007, 171 с.
- [5] Орлов Е.А. Формы компьютерно-опосредованной профессиональной коммуникации (к проблеме описания). Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: язык и специальность, 2013, № 1. С. 63–68.
- [6] Хромов С.С., Скорикова Т.П., Днепровская Н.В. Методология и методика дистанционного обучения в научно-профессиональной коммуникации (на примере разработки дистанционного магистерского курса по лингвистике) // Открытое образование. 2016. Т. 20. № 5. С. 68–76.
- [7] Русский язык в техническом вузе: учеб. пособие. В 5 ч. / Г.М. Петрова и др. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010–2015.
- [8] Петрова Г.М. Программа учебной дисциплины «Русский язык» для иностранных магистрантов 1–2-го гг. обучения. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. 40 с. (рук.)
- [9] Основы информатики: учеб. пособие / Г.В. Алехина, А.В. Анастасьин, И.М. Годин и др. М.: Маркет ДС, 2009. 472 с. (Университетская серия).
- [10] Образование и профессиональное саморазвитие студента в сетевой среде: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 80 с.
- [11] Skorikova T.P., Khromov S.S., Dneprovskaya N.V. Distance learning in scientific and professional fields of communication (interdisciplinary approach) // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, iss. 10. P. 3467–3476.

- [12] Tikhomirov V., Dneprovskaya N., Yankovskaya E. Three Dimensions of Smart Education. Smart Education and Smart e-Learning, Smart Innovation, Systems and Technologies 41.
- [13] Скорикова Т.П., Орлов Е.А. Активизация познавательной деятельности магистрантов в учебно-научной сфере при использовании информационно-компьютерных технологий // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер. Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 87–92.

Эмоциональный интеллект и мотивация в практике преподавания профессионально ориентированного («морского») английского языка

Осинцева Татьяна Николаевна ✉ veter.65@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент СПбГМТУ (Санкт-Петербург, Россия)

***Аннотация.** Интеллект — это не только способность к мышлению, но еще и коммуникативные и когнитивные навыки, способность к самомотивации, к эмпатии и самодисциплине. Эти составляющие особенно важны для успешного обучения. В современной науке они определяются как «эмоциональный интеллект». Мы провели небольшое исследование взаимозависимости эмоционального интеллекта и мотивации студентов разных курсов и программ и обнаружили тревожную тенденцию. Внутренняя мотивация к получению знаний зависит от уровня эмоционального интеллекта, который демонстрирует тренд к понижению у студентов старших курсов. При таких обстоятельствах роль внешней мотивации повышается, так же как и роль внешних стимулов, таких как влияние педагога, личные достижения, материальные и нематериальные поощрения.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, понимание, внутренняя и внешняя мотивация, профессионально-ориентированный английский*

Emotional Intelligence and Motivation in ESP (Marine Engineering)

Osintseva Tatiana ✉ veter.65@mail.ru

Candidate of philological science, assistant professor SMTU (Saint-Petersburg, Russia)

***Abstract.** Intellect is not only the ability to think, but also communicative and cognitive skills, the need for self-motivation, empathy and self-discipline. These components are especially important for successful learning. In modern science they are defined as «emotional intelligence». We conducted a small study of the interdependence of emotional intelligence and motivation and obtained alarming results. Intrinsic motivation to gain knowledge depends on the level of emotional intelligence. The latter shows a tendency to decrease in senior students. In this circumstances, the role of extrinsic motivation increases, as well as the role of external incentives, such as the influence of the teacher, personal achievements, material and non-material incentives.*

***Keywords:** emotional intelligence, intrinsic motivation, extrinsic motivation, ESP*

Communicative student-centred approach to teaching ESP is focused on the students' needs as opposed to using a rigid syllabus. But it presumes that the teacher and the student are

equally integrated into the process and well-motivated. An important milestone of this approach, as we understand it, is emotional intelligence of the students, which helps them to understand and control their feelings, building up their intrinsic motivation [1]. This approach works in different spheres of professional education. Herewith we investigate how it works in teaching Maritime English.

Russian students often have a prior negative emotional experience of learning English at school and bring this negative attitude into the classroom. Others, who were lucky to have a good language education, have a prejudice to the lessons with the learners of lower level. This situation creates a very intense and controversial emotional climate in the classroom and the teacher has to find common grounds for everyone to work productively. She/he also has to create a fear-free friendly atmosphere, and it is next to impossible without emotional intelligence of the students. So we have two main problems: how to motivate students to learn Maritime English and how to avoid unnecessary tension and stress?

The results of the research on motivation of the 1st year students of the Marine Technical University in Saint Petersburg show that 57 % have extrinsic motivation (parents wish, curriculum, scholarship), 29 % demonstrate mixed type (they consider it useful for future career, but not interested in the subject itself), and only 14 % of students have intrinsic motivation: derive pleasure from learning [2]. So what motivators can be used in ESP practice in such environment and circumstances to raise the level of intrinsic motivation? We suggest that the emotional intelligence must be a key factor in it.

We decided to look at the EI deeper and investigate the correlation between the EI and intrinsic motivation of the students of SMTU and to test it experimentally using E. Hall method of EI evaluation [3]. We tested 3 groups of students equal in quantity, but different in age and the level of education:

1. Junior students (1st year, 17–19 years old)
2. Senior students (3d year, 19–21 years old)
3. Master degree students (23–28 years old).

The test shows how one uses emotions in life, and takes into account different aspects of emotional intelligence. It consists of 30 statements and contains 5 scales: I) emotional awareness, II) managing your emotions (rather, it's emotional fatigue, emotional non-rigidity), III) self-motivation (rather, it's just an arbitrary control of your emotions, IV) empathy, V) recognition of the emotions of other people (rather, the ability to influence the emotional state of other people). The levels of partial (separate for each scale) emotional intelligence in accordance with the scale of the results equal to 14 or more is considered to be high; 8–13 — medium; 7 or less — low. The integrative level of emotional intelligence (sum) is determined by the following quantitative indicators: 70 or more — high; 40–69 — medium; 39 and less — low.

The results of the experiment showed us an interesting tendency, which may be connected with a wide range of factors yet to be analysed, and checked in our future research. So we can draw preliminary conclusions on the dynamics of the EI level of the undergraduate and postgraduate students of SMTU.

The Levels of Partial and Integrative Intelligence shown by the students of SMTU

T	I	II	III	IV	V	Sum
1st year	10,2	2,9	9,5	9,2	7,2	39,1
3d year	7,9	–1,2	5,6	8,0	6,8	27
Master's	10,0	0,9	5,5	7,7	7,8	30,9

The students generally demonstrate: 1. Medium level of emotional awareness: ability to observe a change in one's feelings, to analyse emotions as negative and positive, but can hardly understand the source of their occurrence and the problems that provoked them. This helps them to make judgments about how to act in life, but is not enough to manage the upcoming events. This level doesn't change much in different groups, which means that they still stay in one age and generation layer and their life experience has not led them to quality growth yet.

2. Reduced level of management of their emotions. Students show a tendency to "sticking" on negatively coloured experiences, looping on negative emotions about the trouble happened or is only going to happen. It results in not enough self-control over their feelings in conflict situations. This important factor goes down with the years spent at the university, which is a very serious tendency and shows the lack of psychological comfort of our students as well as the fear of adult life and responsibility.

3. Low level of self-motivation. The tendency is to experience difficulty to arbitrarily manage their own emotions, gain readiness and concentration, discard negative feelings and act in accordance with the demands of life. This is the most important factor for being a successful student and the 40% fall on its amount registered with the students of the 3d year comparing to the freshers, shows that either the expectations on the process of getting higher education were too high, or that the level of educational performance is too low. But this question needs additional research and comparison with the data from other higher educational establishments.

4. The average level of the ability of the majority of students to empathy shows their comprehension of the emotional states of another person with penetrating into the inner world, understanding experiences, thoughts, feelings. It also goes down with the age but not so drastically, so it may be the general tendency of millennials to become more engaged in one's own feelings fencing themselves from the outer world.

5. The average level of ability to recognize the emotions of others, the tendency to respond adequately to moods and desires of other people. Moderately pronounced ability to influence the emotional state of others, calm them, improve their mood, and advise on the relationship between people to help others use their motivations to achieve personal goals. This is the only factor which shows a small rise, which is generally explained by the life experience and the age.

The dangerous tendency is the decrease of the integrative level of EI from the lower numbers of medium level to outright low. What's more, it should be noted that this fall is mostly due to the fall of self-motivation (4 points). It means that the zest for knowledge, organic for the children do not work anymore, but the ability to manage one's own attention, to put aims and find solutions has not formed. The quantitative analyses of the data shows the results which correlate with the data of the intrinsic motivation experiment. 86 % of the students show the decrease of self-motivation and 14 % show the steady increase. So we can expect the students with intrinsic motivation to have higher level of EI.

So to improve the leaning abilities and results we have to use all possible instruments to increase the level of motivation in the course of the studies [4].

Weinberg & Gould's theory includes 3 types of intrinsic motivators: knowledge, accomplishment and stimulation [5]. To analyse students' reactions, we also use three main types of extrinsic rewards: Completion, Performance, and Expected rewards. Each of them has an emotional status. We considered these factors in the framework of our teaching activity. We also combined it with the emotional evaluation experiment and came to the following results.

1. We singled out different Facets of Maritime English and asked students to evaluate the emotional impact of each.

2. Every section has its target audience and the emotional impact degree confirms the students' preferences.

3. Classroom activities based on the authentic maritime content adjusted to student's needs get better emotional evaluation and motivation.

4. The motivation increases when students try to perform the tasks close to practical activities, thus giving us a chance to single out the best knowledge motivators.

5. Students' project work becomes a very strong achievement motivator.

6. Self-evaluation and emotional awareness are still the least convenient for the students. Looks like it's the cultural peculiarity, as mostly people rely on the authority and shift this motivator into extrinsic position, where credit stays the major expected reward motivation factor.

7. Teacher's personality and his ability to create a positive emotional atmosphere in the classroom becomes a powerful stimulator, especially in native language environment.

So we consider it vital for the teacher in general, and for the teacher of foreign languages particularly, to develop their own emotional awareness and mindful attitude to teaching. It will give them a chance to influence the students' development and growth in all types of intelligence. Another way out is to compensate the low intrinsic motivation with extrinsic stimuli, mentioned above. The research is still going on and we hope to get comprehensive results after several new experiments and observations.

References

- [1] Goleman D., Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. London: Bloomsbury. 1996.
- [2] [Electronic resource]. María José Gutiérrez-Cobo, Rosario Cabello, Pablo Fernández-Berrocal, The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4882325>, (Date of appeal: 17.11.2018).
- [3] Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов, Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
- [4] David Goleman, Working With Emotional Intelligence. New York: Random House, 2005.
- [5] R.Weinberg, & D. Gould, Foundations of Sport and Exercise Psychology. (5th Edition). Human Kinetics: Leeds, 2011.

О важности вовлечения выпускников-лингвистов второго высшего образования в процесс преподавания иностранного языка для специальных целей

Дикова О.Д.¹
Паршина Н.А.²

✉ staff128@yandex.ru
✉ staff128@yandex.ru

¹ Доцент МГТУ им. Н.Э. Баумана

² Старший преподаватель МГТУ им. Н.Э. Баумана

Аннотация. Анализируются требования к современному профессионально-ориентированному обучению иностранному языку (ESP) в неязыковых вузах. Приводятся особенности преподавания данного предмета. Систематизируются компетенции необходимые современному преподавателю языка для эффективной реализации учебного процесса в заданных условиях. Дока-

зывается высокий потенциал в сфере преподавания ESP выпускников с профильным и лингвистическим образованиями. Приводятся аргументы в пользу получения лингвистического образования в качестве второго, а не первого, высшего образования.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку (ESP), преподаватель неязыкового вуза, выпускник-лингвист второго высшего образования, современный преподаватель иностранного языка вуза, компетентностная модель

About the Importance of Involving the Second Linguistic Higher Education Graduates into the Process of the Foreign Language for Specific Purposes Teaching

Dikova O.D.¹
Parshina N.A.²

✉ staff128@yandex.ru
✉ staff128@yandex.ru

¹ BMSTU docent

² BMSTU senior tutor

Abstract. The requirements for the modern professionally oriented foreign language learning (ESP) in non-linguistic universities are analysed. The peculiarities of the subject in question teaching are given. Competences a modern language tutor needs to realize the efficient teaching process under given conditions are classified. It is proved that graduates with both specialized and linguistic educations have high potential in ESP teaching. The importance of getting the second (but not the first one) higher linguistic education is argued.

Keywords: professionally-oriented foreign language learning (ESP), a tutor of a non-linguistic university, a graduate of the second linguistic higher education, a modern foreign language university tutor, competence model

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку (ESP) признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной деятельности. Сейчас ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности.

В связи с этим, меняется и роль преподавателя неязыкового вуза: ему необходимо не только дать студентам языковую подготовку, но и сориентировать их на практическое использование иностранного языка за пределами аудитории: в профессиональной, научной и информационной деятельности [1].

Для студентов неязыковых специальностей предмет «Иностранный язык» является непрофилирующим, следовательно, преподавателю очень важно четко представлять себе роль и место иностранного языка в жизни и деятельности будущего профессионала для того, чтобы сделать процесс обучения интересным, эффективным и результативным [2].

Кроме того, для повышения качества обучения преподавателю необходимо учитывать личностные характеристики учащихся. В компетентностной модели современного преподавателя вуза, описанной Змеевым С.И., представлены необходимые для преподавателя умения. Среди них особо выделим следующие умения: 1) анализировать потребности и уровень подготовки обучающихся; 2) определять индивидуальные стили

обучения; 3) формулировать и обсуждать с обучающимися цели и содержание обучения; 4) структурировать содержание и выбирать формы и методы обучения; 5) создавать адекватные психологические условия обучения; 6) обеспечивать учебный процесс необходимыми учебными материалами и средствами обучения; 7) осуществлять разноплановую диагностику обучающихся, включая психо-физиологическую, социально-психологическую и когнитивную; 8) учитывать мотивационные и ценностные ориентации личности обучающихся в процессе обучения [3].

Современная концепция образования делает личность обучающегося и учебную деятельность центральными объектами в модели образовательного процесса высшей школы. Следовательно, современный преподаватель ИЯ высшей школы должен ориентироваться на развитие познавательного потенциала личности обучающегося, повышение его способности к обучению, овладение им новыми знаниями, развитие его творческих способностей и расширение его творческого потенциала. «Целью образования становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способности к адекватной деятельности в предстоящих предметных и социальных ситуациях, а содержанием — все то, что обеспечивает достижение этой цели» [4].

В последнее время в научной среде достаточно широко обсуждается утверждение о том, что ESP должны преподаваться предметными специалистами, считается, что они более компетентны в специально-ориентированных областях, в отличие от преподавателей общего английского языка, обладающих лишь языковой компетенцией. Последние часто не способны на должном уровне разъяснить и актуализировать явления и процессы, присущие ESP. Часто преподаватели общего английского имеют весьма смутное представление об обсуждаемом или излагаемом материале и как следствие не способны предоставить учащимся качественный образовательный продукт.

Преподавание ESP базируются на аутентичных текстах, реальных ситуациях, опытах и экспериментах, где используется большой объем специализированной терминологии, проводятся сравнительные анализы различных процессов, рассматриваются сложные технические, экономические, юридические аспекты и теории. Преподаватель-предметник с легкостью способен объяснить учащимся все вопросы и явления, представляющие трудности, более того он обладает реальным профессиональным опытом в данных областях.

Однако, наряду с этими положительными характеристиками, преподаватель-предметник обычно в недостаточной мере владеет, а иногда вообще не знаком с методикой преподавания языка, принципами системы языка, особенностями грамматических и лексических структур [5].

В связи с изложенным выше становится очевидным, что наиболее эффективное преподавание способен осуществлять специалист, имеющий как языковое, так и специальное образование. При этом первичным должно являться именно специальное образование максимально близкое к специальности обучаемых студентов неязыковых вузов. Сформулируем аргументы в пользу последнего утверждения.

Прежде всего, вопреки утверждениям, что обучение на первом и втором высших образованиях обеспечивает равноценными уровнями подготовки, практика показывает, что это не совсем так. Программы обучения в рамках второго высшего образования подразумевают ускоренное освоение курса. При составлении курса обучения методисты учитывают, что обучающиеся освоили базовые предметы в рамках первого образования и могут сконцентрироваться на изучении узкоспециализированных предметов. Такая постановка вопроса является вынужденной при наличии ограниченного времени, выделенного для обучения специалистов в рамках второго высшего образования. Однако

очевидно, что один и тот же предмет базового курса может изучаться по различным программам в Вузах различных профилей, и при наборе учебных групп второго образования невозможно полностью избежать несоответствий в базовом образовании обучающихся или восполнить все «пробелы», имеющиеся у ряда студентов. Однородность группы, в свою очередь, вполне реально обеспечить при наборе групп первого образования, поскольку из-за отсутствия специализации в сфере среднего образования требования к школьной программе более универсальны.

Данные рассуждения позволяют сделать вывод о том, что в отличие от учебной программы второго высшего образования учебную программу первого высшего образования можно сделать максимально сбалансированной, эффективной и соответствующей целям обучения. Это неизбежно приводит к тому, что приобретение профессиональных компетенций студентами первого высшего образования происходит на более высоком уровне.

С другой стороны, получать второе высшее образование обучающиеся приходят на несколько лет позже, чем первое. За эти несколько лет большинство учащихся становятся значительно взрослее в психологическом плане, у них происходит переоценка жизненных ценностей, они приобретают жизненный опыт и начинают осознавать свои цели в жизни. По этой причине эффективность освоения курса второго образования для многих обучающихся сильно повышается благодаря их возросшей мотивированности и более сформированными, чем во время обучения на первом образовании, аналитическими способностями (последнее особенно заметно у студентов, получивших первое техническое образование). При этом исследователями давно признается, что приобретение лингвистических компетенций взрослыми происходит аналитически, а мотивированность является основным показателем успешного освоения курса обучения.

Очевидно, что уровень владения профессиональными компетенциями выпускниками специального образования ниже, чем у опытных преподавателей-предметников, о которых мы говорили выше. Тем не менее, этот уровень принципиально выше, чем у студента любого курса данной специальности, что позволяет преподавателю-выпускнику второго образования свободно обсуждать любые профессиональные вопросы в аудитории в рамках обучения ESP.

В свою очередь, все перечисленные выше недостатки преподавателя-предметника отсутствуют у выпускника с в том числе лингвистическим образованием, что делает его уникальным специалистом в области преподавания ESP.

Помимо всего прочего, выпускник с двойным образованием часто поддерживает связи в сфере своей первой специальности, что помогает ему владеть информацией о современном состоянии отрасли и тенденциях, обсуждаемых в рамках учебных занятий, и учитывать это при подборе содержания обучения, что также является крайне важной характеристикой современного преподавателя вуза в рамках компетентностной модели.

Важно также отметить, что использование надлежащей специальной терминологии, способность оценить сложность материала при написании методических пособий, эффективная коммуникация со специальными кафедрами, осуществляющими рецензирование материалов являются лишь некоторыми их качеств, которые выгодно отличают выпускника с двумя высшими образования при реализации внеаудиторных задач.

Подытоживая рассуждения, перечислим основные качества выпускника первого специального и второго лингвистического высших образований, которые позволяют ему быть современным преподавателем неязыкового вуза, осуществляющим эффективный процесс обучения ESP: 1) владение на высоком уровне специальностью, ко-

торую осваивают обучаемые им студенты (в отличие от преподавателей общего иностранного языка); 2) владение на высоком уровне языковой компетенцией и методикой преподавания (в отличие от преподавателя-предметника, преподающего ESP); 3) воспитанная в рамках освоения первого специального образования способность к анализу и дальнейшему системному совершенствованию своей языковой компетенции; 4) освоение в рамках первого образования преподаваемого им курса ESP, что позволяет анализировать потребности и уровень подготовки обучающихся, определять индивидуальные стили обучения, структурировать содержание и выбирать формы и методы обучения, создавать адекватные психологические условия обучения, учитывать мотивационные и ценностные ориентации личности обучающихся в процессе обучения, лучше оценивать трудности, которые могут возникать у обучающихся; 5) возможность оценивать современное состояние специальности, которую осваивают обучающиеся, что позволяет формулировать и обсуждать с ними цели и содержание обучения и др.

Все это позволяет нам рекомендовать методистам включить в программу обучения второго лингвистического образования курс по основам лингводидактики и, возможно, краткосрочную педагогическую практику, что позволит будущим выпускникам второго образования осознать свой потенциал в области преподавания, который сложно переоценить. Также нам кажется резонным посоветовать административному аппарату чаще проводить пропаганду среди своих обучающихся, направленную на привлечение последних к преподавательской работе после окончания обучения.

Литература

- [1] Малинина И.А. Преподаватель иностранного языка неязыкового вуза: вчера и сегодня // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 2. С. 168–170. URL: <https://moluch.ru/archive/34/3910/> (дата обращения 09.10.2018).
- [2] Мелехина Е.А. Составляющие профессионализма преподавателя иностранного языка вуза. // В мире научных открытий. 2013. № 7–2 (43). С. 266–284.
- [3] Змеев С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. // Педагогика. 2012. № 5. С. 69–74.
- [4] Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход М.: «Высшая школа», 1991. 207 с.
- [5] Сидорова Н.А., Боговая О.В. Особенности и роль преподавателя при обучении английскому языку для специальных целей // В мире научных открытий. 2015. № 3–7 (63). С. 3452–3462.

Инновационные технологии в области обучения речевому общению на русском языке как иностранном

Полтавец Е.В.¹
Ионова Н.А.²

✉ pev003@mail.ru
✉ chirisha1@yandex.ru

¹ Доцент кафедры «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

² Старший преподаватель кафедры «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация: Рассматриваются особенности обучения студентов-иностранцев русскому языку, дается анализ эффективности системы фонетических, лексических, грамматических

средств обучения РКИ. Показывается актуальность интерактивных методов обучения, необходимость сочетания традиционных и современных методов обучения, подчеркивается роль коммуникативной деятельности и важность обучения речевому общению.

Ключевые слова: инновационные технологии, образовательная деятельность, коммуникативность, речевое общение, система языка

Innovative Technologies in the Field of Teaching Speech Communication in Russian as a Foreign Language

Poltavets E. V.¹

✉ pev003@mail.ru

Ionova N. A.²

✉ chirisha1@yandex.ru

¹ Associate Professor of the Department of Russian language at the BMSTU (Moscow, Russia)

² A senior lecturer of the Department of Russian language at the BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract: The article discusses the features of teaching foreign students to the Russian language, analyzes the effectiveness of the system of phonetic, lexical, grammatical means of teaching Russian as a foreign language. It shows the relevance of interactive teaching methods, the need to combine traditional and modern teaching methods, emphasizes the role of communicative activities and the importance of teaching speech communication.

Keywords: innovative technologies, educational activities, communication, speech communication, language system

Касаясь проблемы обучения русскому языку как иностранному, нельзя не вспомнить о разграничении трех компонентов системы языка, сформулированных Л.В. Щербой еще в 1921 году. Этими компонентами являются: речевая деятельность (процесс говорения и понимания), языковая деятельность (словарь и грамматика языка), а также языковой материал (совокупность всего говоримого и понимаемого в конкретной обстановке в тот или иной период жизни [1, с. 27]). Именно поэтому на сегодняшний день в сфере преподавания русского языка как иностранного лингводидактические приемы, связанные как с теорией, так и с практикой преподавания, все чаще решаются с помощью инновационных технологий.

В педагогической литературе этот термин употребляется уже несколько десятилетий, а за последние 25 лет оформилось еще одно научное направление — инноватика. Объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании, а ее предмет — это система отношений, которые возникают в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личностей как ученика, так и педагога.

Нужно отметить, что термин «технология» в данном случае означает не только применение технических средств обучения — в сфере российского образования он используется как определение совокупности отобранных на определенном основании приемов, применяемых в процессе обучения. Подразумевается, что инновационные технологии, в отличие от традиционных, должны быть более эффективными, более интенсивными, облегчать процесс обучения, обладать большим мотивационным потенциалом и т. п. Именно это позволяет им конкурировать с традиционными технологиями.

Среди современных инновационных технологий особо можно выделить так называемые продуктивные технологии, авторы которых полагают, что в процессе

выполнения какой-либо продуктивной деятельности на изучаемом языке учащиеся будут овладевать им более успешно. Виды деятельности при этом могут быть разными, например исследовательская (проблемная, проектная), экскурсионная, игровая и т. п. Следует отметить, что, по мнению ученых, чем в большей степени она коммуникативна, тем более эффективным средством обучения она является.

Использование инновационных технологий позволяет применять интерактивные методы обучения, т. е. методы, основанные на взаимодействии обучающихся между собой. При этом участники учебного процесса совместно находят решение проблемы. Моделируют ситуации, связанные с практической деятельностью, оценивают действия других и свои собственные, получают обратную связь от преподавателя и студентов, участвующих в творческом процессе. И каждый имеет возможность почувствовать свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность [2, с. 9].

В качестве примера использования новейших технологий можно обратиться к опыту Юго-Западного государственного университета, где практикуется «обучение стилистическим вариантам неродного языка». Эта методика дает возможность студентам ознакомиться с разными стилистическими аспектами языка, в частности с официально-деловым стилем речи. Знакомство студентов с лингвистическими особенностями документов официально-делового стиля речи происходит с интерактивной форме в процессе общения (коммуникации) на занятиях по РКИ. То есть оно реализуется в процессе «проигрывания» речевых ситуаций, моделирующих структуру тех или иных документов [3, с. 158].

Для решения задач преподавания русского языка как иностранного продуктивным инновационным направлением является сочетание традиционных и современных методов обучения, в частности использования компьютерных программ с целью предъявления раздаточного и методического материала, графических изображений, тренировочных упражнений и т. п. [4, с. 99].

Затрагивая проблему преподавания РКИ в техническом вузе, необходимо помнить о том, что главная задача будущего инженера — это овладение языком специальности. Задача же преподавателя РКИ в этом случае является правильный подбор материала для аудирования, говорения, составления планов, рефератов и т. п., а также одновременно для изучения грамматики неродного языка. Эта сложная задача решается путем подбора соответствующих текстов, упражнений с помощью использования компьютерных программ, то есть с применением инновационных технологий [5, с. 254].

В заключение хотелось бы вспомнить слова А.Н. Щукина, по мнению которого, целью обучения любому языку, родному или иностранному, является обучение речевому общению. При этом под данным термином подразумевается сложная система — «система средств общения (фонетических, лексических, грамматических, стилистических, социокультурных, речевых, риторических, речекультурных), а также деятельность общения (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод) в их тесном взаимодействии» [6, с. 2]. Применение же инновационных технологий расширяет возможности преподавателей и совершенствует учебный процесс.

Литература

- [1] Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. / Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24–33.
- [2] Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 143 с.

- [3] Попова Г.В., Толстых Д.И. Характеризация лингвистических официально-делового стиля речи в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Новый взгляд на проблемы современного языкознания: Матер. IV Междунар. науч. конф. школьников, студентов и аспирантов / науч. ред. Боженкова Н.А. Курск, 2013. С. 157–159.
- [4] Пиневиц Е.В. К вопросу о проектировании аудиторного занятия с использованием информационно-коммуникативных технологий. Применение информационно-коммуникативных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного: матер. междунар. межвуз. семинара. М., 2011. С. 95–101.
- [5] Соляник О.Е. К проблемам обучения научной речи иностранных учащихся технического вуза (продвинутый этап). // Россия в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы. М., 2012. С. 253–256.
- [6] Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М: Русский язык. Курсы, 2012. 786 с.

Проведение магистрантами анализа инновационных отраслей своей профессиональной области средствами английского языка

Репкина Л.И.

✉ repkinaludmila@gmail.com

Канд. пед. наук, доцент МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Статья посвящена развитию у студентов магистрантов технического вуза умений анализировать, отбирать важную профессионально значимую информацию. Развитие данных умений рассматривается с точки зрения формирования функциональной грамотности, которая связывается с особенностями функционирования речи, лексического состава оригинальной англоязычной литературы профессиональной направленности. Автор сосредоточился на вопросах, связанных с пониманием потенциальной лексики. Наблюдение отличительных черт лексического состава проведено на основе анализа специальных терминов, интернациональной лексики, словообразования, атрибутивных словосочетаний. Автор придерживается функционального подхода, исследуя профессионально ориентированное чтение в системе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: функциональная грамотность, профессионально направленная литература, студент магистратуры, техническая лексика, научная терминология, потенциальный словарь

Analysing Innovative Professional Branches in the Framework of Studying English Language in a Postgraduate Course

Repkina Liudmila

✉ repkinaludmila@gmail.com

PhD, Assistant professor, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. The following paper deals with the issue of enhancing postgraduate engineering students' skills to analyse and extract essential professional information. This issue is considered in view of developing students' functional literacy in terms of functioning target language, vocabulary of English professional-guided literature. The paper is centered on the issue of enlarging potential vocabulary.

lary. The observation of the distinguishing features was based on analyzing scientific and technical vocabulary, international words, word-formation, attributive phrases. The author follows the functional approach studying language teaching special reading skills for postgraduate programs of professional-guided training.

Keywords: *functional literacy, professional-guided literature, postgraduate, technical vocabulary, scientific vocabulary, potential vocabulary*

Процесс и содержание обучения иностранному языку будущих специалистов технических специальностей оптимизируется за счет внедрения функционального подхода к обучению ориентированному чтению, рассматривается как направление процесса познания и управления, в основе которого лежит совокупность способов, приемов усвоения лексических и грамматических языковых средств выражения информации в единстве и соответствии с коммуникативными задачами, отражающими содержательное и языковое наполнение письменного научно-технического текста.

Профессионально ориентированное чтение рассматривается как индивидуальный вид чтения, которому соответствует обильное, самостоятельное чтение, направленное на извлечение информации из специальной литературы и во многих отношениях, оно имеет творческий, исследовательский характер. Поисковый, творческий характер свободного и обильного иноязычного чтения оригинальной специальной литературы определяется познавательным интересом, направленным на познание и овладение профессиональными знаниями, которые, в свою очередь представлены в учебных предметах. Профессиональная подготовка студентов должна рассматриваться как система междисциплинарных научных знаний и включаться в профессиональную подготовку средствами иностранного языка. Межпредметное взаимодействие и взаимосвязанное обучение в неязыковом вузе является эффективным способом его интенсификации.

В данной работе в центре внимания находится профессиональная подготовка студентов магистрантов Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева и Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» МГТУ им. Н.Э. Баумана) средствами английского языка.

Так, магистрантов РХТУ им. Д.И. Менделеева в настоящее время интересуют исследования в области прикладной химии, направленные на разработку новых веществ и материалов для применения в тех или иных сферах деятельности человека. По зарубежным публикациям на английском языке в условиях интенсивного обмена и распространения информации в мировом научном сообществе магистранты кафедры химической технологии пластических масс изучают различные аспекты в области исследования такого класса соединений как фосфазены, линейные или циклические соединения, содержащие в цепи (или цикле) чередующиеся атомы фосфора и азота, соединенные двойной связью. Актуальную информацию по химии фосфазенов студенты получают, читая англоязычные публикации из специальных научных журналов *Polymer Chemistry, Chemical Reviews, Polymer science*. Полученную информацию студенты анализируют, представляют, обсуждают также на уроках английского языка.

Углубляя и расширяя свои знания в профессиональной области, магистранты анализируют также опубликованные материалы научных сотрудников Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева кафедры химической технологии пластических масс. Так, анализируя диссертационные исследования в

таких современных областях, как функциональные олигомерные арилоксициклотрифосфазены и полимерные композиции на их основе, функциональные производные олигомерных фосфазенов и силоксанов, синтез функциональных производных олигоорганоксициклотрифосфазенов, студенты отметили, что большая часть источников из библиографии на английском языке. Данный факт, безусловно, стимулирует студентов магистрантов к углублению и расширению своих знаний также и в области умений читать профессионально направленную литературу на английском языке.

Чтение специальной англоязычной литературы облегчает знание своей профессиональной области и в то же время имеет большое практическое значение. Так, для будущих специалистов в области химической коррозии, интересующихся способами исследований коррозионного поведения и методов предотвращения развития коррозии на различных поверхностях в различных условиях, содержательное и языковое наполнение англоязычного письменного научного текста из этой же профессиональной области представляется довольно доступным. Однако, студенты могут столкнуться со специфической терминологией и большим количеством аббревиатур из области химии и коррозии, в частности. Кроме того, в текстах по данной тематике встречаются термины из области биологии и медицины, где исследования коррозионного поведения также актуальны. Следовательно, возникает необходимость овладения навыками получения и передачи достоверной информации с точки зрения профессиональной терминологии, также из смежных дисциплин.

В связи с этой необходимостью студенты ведут словарь терминов подъязыка своей профессиональной отрасли, также смежных профессиональных отраслей, включая аббревиатуры; также словарь базовых терминов из общей научно-технической лексики; используют в том числе ресурсы общелитературного языка. Такой вид работы позволяет снизить возможность неправильного толкования передаваемой информации оригинального научно-технического текста, устраняя смысловую многозначность.

В то же время активное чтение научно-технических англоязычных оригинальных текстов по специальности существенно пополняет у студентов словарный запас и стилистически нейтральной наиболее употребительной лексики, и специальной терминологической лексики. Происходит накопление так называемого пассивного запаса лексики, узнаваемой и понимаемой при чтении за счет частотной; расширение потенциального словаря, т. е. слов, о значении которых можно догадаться, опираясь на их форму и функции в тексте. Потенциальную лексику можно рассматривать как отражение потребностей общества в выражении новых понятий, непрерывно возникающих в ходе развития науки и техники, современных технологий, способных создаваться в соответствии с продуктивными словообразовательными моделями английского языка.

К данной категории слов относятся:

1) интернациональные слова — *role*, *anomaly*, *illusion*, *infinitesimally* (инфинитезимально, бесконечно), т. е. слова с полным совпадением значений в русском и английском языках; *data* (данные), *figure* (рисунок, цифра), *intelligence* (ум, интеллект), *speculation* (размышление, предположение), *personnel* (персонал, кадры) т. е. слова с несовпадением значений в русском и английском языках, так называемые «ложные друзья переводчика»; а также *affect* (аффект) / *effect* (эффект), *historic* (имеющий историческое значение) / *historical* (относящийся к истории), *human* (человеческий, людской) / *humane* (человечный, гуманный), т. е. слова, близкие по написанию, но разные по значению, полностью или частично совпадающим в русском и английском языках;

2) слова, образованные при помощи конверсии — *affect* (аффект) / *to affect* (оказывать влияние), *an effect* (эффект, результат) / *to effect* (осуществлять), *an impact* (столкновение, сильное воздействие) / *to impact* (сталкиваться, сильно воздействовать);

3) производные, образованные с помощью аффиксов от известных уже слов — *illness* (болезнь), *probability* (вероятность), *regularly* (регулярно, постоянно), *liquefaction* (разжижение), *discontinuity* (неоднородность);

4) сложные слова, образованные из известных элементов типа, *X-ray* (рентгеновский, исследовать рентгеновскими лучами), *seven-minute* (седемиминутный), *over-ramming* (превышение уплотнения), *by-product* (побочный продукт), *in-gate* (входной вентиль), *cross-section* (поперечное сечение), *back-scattered* (обратно-рассеянный);

5) атрибутивные словосочетания типа *AFS* — *American Foundry Society* (Американское Литейное Общество), *Environmental Control* (контроль за состоянием окружающей среды), *age-specific death rate* (возрастная смертность), *CNC machining*, *computer numerical control* (обработка на станке с ЧПУ), *single-draw deep drawing technique* (метод глубокой вытяжки с однократным вытягиванием), *rarefaction fan* (конус разрежения), *rarefaction wave* (волна разрежения), *spatial derivative* (производная по пространственной координате).

Здесь приведены некоторые примеры из научно-технических текстов по тематике основных специальностей, приобретаемых на факультете Машиностроительные технологии МГТУ им. Н.Э. Баумана, которые читают и анализируют студенты магистранты указанных специальностей:

– специальность «Литейные технологии», из журнала *Modern Casting* (*AFS Institute*);

– специальность «Технологии обработки металлов давлением», из журнала *Computational Materials Science*, из справочника *Metal forming handbook* (*Engineering Research Center for Net Shape Manufacturing the Ohio State University, USA*);

– специальность «Электронные технологии в машиностроении», из публикаций Американского химического общества *Nano Letters by the American Chemical Society*, журнала *Gold Bulletin*, *journal of gold science, technology and application*, *Mathematics and Computers in Simulation*.

Следует обратить внимание на такой важный и необходимый для выработки навыков самостоятельного чтения вид работы как работа со словарем. В связи с этим следует заметить, как необходимо убедить студентов отказаться от такого нерационального занятия как выписывать каждое незнакомое слово в словарик, с одной стороны. С другой стороны, важно привлечь внимание студентов к двуязычным словарям; одноязычным толковым словарям; энциклопедическим словарям и справочникам; специальным отраслевым словарям; специальной литературе.

В дополнение при работе с двуязычным словарем полезно студентам рекомендовать:

– обращаться к словарю только, когда уже применили все средства раскрытия значения незнакомых слов, в том числе языковую догадку и лексико-грамматический анализ;

– уходить от дословного перевода, а передавать мысли автора текста средствами родного языка в соответствии с его синтаксическими и стилистическими нормами.

При работе с англо-русским словарем студентам рекомендуется выполнять следующие шаги:

1. Определите, является ли данное слово существительным / noun (n), глаголом / verb (v), прилагательным / adjective (adj.), наречием / adverb (adv.), предлогом / preposition (prep.).

2. Найдите данное слово в словаре.
3. Найдите аббревиатуру, соответствующую части речи данного слова.
4. Прочитайте первое значение данного слова, соответствующее его грамматической форме.
5. Обратитесь к тексту, прочитайте его снова, используя найденное значение данного слова. Подумайте, соответствует ли оно смысловому содержанию данного текста.
6. Если нет, возвращайтесь к словарю и просмотрите все другие значения. Выберите то значение, которое соответствует смысловому содержанию данного текста.
7. Добавьте в свой словарь, если вы считаете, что оно является важным. Если нет, то продолжайте чтение.

На основании проделанной работы в области профессиональной подготовки студентов магистрантов средствами английского языка, предполагая систему междисциплинарных научных знаний, можно прийти к определенному заключению относительно формирования у студентов функциональной грамотности в ходе реализации информационной компетенции, позволяющей специалисту самостоятельно искать, извлекать, анализировать и отбирать необходимую для решения практических задач профессионально значимую информацию.

Литература

- [1] Репкина Л.И. Обучение профессионально ориентированному чтению на основе функционального подхода в системе лингвистической подготовки на неязыковых факультетах // Проблемы социального становления личности: сб. науч. тр. / под ред. С.И. Хмарского, Н.Н. Никитиной. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2010. С. 286–291.
- [2] Репкина Л.И. Формирование рациональных интеллектуальных действий в обучении лексической стороне иноязычного профессионально ориентированного чтения: теория и технологии: монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2015. С. 161–178. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения 09.10.2018).
- [3] Сороковых Г.В. Субъектно-деятельностный подход к личностно-профессиональному развитию студентов // Педагогика. 2004. № 1. С. 62–68.
- [4] Репкина Л.И. Функциональный подход к обучению чтению научных специальных клиничко-психологических текстов на английском языке специальности // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2009. № 24. С. 90–92.

Обучение аспирантов технического университета речевым основам научной деятельности

Романова Н.Н.¹
Скорикова Т. П.²

✉ email romanova-mgtu@yandex.com
✉ email tpskorikova@mail.ru

¹ Д-р пед. наук, зав. кафедрой русского языка МГТУ им. Н.Э. Баумана, (Москва, Россия)

² Д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Обучение речевым основам научной деятельности аспирантов технического университета рассматривается в контексте требований современной методики к формированию коммуникативной компетенции специалиста. В ходе обучения аспиранты овладевают

спецификой языка науки, подстилями и жанрами научной речи, особенностями научно-технического подязыка в учебно-научной сфере общения. В статье описаны цели и структура пособия по обучению культуре научной речи, отражающего содержание учебной дисциплины «Коммуникативно-стилистические особенности устной и письменной научной речи» и предназначенного для аудиторной и внеаудиторной работы аспирантов и молодых преподавателей МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Ключевые слова: научный стиль, аспиранты технического профиля, структура и содержание пособия по обучению культуре научной речи

Training of the Postgraduates of Technical University Speech Bases of Academic Activity

Romanova N.N.¹

✉ email romanova-mgtu@yandex.com

Skorikova T.P.²

✉ email tpskorikova@mail.ru

¹ Doctor of Education, head of the Department of Russian language BMSTU (Moscow, Russia)

² Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. Teaching speech bases of academic activity of postgraduate students in a technical university is considered in accordance of the requirements of a modern methodology for the formation of the communicative competence of a specialist. In the course of training, graduate students master the specifics of the language of science, the substrates and genres of scientific speech, the features of the scientific and technical sublanguage. The article describes the goals and structure of a textbook for teaching a culture of scientific speech, which reflects the content of the academic discipline «Communicative and stylistic features of oral and written scientific speech» and is intended for classroom and extracurricular work of graduate students and young teachers of the Bauman Moscow State Technical University.

Keywords: scientific style, graduate students of technical profile, structure and content of a manual for teaching the culture of scientific speech

Введение. Основная цель языковой подготовки магистра, кандидата наук в техническом вузе — повышение культуры речемыслительной деятельности, совершенствование коммуникативно-речевой компетенции специалиста в осуществлении научно-исследовательской деятельности и оформлении ее результатов в устном и письменном профессиональном общении [1, 2]. Достижению означенной цели служит решение следующих образовательных задач:

- формирование целостно-системного типа мышления на основе синтеза социально-гуманитарных и естественных знаний;

- достижение определенного уровня культуры профессионального (вербального и невербального) общения, позволяющего специалисту влиться в международный научно-профессиональный обмен;

- ознакомление обучаемых с формально-содержательными особенностями квалификационной научной работы (магистерской и кандидатской диссертации) как учебно-академического жанра научно-профессиональной коммуникации;

- обучение специалистов композиционно-логическому построению и письменному речевому оформлению квалификационной работы;

- совершенствование умений публичного изложения и защиты исследовательских позиций, ведения научной дискуссии в профессиональной области.

Овладение основами культуры научной речи в нефилологическом вузе идет параллельно с развитием профессиональной (предметной) компетенции специалиста (учащегося) и поэтому предполагает:

1. Знакомство с методологией и технологией научной работы, а именно:

1) спецификой научной сферы деятельности, формами и методами научного исследования; 2) спецификой языка науки, подстилями и типологией научных жанров; 3) особенностями научно-технического подязыка: сферой его употребления, характером изложения и представления научной информации.

2. Знакомство с особенностями письменной научной коммуникации:

1) назначением и характером обработки текстовой информации: 2) вторичными (репродуктивными) научными жанрами: планом, тезисами, конспектом, аннотацией, рефератом, рецензией; 3) первичными (продуктивными) научными текстами и этапами их создания; 4) структурой и компонентами научной работы (логическая схема, композиция, рубрикация и др.); 5) правилами речевого оформления отдельных видов текстового и иллюстративного материала, в том числе стандартизацией представления справочно-библиографического аппарата научной работы.

Указанный выше материал описан в изданной в МГТУ им. Н.Э. Баумана под ред. Н.Н. Романовой коллективной монографии «Русский язык и культура профессионального общения нефилологов» [3] и положен в основу формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся технического профиля в пособии Т.П. Скориковой по обучению культуре научной речи [4].

Методика. Методика исследования основана на сборе и анализе аутентичного языкового материала русской научной речи в ее письменной и устной формах. Выводы работы базируются также на анализе данных научной лингвистической и методической литературы по обучению научному стилю речи, а в том числе различных учебников и учебных пособий по культуре профессионального общения [5–9]. Описательный метод (описание структуры и содержания методического обеспечения) в статье опирается на данные современной коммуникативной методики обучения русскому языку как родному и как иностранному.

Результаты. Пособие «Культура устной и письменной научной речи» [2] отражает содержание учебной дисциплины «Коммуникативно-стилистические особенности устной и письменной научной речи» и предназначено для аудиторной и внеаудиторной работы аспирантов и молодых преподавателей, обучающихся по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы». Работа с учебным пособием позволяет развить навыки письменной и устной речевой деятельности в научной сфере. Теоретический материал и практические задания курса помогают слушателям овладеть языковыми средствами научного стиля русского языка, совершенствовать навыки создания и оформления собственных научных текстов (тезисов, статей, докладов, сообщений, выпускных квалификационных работ, диссертационных исследований).

Пособие построено на материале текстов гуманитарной направленности по культуре и стилистике научной речи, что мотивировано, с одной стороны, многопрофильностью понятия «аспирант-нефилолог», с другой стороны, — тем, что предметом изучения является сам язык науки, его нормы и стилевые черты.

Важной особенностью текстов гуманитарной направленности является то, что их содержание, в отличие от специальных текстов технического профиля, доступно и преподавателю-русисту, и учащиеся. Специализация учащихся учитывается при выполнении домашних заданий, ориентированных на работу с учебно-научными и собственно научными текстами специальной тематики.

Пособие представляет собой учебно-методический комплекс, включающий:

1. Учебный план занятий по курсу.
2. Лекции по культуре научной речи.
3. Практикум «Культура устной и письменной научной речи».
4. Справочные материалы (правила составления и оформления научных текстов).
5. Тесты для аудиторной работы.
6. Домашние задания по курсу.
7. Темы докладов (сообщений) для участия в Круглом столе на заключительном (зачетном) занятии.

Книга снабжена приложением, включающим рабочую программу курса, словарь-минимум «Основные понятия курса», контрольные вопросы по разделам дисциплины для самостоятельной работы, список тем для написания рефератов и устных выступлений (презентаций). Итоговый контроль (зачет) осуществляется в форме «Круглого стола», на котором проводится научное обсуждение актуальных проблем подготовки диссертационной работы.

Пособие учит свертывать (сжимать, конденсировать) информацию во вторичных научных текстах, формирует навыки редактирования и оформления научной работы. Предлагаемые в пособии задания носят проблемно-познавательный характер, рассчитаны на сознательный подход к изучаемому материалу, вырабатывают у слушателей курса умения точно выражать мысли с опорой на логическое рассуждение и убедительную систему аргументации. Таким образом, в пособии «Культура устной и письменной научной речи» реализуется главная учебно-методическая установка обучения — научить аспирантов свободно и корректно строить свое речевое поведение в ситуациях научно-профессионального общения: участвовать в научных беседах, конференциях, дискуссиях и обсуждениях.

Изучение курса по культуре устной и письменной научной речи осуществляется в двух форматах: очном и заочном. При очном обучении предусмотрено проведение лекций и аудиторных семинарских занятий в объеме 22 час. Содержание лекционного курса, отраженное в сжатом виде в разделах 1-3 пособия, базируется на Программе для аспирантов по дисциплине «Коммуникативные и стилистические особенности устной и письменной научной речи».

По завершении курса проводится зачет в устной и письменной формах. Для успешного выполнения домашних заданий и итогового теста рекомендуется ознакомиться с теоретическим материалом пособия (разделы 1-3) и проработать материал практических заданий.

При заочном обучении аспиранты осваивают содержание дисциплины, самостоятельно работая с материалами пособия. Учебный процесс при заочной форме состоит из трех взаимосвязанных этапов

Этап 1. Установочное лекционное занятие — знакомство с целями, основными понятиями, структурой и кратким содержанием курса. На данном занятии рассматриваются современные требования к эффективному речевому взаимодействию, а также дается общая характеристика научного стиля речи как важнейшей языковой сферы профессионального общения.

Этап 2. Консультация (практикум) — проверка выполнения домашних заданий; беседа по наиболее актуальным и сложным проблемам дисциплины; ответы на вопросы аспирантов. На этом этапе аспиранты осуществляют выбор темы для подготовки доклада-презентации на заключительном зачетном мероприятии. В связи с

этим рассматриваются основные характеристики публичной речи, этапы подготовки и требования к устному научному выступлению.

Этап 3. Итоговое зачетное мероприятие — проведение итогового теста (контрольной работы) по научному стилю и обсуждение проблем культуры научной речи и научно-профессионального общения в формате конференции/круглого стола с участием аспирантов. Аспиранты выступают с презентацией своих докладов/сообщений (регламент устного выступления 8-10 мин), активно участвуя в работе круглого стола и обсуждении проблематики курса.

При подготовке доклада/сообщения по выбранной для выступления теме аспиранты могут воспользоваться любой справочной научной и учебной литературой по культуре и стилистике научной речи, в том числе информационными ресурсами интернета, а также в пособии материалами раздела «Тексты для обсуждения, написания докладов и сообщений».

При проведении итогового зачетного мероприятия обращается внимание на соблюдение требований к устному публичному выступлению и нормам устной научной речи, в связи с чем аспирантам необходимо изучить раздел «Устная научная коммуникация» и ознакомиться с содержанием параграфов «Как подготовить устное публичное выступление»; «Как выступить с докладом / сообщением на научной конференции».

Раздел «Структура, стиль и оформление научной работы и вторичных научных текстов» носит справочно-рекомендательный характер: в нем содержится описание общих требований к структуре, стилю и правилам оформления научного текста определенного жанра (в том числе диссертационной работы и автореферата). К материалам данного раздела аспиранты могут обращаться по мере необходимости при выполнении домашних и практических заданий пособия. В первых двух теоретических разделах пособия даются необходимые ссылки на соответствующие параграфы справочных материалов, в которых освещаются наиболее существенные аспекты оформления и стилистических особенностей научного текста того или иного жанра.

Заключение. Рассмотренные аспекты написания и защиты квалификационной научной работы входят в состав инвариантных модулей обучения научному стилю речи, культуре устной и письменной научной коммуникации, технологии и методологии научной деятельности, реализуемых в программах языковой подготовки как российских, так и иностранных специалистов (с естественными количественно-качественными различиями в их наполнении для носителей русского и иноязычного сознания). И в этом — отражение универсальности научной картины мира, научного дискурса, реализуемых в разнонациональных языковых кодах. Преобладание общих моментов, способствующих лучшему взаимопониманию и взаимодействию участников международной научной коммуникации, прослеживается на всех уровнях и во всех аспектах.

Так, наличие инвариантных модулей в учебных программах по русскому языку (как иностранному и как родному) предопределено рядом причин. Доминирующий в сфере научно-технической коммуникации план содержания (информативный аспект), отмеченный универсальностью категориального аппарата и механизмов речемыслительной деятельности для носителей всех языков (когнитивный аспект), выполняет в языках общестилевую функцию сообщения (прагматический аспект). Взаимодействие содержательного и функционального планов определяет в свою очередь унифицированный план выражения, основанный на стандартизации смыслообразующих формально-языковых средств (грамматический аспект). Универсальным характером материала обусловлена схожая структура вышеназванных курсов и составляющих их модулей; необходимая специализация достигается варьированием лексико-

грамматического и социокультурного наполнения учебных материалов, адресованных конкретной аудитории на определенном образовательном этапе (методический аспект).

Представленная система обучения письменному и устному оформлению квалификационной работы повышает общеобразовательный уровень участников научной коммуникации, а также уровень их социокультурной и коммуникативно-речевой компетенций. Теоретический материал и практические задания курса помогают слушателям овладеть языковыми средствами научного стиля русского языка, совершенствовать навыки создания и оформления собственных научных текстов (тезисов, статей, докладов, выпускной квалификационной работы, диссертационного исследования).

Литература

- [1] Романова Н.Н., Скорикова Т.П. Формирование коммуникативно-речевой компетенции студентов технического вуза в представлении результатов исследовательской деятельности (квалификационные научные работы и их защита) // Вестник Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Сер. Естественные науки (Специальный выпуск «Лингвистика»). 2005. С. 67–73.
- [2] Скорикова Т.П. Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 17–20.
- [3] Романова Н.Н., Жилина О.А., Скорикова Т.П., Константинова О.В., Михалкина И.В., Белухина С.Н. Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008, 312 с.
- [4] Скорикова Т.П. Культура устной и письменной научной речи: учебное пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2017. 172 с.
- [5] Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи: учебник для студентов-нефилологов / под ред. О.Б. Сиротининой. М.: Едиториал УРСС, 2002. 212 с.
- [6] Лаптева О.А., Скорикова Т.П., Краевская Н.М., Акишина Т.Е., Гейченко Е.И. Обучение устной научной речи: теория и практика. М.: Билингва, 2000. 80 с.
- [7] Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. М.: Флинта: Наука, 2006. 288 с.
- [8] Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: практич. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. М.: Ось-89, 1999. 208 с.
- [9] Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля / под ред. Н.Г. Проскуряковой. М.: Флинта: Наука, 2004. 320 с.

Научная конференция на иностранном языке как эффективная форма профессионально ориентированного обучения

Седова Т.В.

 tsedova@fa.ru

Канд. пед. наук, доцент, Финуниверситета (Москва, Россия)

Аннотация. В статье дается анализ студенческой научно-практической конференции на иностранном языке как формы реализации профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку в финансово-экономическом вузе. Для формирования эффек-

тивного профессионала необходима такая образовательная среда, в которой формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит в языковом контексте, приближенном к реальной профессиональной деятельности. Научно-практическая конференция на иностранном языке способствует как формированию, так и реализации всех видов иноязычной речевой деятельности. Работа по секциям позволяет участвовать большому количеству студентов. Работа жюри, оценивающего выступления каждого участника, создает условие конкуренции, дополнительного мотивирующего фактора.

Ключевые слова: образовательная среда, профессионально ориентированное обучение; виды речевой деятельности; «симуляция» профессиональной ситуации

Scientific Conference in Foreign Language as an Effective Form of Professionally Oriented Learning

Sedova T.V.

PhD (Educ), Associate Professor Financial University (Moscow, Russia)

Abstract. The article provides an analysis of the student scientific-practical conference in a foreign language as the realization of teaching foreign languages in financial and economy faculties. The formation of an effective professional needs learning environment in which the formation of foreign language communicative competence takes place in a linguistic context close to real professional activity. The scientific-practical conference in a foreign language contributes both to the formation and realization of all types of foreign language speech activity.

Keywords: learning environment, teaching for special purposes, types of speech activity, “global simulation” of a professional context

Введение. На нашей планете жизнь зародилась в воде, в Мировом океане. Это общеизвестно. Но Уильям Мартин с коллегами из немецкого Университета г. Дюссельдорфа обнаружили, что организм, который наука признала предком землян, обитал не в водной среде, а в горячем гейзере или вулканическом озере [1]. Ученые утверждают, что жизнь могла зародиться только в той среде, где присутствовало достаточное для развития количество элементов, необходимых для органической жизнедеятельности.

Равным образом, необходима соответствующая образовательная среда для эффективной организации учебного процесса, нацеленного на формирование субъективной личности, способной к самореализации в творческом процессе и в условиях реального профессионального контекста. Высшее учебное заведение, ориентируясь на последние теоретические достижения современной науки, создает для студентов такие условия, при которых овладение фундаментальными теоретическими знаниями является неизбежным и необходимым для дальнейшего их эффективного воплощения в профессиональную деятельность. «...Под фундаментальными знаниями следует понимать структурные единицы научного знания, которые имеют такой уровень обобщения в них явлений действительности, их «отношений», что все другие варианты этих единиц знания являются специальными случаями при определенных ограничениях параметров исходных структурных единиц» [2]. Важным составным элементом при этом является перевод научного текста на язык учебно-познавательной деятельности. Однако перевод есть переходный этап к последующему осмыслению полученной из текста информации, к ее интерпретации и к построению на этой базе

собственного текста, отражающего проведенные исследования или содержащего характеристику проекта экономической, социальной или финансовой направленности.

Проведенный в 2011 г. опрос выпускников Финуниверситета показал, что 96 % выпускников довольны полученными знаниями, особенно теоретическими. В меньшей степени выпускники довольны практической подготовкой [3].

Для формирования профессионала, владеющего заявленными в парадигме компетенциями, способного реализовать их в последующей профессиональной жизни, необходимым условием является создание такого учебно-познавательного контекста, при котором творческий и интеллектуальный потенциал обучающегося реализуется в максимальной степени.

Методика. По нашему мнению, перевод научных текстов есть переходный этап к последующему осмыслению полученной из текста информации, их интерпретации и построению на этой базе собственного текста, отражающего проведенные исследования или характеристику проекта экономической, социальной или финансовой направленности.

Для реализации последовательного освоения фундаментальных знаний, последующего их использования при решении конкретной задачи профессионального характера и презентации своих результатов на иностранном языке кафедра иностранных языков (в настоящее время Департамент языковой подготовки) Финуниверситета с 2011 г. ежегодно проводит Международные франкофонные научно-практические конференции студентов и молодых ученых ФРАНФИНАНС. Главная цель ФРАНФИНАНС — практическое применение французского языка как языка научных исследований и выступлений. Два слова «Франция» и «финансы» дали имя конференции ФРАНФИНАНС. Отличительной чертой конференции является общение на французском языке в рамках актуальных экономической, юридической и социальной проблематики [4]. Все общение в рамках конференции проходит на французском языке.

Студенты всех уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) принимают участие во ФРАНФИНАНС. В ходе подготовки к конференции студенты проводят анализ научной литературы по заявленной общей теме и в контексте тематики рабочих секций. На основе изученного на иностранном языке материала студент проводит свое собственное исследование (сравнительная характеристика французского и российского предприятия в данной области, опрос студентов и/или преподавателей, проект решения конкретной проблемы экономического характера, и т. д.), оформляет результаты своего проекта в виде научной статьи. Текст статьи еще раз обрабатывается на предмет представления его в виде электронной презентации. Конечным этапом является личное участие в конференции в виде выступления и презентации результатов своего исследования.

ФРАНФИНАНС на практике реализует междисциплинарный подход в образовании путем формирования языковой компетенции во всех видах речевой деятельности в условиях, максимально приближенных к профессиональным ситуациям. Происходит «глобальная симуляция» [5] (воспроизведение) реального контекста профессиональной деятельности: анализ документальной базы, проведение исследования, представление проекта решения проблемы. Напомним, что все выступления как участников-докладчиков, так и экспертов-членов жюри, происходит только на французском языке.

Дополнительным фактором, мотивирующим студентов на реализацию своего творческого потенциала, является участие экспертов-носителей языка и экспертов-

представителей деловых кругов г. Москвы, владеющих французским языком и применяющих его в профессиональной деятельности [4].

Обязательным условием участия в конференции является работа с массивом данных исключительно на французском языке. Переводы, выполненные самостоятельно, приветствуются. Переводы, осуществленные с помощью интернет-программ, категорически не допускаются.

Результаты. Самым значимым результатом конференции является привлечение творческой молодежи к научно-исследовательской работе по актуальным экономическим проблемам. Французский язык выступает в роли инструмента, а не объекта изучения. Таким образом, повышается статус французского языка в Финуниверситете как языка научно-исследовательского и делового общения. В среднем, на одной конференции представлены 70–80 докладов. Работа по секциям позволяет выступить значительному количеству участников. Оценивание выступлений экспертами, среди которых есть носители языка и представители деловых кругов, мотивирует каждого участника на создание грамотного, корректно представленного контента.

Оценивание всех выступлений компетентным жюри, определение победителей по итогам работы конференции стимулируют участников на создание интересных проектов, на подготовку грамотной и аргументированной речи, на корректную подачу информации перед слушателями.

Заключение/Выводы. Конференция ФРАНФИНАНС существует уже 8 лет. С каждым годом растет число участников, среди которых студенты и преподаватели не только Финуниверситета, но и других вузов Москвы. Результаты проведенных восьми конференций позволяют сделать некоторые выводы относительно эффективности такого рода студенческих научно-практических конференций.

Итак, научно-практическая конференция на иностранном языке способствует реализации творческого потенциала студентов, расширению профессионального, языкового и интеллектуального кругозоров, создает такую «питательную» среду (международная научная конференция, публичное выступление), при которой происходит конвергенция компетенций, сформированных в ходе освоения профильных дисциплин и иноязычной коммуникативной компетенции.

Организация и проведение научной конференции на иностранном языке и привлечение к участию в ней значительного контингента студентов всех уровней высшего образования реализует многие принципы организации образовательного и исследовательского процессов, а именно принципы контекстности, самостоятельности обучения; «принцип развития образовательных способностей; принцип опоры на опыт обучающегося; принцип актуализации результатов обучения» [6].

В контексте большого объема самостоятельной работы студентов, закреплённого в рабочих учебных планах, студенческие научно-практические конференции на иностранном языке являются целенаправленно создаваемой образовательной средой, которая способствует возникновению и развитию научно-исследовательской деятельности студентов, реализуемой на иностранном языке.

Литература

- [1] Шлионская И. URL: <https://www.pravda.ru/eureka/hypotheses/07-08-2016/1309140-volcano-0/> (дата обращения 24.11.2018).
- [2] Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Изд-во МГУ, 2000. 415 с.

- [3] Эскиндаров М.А. Об университете, преподавателях, студентах и о себе // Гуманитарные науки // Вестник Финиуниверситета. 2011. № 2. С. 13–18.
- [4] Седова Т.В. ФРАНФИНАНС — научно-исследовательское творчество на французском языке // Дайджест научной жизни Финиуниверситета. М.: Изд-во Финиуниверситета, 2018. Вып. 8. 22 с.
- [5] Francis Yaiche. Les simulations globales — Mode d'emploi. Hachette, Paris, 1996. 190 с.
- [6] Болотина Н.И. Содержание профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы IV Междунар. науч. конф., посвящ. 89-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2010 г. / редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ, 2010. С. 78–79.
- [7] Седова Т.В. Особенности преподавания второго иностранного языка для профессиональных целей. // Аксиология иноязычного образования: сб. науч. тр. участников V Междунар. науч.-практ. конф. (22 июня 2016 г.). Вып. 3 / под ред. А.К. Крупченко. М.: ФГАОУ ДПО Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2016. С. 589–596.

Планирование предметно-языкового интегрированного занятия в неязыковом вузе

Сиротова Анна Александровна ✉ annasirotova@gmail.com

Старший преподаватель, Мытищинский филиал МГТУ им. Баумана (Мытищи, Россия)

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме организации, планирования и проведения занятия в формате предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в неязыковом ВУЗе. Автором упоминаются предпосылки к формированию нового подхода к преподаванию иностранного языка в неязыковом ВУЗе, кратко дается характеристика предметно-языкового интегрированного обучения, его особенностей, преимуществ и трудностей в его реализации. Обосновывается необходимость тщательной подготовки преподавателем каждого занятия, перечисляются ключевые элементы урока, которые обязательно должны входить в его структуру. Ввиду повышенной сложности реализации этого инновационного формата обучения, а также для упрощения процесса его внедрения в систему высшего образования в России автором предлагается шаблон плана и примерного хода занятия.*

***Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, планирование занятия, ход урока, неязыковой вуз*

Planning a Clil Lesson in Non-Linguistic University

Sirotova Anna Alexandrovna ✉ annasirotova@gmail.com

Senior teacher, Mytischy Branch of BMSTU (Mytischy, Russia)

***Abstract.** This article is devoted to the problem of organizing, planning and realization of a lesson in the content and language integrated learning (CLIL) framework in non-linguistic university. Author mentions the background of a new approach to teaching foreign languages in non-linguistic universities, briefly characterizes content and language integrated learning, its advantages and hardships in its implementation. Author grounds the need of thorough preparation and planning of every single*

lesson by the teacher, lists key elements of a CLIL lesson that must be incorporated into its structure. Due to complexity of CLIL preparation and in order to simplify its implementation in Russian higher education system the author provides a CLIL lesson plan template.

Keywords: *content and language integrated learning, CLIL, lesson planning, procedure of a lesson, non-linguistic university*

Введение. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) приобретает все большую популярность среди преподавателей высшей школы, особенно неязыковых вузов в силу сразу нескольких причин. За последнее время стала очевидной низкая эффективность традиционного грамматико-переводного подхода в обучении иностранному языку, так как результаты, которые дает данная методика более не удовлетворяют современным потребностям общества. Перед высшей школой в нашей стране остро стоит задача подготовки высококвалифицированных специалистов как одного из ключевых элементов и движущей силы в развитии экономики. Очевидно, что в сегодняшний век глобализации особую актуальность для будущего специалиста имеет способность постоянно актуализировать свои знания в течение жизни, а также иметь возможность обмениваться своими знаниями в своей профессиональной среде. Это невозможно полноценно осуществить без сформированной профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста. Эффективная профессионально-ориентированная иноязычная подготовка в университете помогает сформировать необходимые компетенции для непрерывного образования.

Методика. Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and language integrated learning — CLIL) — термин, предложенный зарубежным ученым Дэвидом Маршем [1], означает изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов. CLIL подразумевает преподавание специальных, предметных дисциплин на иностранном языке, при этом смещая фокус с изучения языка на познание нового в конкретной предметной области. В рамках CLIL происходит изучение иностранного языка не как самоцели, а для получения новой информации по предметной дисциплине. Таким образом, достигается дуальная цель — одновременное изучение предмета и предметно-ориентированного иностранного языка. Создается особая познавательная среда, где учащиеся формируют иноязычные компетенции одновременно с профессиональными, а обучение на родном и иностранном составляет единое целое. Таким образом, это может решить проблему с нехваткой аудиторных часов за счет проведения занятий на более старших курсах в рамках изучения профильных дисциплин на иностранном языке.

Несмотря на множество неоспоримых преимуществ как для студентов, так и для системы высшего образования в целом, а также на доказанную мировым опытом эффективность данной методики, внедрение ее в Российскую высшую школу представляет собой определенный вызов. В данной статье мы не будем касаться организационных трудностей и связанных с ними необходимых изменений в административной структуре образовательных организаций, а обратимся к методической стороне вопроса с точки зрения преподавателя.

Планирование практического предметно-языкового интегрированного занятия занимает гораздо больше времени, чем подготовка к классическому практическому занятию, поскольку преподавателю к каждому занятию приходится ставить дуальные цели — по освоению предметного содержания и языкового материала. Также многие подчеркивают, что в связи с отсутствием нужного количества и разнообразия готовых учебных материалов преподавателю приходится тратить время на поиск и педа-

гогическую адаптацию аутентичных материалов, изначально не пригодных для использования в учебной среде.

Прежде чем планировать занятие в формате CLIL, нам необходимо четко определить цели обучения и предметное содержание. Поскольку предметно-языковое интегрированное обучение является отражением социо-конструктивистских взглядов на процесс изучения иностранного языка, в центре внимания будет обучающийся, и при формировании целей и ожидаемых результатов обучения следует идти от конкретных, измеримых потребностей студентов. Включая ожидаемые результаты обучения в план, мы помогаем себе как преподавателю четко и целостно представить курс, концентрироваться как на группе в общем, так и на каждом студенте в частности, контролировать достижимость поставленных результатов, а значит и эффективность нашей работы. Для студента это прежде всего формирование осознанного подхода к обучению, вовлечение в активный процесс познания и принятие ответственности за свое образование.

В соответствии со стандартами, наши программы обучения должны быть построены на компетенциях. Планирование занятия в формате CLIL позволяет также формировать не только коммуникативные и лингвистические компетенции на занятиях по иностранному языку, а также и профессиональные.

Итак, при планировании предметно-языкового интегрированного занятия преподавателю одновременно приходится учитывать множество факторов и соблюдать ряд правил. Вписывая иностранный подход в российские образовательные реалии, нельзя забывать о том, что они не должны противоречить нормам, принятым в нашей стране, следовательно, план занятия должен базироваться на компетентностном подходе. Далее, желая эффективно реализовывать CLIL, необходимо помнить о его ключевых элементах — 4С — содержание, познание, коммуникация, культура. Принцип 4С должен соблюдаться на каждом занятии. Помня о дуальной цели «содержание + язык», необходимо отражать двойной фокус при планировании занятия. Наконец, самый спорный вопрос в рамках предметно-языковой интеграции — оценивание. Но его также неизбежно придется планировать.

Результаты. Соответственно, автором была поставлена задача спроектировать шаблон плана занятия, рамочный документ, включающий в себя все вышеперечисленные компоненты, для того, чтобы преподавателю было легче контролировать соблюдение всех требований, унифицировать, упростить и ускорить процесс подготовки к интегрированным занятиям.

Как видно из таблицы ниже, шаблон состоит из последовательно расположенных семи разделов, в которых обозначаются предметное содержание, цели и ожидаемые результаты обучения, ниже расположены компоненты 4С, далее перечисляются материалы, которые будет использовать преподаватель и в конце непосредственно описание самого хода занятия. Хочется отметить, что графа «оценивание» расположена на одной линии с ожидаемыми результатами обучения неспроста, ведь оценивая прогресс студента, мы должны ответить на вопрос достиг ли он ожидаемых результатов.

Говоря более подробно об описании хода занятия, стоит отметить, что согласно Мехисто [2], занятие обязательно должно включать в себя следующие элементы:

1. Проведение разминки или игры, связанной с темой урока (5 мин).
2. Обсуждение ожидаемых результатов обучения (языковых, содержательных, получаемых навыков) со студентами (3–5 мин).
3. Обнаружение уже имеющихся знаний у студентов по этой теме, помощь в организации этих знаний и выявлении того, что они должны узнать в этой сфере (8–10 мин).
4. Индивидуальное прочтение короткого текста с заданием на поиск конкретной информации (5 мин).

Шаблон плана проведения предметно-языкового интегрированного занятия

1	Предметное (тематическое) содержание Цели обучения	
2	Ожидаемые результаты обучения <i>Знать</i> <i>Уметь</i> <i>Владеть</i>	Оценивание <i>Могут ли обучающиеся...?</i>
3	Коммуникация (язык) <i>Вокабуляр</i> – знакомые слова – новые слова <i>Грамматические структуры</i> <i>Функциональные конструкции</i>	Примеры
4	Познание	Примеры
5	Культурологический аспект	Примеры
6	Материалы	
7	Ход занятия	

5. Командная работа с другими студентами по сравнению результатов прочтения текста, а также совместная работа по обработке этой информации и ее представлению в виде плана, списка рекомендаций и т. д. (15 мин).

6. Обсуждение двух-трех вопросов совместно всей группой с целью стимулировать конструктивное мышление студентов, способность критически оценивать свою работу и улучшить ее результаты (содержание + языковые навыки) (5 мин).

7. Представление результатов работы одной команды, обратная связь, комментарии от другой, принятие общего результата всего класса как окончательного (10 мин).

8. Обсуждение достигнутых результатов и задач, поставленных в начале урока, обсуждение дальнейших шагов, целей, задач (3–5 мин) [3].

Следовательно, в описании хода занятия предлагается выделить следующие стадии:

7	Ход занятия Приветствие Мозговой штурм на тему урока Обсуждение ожидаемых результатов обучения Знакомство с текстом (или любым базовым аутентичным материалом): просмотрное чтение, ответ на общий вопрос — (содержание) Выполнение задания (-ий) на понимание терминологии — (язык) Второе знакомство с текстом: поиск деталей, конкретной информации, глубокое понимание текста — (содержание) Выполнение задания (-ий) на проверку понимания прочитанного (правда — ложь, ответы на вопросы) — (содержание) Выполнение задания на преобразование полученной информации из текста в: проект, диаграмму, таблицу, ментальную карту, рисунок, эскиз (коммуникация, познание) Представление результатов командной работы, получение обратной связи от студентов и преподавателя (коммуникация) Подведение итогов, анализ достигнутых целей и задач занятия

Заключение. Наличие готового шаблона плана предметно-языкового интегрированного занятия позволяет не тратить время на проверку соблюдения всех требований и логики построения занятия, помогает заранее поставив цели с позиции обучающегося, найти оптимальный материал и адаптировать его нужным образом. Более того, придерживаясь единой канвы, мы создаем более комфортную атмосферу сниженного стресса для студентов, что с одной стороны позволяет добиться большей независимости обучающихся, а с другой стороны позволяет формировать ситуацию успеха, что в свою очередь положительно сказывается на мотивации. При этом шаблон плана остается все лишь рамочным документом и естественно оставляет простор для педагогического творчества.

Литература

- [1] Coyle D., Hood P., Marsh D. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- [2] Mehisto P. Criteria for producing CLIL learning material, Encuentro 21, 2012. P. 33.
- [3] Сиротова А.А. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыкового ВУЗА на основе предметно-языковой интеграции // Профессионализм учителя как условие качества образования: сб. науч. тр. IV Междунар. форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISAAT: Ч. 2. Казань: Отечество, 2018. 322 с.

К вопросу о формировании эмоциональности и экспрессивности речи у студентов неязыкового вуза: философский, психолингвистический, лингвистический и лингводидактический аспекты

Сороковых Галина Викторовна  sorokovykh@mail.ru

Профессор кафедры французского языка и лингводидактики института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования экспрессивности и эмоциональности иноязычной речи у бакалавров неязыкового вуза. Речевая иноязычная компетенция, это не только умение говорить, но и как говорить. В статье также рассматривается проблема формирования коммуникативной толерантности у бакалавров; показана значимость эмотивной функции языка, утверждается, что в эмоциональной коммуникации эмотивные компоненты лексических значений реализуются в виде эмотивных значений, коннотаций или эмотивного потенциала, что также важно при обучении экспрессии речи для умения вести дискуссионно-просветительскую деятельность на иностранном языке, так как экспрессивность и эмоциональность современной иноязычной речи — это неотъемлемая часть формирования межкультурной коммуникативной компетенции специалиста любого профиля.*

Ключевые слова: эмоциональность и экспрессивность иноязычной деятельности, коммуникативная толерантность, эмотивный компонент лексических значений

To the Question about the Formation of Emotional and Expressive Speech Among Students in a Non-Linguistic University: Philosophical, Psycholinguistic, Linguistic and Didactic Aspects

Sorokoviyh Galina Viktorovna

✉ sorokoviykh@mail.ru

Professor of the Chair of the French language and linguodidactics
of the Institute of foreign languages, Moscow City University

Abstract. *The article deals with the problem of formation of expressiveness and emotionality of foreign language speech in bachelors of non-linguistic university. Foreign language speech competence is not only the ability to speak, but also the way people speak. The article outlines the problem of formation of communicative tolerance with bachelors, the importance of the emotive function of language. It is stated that in emotional communication the emotive components of lexical meanings are realized in the form of emotive meanings, connotations or emotive potential, which is also important in teaching speech expression for the ability to conduct discus-educational activities in a foreign language, as the expressiveness and emotionality of modern foreign language speech is an integral part of the formation of intercultural communicative competence of a professional of any specialization.*

Keywords: *emotionality and expressiveness of foreign language activity, communicative tolerance, emotive component of lexical meanings*

Введение. Актуальность проблемы, затронутой в данной статье связана с тем, что в ходе обучения студентов межкультурному общению в рамках профессионального иноязычного образования необходимо принимать во внимание их чувства и эмоции, поскольку они могут повышать или снижать эффективность процесса формирования у них профессиональной коммуникативной компетенции. Для успешного иноязычного профессионального общения необходимо знание эмотивных особенностей иноязычных значений слов, правил эмоционального общения иноязычных речевых партнеров и способов экспрессии и дескрипции своих и чужих эмоций. Многие современные методисты утверждают, что значимость эмоционального компонента в реакции человека на окружающий мир крайне велика [1, с. 14]. Учет экспрессивности и эмоциональности иноязычной речи — это неотъемлемая часть процесса иноязычной профессиональной подготовки любого специалиста в рамках обучения иностранному языку для специальных целей.

Методика. Рассмотрение лингвистического и паралингвистического подходов к проявлению эмоций в разных видах речевой деятельности позволяет утверждать, что место эмоций в процессе обучения студентов иноязычному общению определяется их эмоциональной потребностью во взаимодействии, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных лингвистических и паралингвистических средств коммуникации с целью установления определенных взаимоотношений между участниками общения с учетом их возрастных особенностей, цели и методов обучения. Для того, чтобы обучение профессиональному иноязычному общению было успешным и качественным полагаем, что одной из ключевых задач должно быть проектирование иноязычной образовательной среды в рамках профессионального иноязычного образования. Полагаем, что при таком подходе любые формы, методы и технологии обучения иностранным языкам являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования — обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности [2, с. 79].

Эмоциональный компонент профессиональной иноязычной компетенции студента бакалавриата технического вуза представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов (блоков), а именно: мотивационного, лингвистического (фоностилистические, лексические, грамматические, стилистические и морфологические средства), паралингвистического (мимика, жесты, позы и т. п.), эмотивного (способы выражения эмоций и экспрессивности речи).

Философия рассматривает эмоции как самостоятельную форму человеческого познания и бытия. Психология изучает эмоциональную сферу человека в целом на всех ее уровнях. Под *эмоциями* в психологии понимаются психические процессы, которые А.Н. Леонтьев определял эмоции как психические состояния, выражающие «оценочное личностное отношение к складывающимся возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них» [3, с. 37].

Изучение процесса отражения эмоций в языке становится предметом исследования психолингвистики, которая рассматривает их через анализ слов, называющих эмоции и выражающих их с разных точек зрения.

В своих исследованиях лингвисты и психолингвисты [Залевская 2005, Лебедева 2014, Мягкова 2010 и др.] пришли к выводу, что всякая речь стимулируется и сопровождается эмоцией, всякая речь по природе своей эмоциональна. Данный вывод важен для нашего исследования, поскольку формирование речевой компетенции не может происходить без включения в нее эмоционального компонента.

Одной из особенностей эмоций является их *образный* характер, то есть способность проявляться по отношению к событиям и ситуациям, которые в данный момент в реальности могут не существовать, а возникают только в сознании индивида в виде определенной идеи о пережитом или воображаемом [3].

Другой важной особенностью эмоций является их *способность к обобщению*. Они могут отражаться в языке и входить в структуру языковой личности, которая участвует в процессе коммуникации.

Как подчеркивает В.И. Шаховский, «эмоции — это неотъемлемая часть человека и его речевой деятельности, это одна из его важнейших характеристик», поскольку посредством языкового выражения эмоций «познается и сам человек как языковая личность» [4, с. 25]. Кроме этого понимание особенностей выражения эмоций представителями других культур и адекватное восприятие их играет большую роль в плане достижения успешности в процессе межкультурной коммуникации [4].

Все чаще к проблеме воспитания эмоциональной сферы обучающихся обращается педагогика. Говоря об эмоциях, нельзя не остановиться на проблеме взаимосвязи и взаимовлияния *эмоций и интеллекта в процессе обучения*.

Достижения современной психологии убедительно доказывают взаимосвязь и взаимовлияние эмоций и интеллекта в процессе обучения. Благодаря теоретическим и эмпирическим исследованиям ученых была создана обширная база для обоснования важности взаимовлияния и взаимодействия эмоций и интеллекта. Теперь уже не вызывает сомнения, что психика, сознание, мышление и язык тесно взаимосвязаны и что в любом языке имеются эмотивные знаки, с помощью которых вербализуется эмоциональное отношение человека к миру.

Поскольку опыт человечества в познании эмоций, как и любого другого аспекта мира, закрепляется в языковых единицах, то существование в лексической семантике универсальных эмотивных смыслов обусловлено семантикой отражения.

Анализ работ показывает, что ученые применяют его обычно для обозначения совокупности знаний, умений и способностей, которые связаны с регуляцией эмо-

циональной сферой и необходимы для успешной коммуникации и социализации личности.

Такие качества, как доброжелательность, тактичность, умение быстро оценивать ситуацию и нужным образом реагировать на нее, требуют развитой *эмпатии*, обладать которой значит воспринимать субъективный мир с позиции другого человека и уметь сопереживать и сочувствовать.

Как показывает опыт, не менее важной составляющей эмоционального интеллекта является *коммуникативная толерантность* — это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [5]). Коммуникативной толерантности необходимо обучать на разных этапах иноязычной подготовки. Будущему лингвисту необходимо научиться устанавливать взаимоотношения со многими людьми, представителями самых разных профессий, разных социальных слоев, национальностей, религиозных конфессий, придерживающимися разнообразных политических убеждений. Кроме того, современный специалист должен уметь гибко и быстро адаптироваться в изменившихся условиях и приспосабливаться к ним в процессе профессионального иноязычного общения.

С точки зрения В.В. Бойко, в ходе обучения студентов иноязычному межкультурному общению необходимо учитывать, что *коммуникативная толерантность* может проявляться в виде определенных поведенческих характеристик. Так, о низком уровне коммуникативной толерантности свидетельствует тот факт, что субъект не хочет понимать и принимать индивидуальность партнера по коммуникации; рассматривает как эталон себя; проявляет консервативность в оценках окружающих; не умеет скрывать неприятные чувства и негативные эмоции; стремится переделать партнера под себя, не желает прощать его ошибки. Высокий уровень коммуникативной толерантности проявляется, напротив, в умении принимать человека таким, какой он есть; воспринимать с уважением различные мнения, убеждения и верования; в стремлении к сотрудничеству и консенсусу [5].

Коммуникативная толерантность тесно связана еще с одной составляющей эмоционального интеллекта — со способностью к позитивному, самоутверждающему поведению. Ассертивная личность свободно выражает свои мысли и чувства, не ущемляя при этом прав других людей, и развивает и проявляет чувство собственного достоинства, демонстрирует уверенное партнерское поведение, гибко и адекватно реагирует на быстро меняющуюся обстановку, легко находит верное решение [6].

Эмоциональная же лексика используется для описания и выражения эмоциональных состояний говорящего и эмоциональной оценки объекта речи (экспрессивная и прагматическая функция). Л.Г. Бабенко указывает, что к «эмоциональной лексике относят эмоционально окрашенные слова, содержащие чувственный ореол, фон, дымку» [7, с. 12].

В.И. Шаховский отмечает: «Под выражением эмоций мы понимаем их снятие языком, манифестацию в речи, сопровождаемую внутренним и внешним переживанием» [5, с. 96].

Несмотря на различную природу данных групп слов, они являются отражением эмоций, соотносятся с миром чувств и выражают его, поэтому их объединили в единую — *эмотивную* лексику. Так, Л.Г. Бабенко предлагает, сохранив традиционное значение за терминами «эмоциональная лексика» и «лексика эмоций», назвать совокупность обозначаемых ими языковых средств «эмотивной лексикой» [7, с. 312].

Лингвистика эмоций позволяет установить четкие различия между эмотивностью и эмоциональностью высказывания. На сегодняшний день изучен эмотивный потенциал текста и речи (И.В. Арнольд, В.А. Маслова, Н.М. Разинкина, Е.М. Галкина-Федорук, В.И. Шаховский и др.).

Эмоциональная языковая картина мира представляет собой сложное структурно-смысловое образование, сформированное вербализованными эмоциональными представлениями, эмоциональными понятиями, эмоциональными концептами [8]. Она формируется в процессе оценочной деятельности сознания в ментальной действительности.

Лингвистика эмоций в межкультурном аспекте уже доказала необходимость овладения обучающимся эмотивным кодом иностранного языка с целью осуществления адекватного эмоционального межъязыкового общения. Очевидно, что способность языковой личности участвовать в эмоциональном межкультурном общении обусловлена уровнем ее эмоциональной (или эмотивной) компетенции. Знакомство с эмотивным компонентом лексики изучаемого языка позволяет влиться в языковой фон народа и государства, поскольку язык — главный код нации [9, с. 95].

Отметим, что эмотивный компонент семантики языка необходимо учитывать в составе его культуроведческого аспекта, так как отражение эмоций в языке имеет свои национальные особенности. Лингвисты выделяют *эмотивную функцию* языка, когда он используется для осуществления специфической формы эмоционального общения. В.И. Шаховский утверждает, что эмоции являются одной из «коммуникативно-деятельностных потребностей человека». Он объясняет необходимость такой потребности человека наличием специального эмотивного кода языка и эмотивных средств на всех его уровнях, причиной же эмоциональной коммуникации ученый называет «напор чувств коммуникантов», а ее объектом — конкретного получателя или эмоциональный стимул [4].

Если говорить о выражении эмотивности в ситуациях иноязычного общения, представляющей эмоциональное состояние субъектов, то необходимо сказать о том, что имеются разнообразные средства репрезентации эмоциональных состояний и отношений в различных условиях общения в зависимости от потребностей и намерений говорящего. В эмоциональной коммуникации эмотивные компоненты лексических значений реализуются в виде эмотивных значений, коннотаций или эмотивного потенциала. Как известно, один и тот же эмотивный компонент, участвующий в процессе коммуникации, может быть воспринят по-разному говорящим и слушающим в силу ряда причин: эмоционального состояния говорящих во время общения, их потребностей и намерений, силы эмоционального воздействия и возраста.

К этому следует добавить, что в ежедневном общении люди проявляют потребность в выражении эмоциональных переживаний и отношений к тем или иным предметам и событиям больше, чем в передаче информации о тех или иных фактах.

Как показывает наш опыт работы в языковом вузе, положительные эмоции обеспечивают не только высокие показатели обученности студентов иноязычной лексике, но и создают необходимый эмоциональный тонус. Без привлечения эмоций учебный процесс может сопровождаться пассивностью, инертностью, раздражительностью обучающихся, а иногда возникают и еще более выраженные эмоциональные состояния: фрустрация и депрессия. Более того, умение находиться в эмоциональной гармонии с окружающими обеспечивает и преподавателям, и студентам положительные эмоции, стремление радовать друг друга своими достижениями, способствует установлению доверительных межличностных отношений, сохраняет высокую учебную мотивацию.

Более того, восприятие обучающегося во многом зависит от того, какое эмоциональное содержание имеют воздействующие на него стимулы. Эмоционально насыщенная деятельность оказывается более эффективной, чем нейтральная. Отмечая важность обучения речи в разных эмоциональных условиях, И.Л. Бим подчеркивает: «Чем ярче впечатление, произведенное словом, чем значительнее ситуация, в которой оно встречалось, чем больше в нем потребность, тем лучше оно запоминается» [10, с. 174].

Е.И. Пассов отмечает, что процесс обучения иностранному языку должен предоставлять обучающемуся возможности для развития его способностей, которые позволяя успешно функционировать деятельностно-преобразующей, познавательной и эмоционально-оценочной сферам личности студентов. Ученый подчеркивает необходимость возникновения личностного смысла в ходе учебной деятельности, указывая на то, что обучающийся должен получать удовлетворение его разнообразных интересов, что все общение должно быть ориентировано на личность и должно строиться на уважении к ней [11, с. 19–26].

Следовательно, только создание творческой образовательной среды и позитивного фона открывает студентам возможности для достижения успеха в процессе формирования у них межкультурной коммуникативной компетенции. Более того, учебный процесс должен быть направлен на личность студента как субъекта своей жизнедеятельности, на его самостоятельность, развитие и саморазвитие, учет его возможностей, интересов и потребности в овладении иностранным языком.

Мы разделяем точку зрения О.В. Хлюпиной [12], которая полагает, что сама «эмоциональная атмосфера учебного процесса» имеет мотивирующий потенциал, который способствует «активизации ученика, создает рабочее эмоционально-волевое напряжение, поскольку обладает доброжелательным тоном коммуникации и не оставляет ощущения «отстраненности», «непричастности» к учебно-познавательной деятельности» студентов неязыкового вуза.

Результаты. Установлено, что экспрессивность и эмоциональность современной иноязычной речи — это неотъемлемая часть формирования межкультурной коммуникативной компетенции специалиста любого профиля. Мимическая экспрессивность коммуниканта детерминирована типом культуры и носит более социально-культурный, чем универсальный характер. Роль эмоционального компонента в проявлении реакции человека на окружающую его действительность крайне велика. Любой человек, вступая во взаимоотношения с окружающим его миром, испытывает определенное эмоциональное состояние, практически всегда находящее выражение в его речи. Особую эмоциональную окраску, с разнообразными оттенками, имеют разговорные фразеологические единицы. Эмоциональность создается и отдельными их компонентами, и всем образно-метафорическим смыслом, возникающим при их сочетании. Эмоциональность как необходимое свойство носителя языка является важным качеством речевой деятельности в целом и коммуникации в частности, регулирующим основные процессы смыслопорождения и формирования прагматики высказываний.

Литература

- [1] Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14–20.
- [2] Сороковых Г.В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4. С. 79–82.
- [3] Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971. 170 с.

- [4] Шаховский В.И. Модус экологичности в эмоциональной коммуникации // Эмотивная лингвозкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. С. 53–61.
- [5] Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 472 с.
- [6] Лебедева И.В. Психологические детерминанты ассертивности личности: дисс. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2014. 204 с.
- [7] Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначений эмоций в русском языке. Свердловск, Наука, 1989. 182 с.
- [8] Волосных И.Л. Эмоциональные концепты «страх» и «печаль» в русской и французской языковых картинах мира: лингвокультурологический аспект: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. 22 с.
- [9] Прибылова Н.Г. Иммерсионное обучение иностранному языку в зарубежных странах // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 34 (2). С. 95–100.
- [10] Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // Иностранный язык в школе. 2002. № 2. С. 11–15.
- [11] Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
- [12] Хлюпина О.В. Эмоциональный фактор процесса обучения школьников: (на материале современных зарубежных исследований): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 22 с.

Использование мультимедийного текста в обучении РКИ студентов-гуманитариев

Труфанова В.Я.

✉ valentina.trufanova@gmail.com

Канд. филолог. наук, доцент, РГГУ (Москва, Россия)

***Аннотация.** Возможности мультимедийного текста в формировании коммуникативно-прагматической и социокультурной компетенций у иностранных студентов гуманитарного профиля анализируются на примере использования анимационного сериала «Мульти Россия». Рассматривается применение данного мультимедийного ресурса с разными функциями: мотивирующей, познавательной, обучающей и контролирующей. Особое внимание уделяется лингводидактическому потенциалу данного медиатекста и его реализации в практике краткосрочного обучения РКИ для совершенствования навыков устной речи.*

***Ключевые слова:** мультимедийный текст (медиатекст), лингводидактический потенциал, устная речь, коммуникативно-прагматическая компетенция*

The Use of Multimedia Text in Teaching RFL to Students of Humanities

Trufanova V.Ya

✉ valentina.trufanova@gmail.com

PhD, associate Professor, RSUH (Moscow, Russia)

***Abstract.** The possibilities of multimedia text in the formation of communicative, pragmatic and socio-cultural competences of foreign students of humanitarian profile are analyzed on the example of the animated series “Multi Russia”. The application of this multimedia resource with different func-*

tions: motivating, cognitive, training and controlling is considered. Particular attention is paid to the linguistic and didactic potential of this media text and its implementation in the practice of short-term training of RFL to improve oral skills.

Keywords: *multimedia text (mediatext), linguistic and didactic potential, oral speech, communicative and pragmatic competence*

Введение. В содержание обучения русскому языку как иностранному студентов гуманитарного профиля РГГУ в соответствии с обновленной целью иноязычного образования — формированием всесторонней готовности учащихся к деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, — помимо практического курса общего владения и предметно или профессионально ориентированных курсов РКИ, включаются блоки, восполняющие пробелы или недостаток подготовки иностранных граждан в языковом, социокультурном и лингвострановедческом аспектах. Эти блоки входят в базовую часть программы, обеспечивая модульную основу общего гуманитарного развития студентов данного профиля вне зависимости от их конкретной специализации. Как представляется, наиболее эффективным материалом для одновременного развития компетенций, соответствующих указанным выше аспектам иноязычной подготовки, могут служить аутентичные мультимедийные информационно-образовательные ресурсы.

Под системой «мультимедиа» в методике принято понимать средства обучения, включающие в свою структуру разные виды информации – графику, текст, видео-, звук, анимацию, объединяемые при помощи компьютера или других аппаратных и программных средств [1, с. 149]. В сравнительно новом направлении медиалингвистики медийность как канал коммуникации является одной из основных категорий концепта «медиаатекст». В этой концепции понятие «медиаатекст выходит за пределы знаковой системы вербального уровня, приближаясь к семиотическому толкованию понятия «текст», которое подразумевает последовательность любых, а не только вербальных знаков» [Алан Белл, цит. по: 2, с. 35]. В методической литературе подчеркиваются разнообразные преимущества использования иноязычного медиаатекста в преподавании иностранного языка, в частности, его высокий лингводидактический потенциал в формировании лингвокультурологической и речевой компетенции, декларативных знаний и познавательных способностей [3, с. 46].

В задачи данной работы входит рассмотреть лингводидактический потенциал популярного анимационного сериала «Мульты Россия» с точки зрения его фонетико-интонационной составляющей, которая рассматривается как интегративная основа совершенствования коммуникативно-прагматической и социокультурной компетенций иностранных учащихся.

Методика. С целью опытно-экспериментального исследования эффективности анимационного сериала «Мульты Россия» для работы над совершенствованием слухопроизносительных навыков он был включен в виде сквозного модуля в практический курс РКИ для студентов-гуманитариев РГГУ с владением русским языком на уровне В1 и В2. При этом на этапах планирования, осуществления и оценивания обучения были использованы следующие методы:

– при определении лингводидактического потенциала фонетико-интонационного оформления текста проведен теоретико-практический анализ звучания и интенционально-смысловой структуры речи видеороликов, включающий в себя:

1) коммуникативный анализ речи с выявлением роли языковых средств (лексики, грамматики, интонации и контекста) в выражении коммуникативных значений;

2) слуховой анализ качеств звучания с составлением фрагментарной звуковой транскрипции;

3) интонационно-стилистический анализ для определения интонационных средств логико-смысловой структуры текстов и их эмоционально-стилистической палитры с составлением сплошной интонационной транскрипции видеороликов сериала;

— для использования ресурса в практическом курсе РКИ применялся метод моделирования учебного процесса и эмпирический метод разработки системы заданий, направленных на развитие навыков устной речи и социокультурной компетенции;

— в процессе экспериментального обучения иностранных учащихся использовались методы текущей экспертной оценки результатов обучения: тестирование, беседы и наблюдение за деятельностью учащихся.

В рамках данной статьи анализ результатов исследования ограничивается выявлением лингводидактического потенциала рассматриваемого медиатекста и анализом возможностей реализации этого потенциала в работе над устно-речевыми умениями.

Результаты. Актуальность лингводидактической оценки именно фонетического аспекта аутентичных мультимедийных ресурсов для развития на их основе навыков устной речи вытекает из противоречивой ситуации, сложившейся в современной практике вузовского обучения РКИ. По наблюдениям методистов, она характеризуется, с одной стороны, достаточно высокими требованиями Госстандарта к языковому уровню иностранных абитуриентов (B1-B2), а с другой — крайне низким качеством именно фонетической подготовки большинства поступивших на обучение. Тому есть разные причины — как объективные: ослабление позиций фонетики на начальном этапе в связи с превалированием коммуникативности, — так и субъективные, например: деавтоматизация недостаточно устойчивых по природе иноязычных слухопроизносительных навыков [4] или так называемая фоссилизация — остановка или регресс в их развитии, несмотря на влияние иноязычной среды [5].

Наиболее естественным путем преодоления подобной ситуации, характерной для более продвинутых этапов преподавания РКИ, представляется разработка методики интегративного обучения фонетике, что подразумевает системное введение фонетического дискурса в образовательный, профессионально или предметно ориентированный контекст [6]. При этом, как показывает опыт курсового обучения иностранных студентов гуманитарного профиля, значительному повышению мотивации учащихся способствуют не только новые организационные формы компенсаторной коррекционно-сопроводительной работы над произношением, но и определенным образом организованный языковой материал как специальных дисциплин, так и блоков лингвострановедческого и культурологического характера, включаемых в профессиональную подготовку для преодоления коммуникативного барьера в реальном межкультурном общении за счет формирования у инофонов социокультурной компетенции. Таким образом, при отборе аутентичных мультимедийных ресурсов в равной мере учитывается и их лингвокультурологическая значимость для развития личности учащихся, и методическая целесообразность, которая в аспекте рассматриваемой проблемы оценивается исходя из способности конкретного ресурса обеспечить повышение мотивации к совершенствованию коммуникативно-прагматической компетенции, базирующейся на слухопроизносительных умениях инофонов.

Лингводидактический потенциал анимационного сериала «Мульти Россия» и его реализация в компенсаторной коррекционной работе над навыками устной речи инофонов. Жанрово-стилистические особенности звучащего текста.

В значительной степени языковая, в том числе и фонетико-интонационная характеристика анализируемого мультимедийного текста, посвященного описанию разных городов и регионов России и включающего к настоящему времени 51 одноминутный видеоролик, обусловлена двумя основными факторами: жанрово-стилистической принадлежностью этого произведения и особенностями стилизации речи его ведущего — Медведя. По сути дела, его речь представляет некий социолект, искусно созданный авторами проекта за счет выдержанных в единой стилистической палитре вербальных текстов сериала и единообразной манеры их мастерского устного исполнения народным артистом России Д.Ю. Назаровым.

Поскольку данный сериал изначально адресован массовой всероссийской аудитории и предназначен для трансляции по центральным и региональным каналам телевидения, его с полным основанием можно рассматривать как мультимодальный медиатекст. Будучи социально значимым проектом, по своей образовательно-воспитательной функции и коммуникативным целям (создание положительного образа страны, ее достижений и ценностей, а также косвенный призыв к консолидации всего общества) он относится к жанру социальной рекламы, тяготея, в то же время по тематике, формату и стилю изложения и к текстам художественной публицистики [7].

Языковые особенности, составляющие лингводидактический потенциал медиатекста. Функция воздействия, присущая жанрово-стилистическому типу анализируемых текстов, реализуется через обеспечение максимальной доходчивости смыслов, что в звучащей речи находит выражение в особой отчётливости и чёткости артикуляции актера, озвучивающего текст. Несмотря на достаточно быстрый темп (190–200 слогов/мин), его речь вполне соответствует требованиям к монологическим текстам для аудирования, начиная с уровня В1 (200–250 слогов/мин). Благодаря точности и разборчивости произнесения слов и словосочетаний речь актера, озвучивающего сериал, может служить и для слухового анализа, и в качестве образца при освоении иностранными учащимися различных звуковых процессов в потоке речи: позиционных изменений, ассимиляций, редукции, а также орфоэпических норм, в частности, произношения трудных для иностранцев имен собственных, числительных, причастий и т. д. Все это создает благоприятную основу для коррекции артикуляционных навыков и работы над техникой речи.

Большой лингводидактический потенциал для совершенствования коммуникативно-прагматической компетенции содержится и в интонационно-ритмическом оформлении текста, напрямую связанным с его содержанием. Структура вербального текста видеороликов «Мульти России» однотипна: она содержит зачин в виде обращения рассказчика к публике с возбуждающим интерес к теме риторическим вопросом; основную часть, насыщенную ярким фактическим материалом; и заключение в форме фразы-сопоставления, подчеркивающей уникальность города или региона и в то же время единство всей страны. Таким образом, каждый видеоролик сериала служит наглядному представлению о нормах устного публичного выступления. Интонационная выразительность его исполнения стимулирует учащихся к познавательной активности по интонационно-стилистическому анализу звучащего текста и составлению интонационной транскрипции текста, которая используется как для контрольного озвучивания отдельного видеоролика, так и в последующей выработке риторических навыков устной презентации их собственного материала.

Характерная для рассматриваемого жанра сравнительная простота синтаксической структуры текстов этого ресурса, осложняется, тем не менее, наличием в них

большого числа перечислений, сопоставлений, противопоставлений, пояснений, уточнений, дополнений, — выражению которых служат разные типы взаимодействия лексико-грамматических и интонационных средств. Именно разнообразие этих типов, представленное в сериале, создает предпосылки для системного коммуникативно-слухового анализа, позволяющего иностранным учащимся осознать национальную специфику роли интонации в выражении логико-синтаксических отношений, связанную с различием коммуникативной значимости элементов высказывания. Параллельно этот же материал может служить совершенствованию интонационно-ритмических навыков монологической речи: использованию интонационных средств при оформлении смысловых акцентов, выражении градаций смысловой важности, стилистических различий, а также для работы над темпом речи, средствами членения речевого потока, слитностью произношения синтагмы и, в конечном итоге, над беглостью речи.

Особую роль с точки зрения обучающихся возможностей сериала играет эмоционально-экспрессивная насыщенность речи его ведущего-Медведя, который сообщает интересную страноведческую информацию, сам испытывает целую гамму чувств и эмоциональных состояний. Выражение таких интенций, как удивление, потрясение, радость, восторг, одобрение, вызов, печаль, ирония и др., демонстрирует высокую степень импульсивности, открытости и эмоциональности, в целом характерных для русского речевого поведения в сфере неформального общения. Анализ лексико-грамматических и интонационных средств такой живой, раскованной речи помогает иностранным учащимся лучше воспринимать на слух и самим воспроизводить разнообразные эмоциональные реакции, что входит в требования подготовки по РКИ на всех уровнях начиная с B1.

Функции аудио- и видеофайлов медиатекста в интегративном обучении фонетике. Интегративный подход к совершенствованию устно-речевых навыков и умений предполагает введение фонетической работы в более широкий контекст предметной учебной деятельности. Этому способствует поликодовость анализируемого медиаресурса. Разное соотношение информации его аудиального и визуального форматов обуславливает и различие их обучающих функций. Если аудиофайл, как показано выше, представляет образцы устной речи, иллюстрирующие современный узус, норму и выразительные средства, и служит соответственно, прежде всего, совершенствованию слухопроизносительных навыков, лежащих в основе коммуникативно-прагматической компетенции, то многообразная невербальная информация видеофайла обеспечивает познавательную и речемыслительную деятельность, стимулируя говорение и развитие социокультурной и лингвострановедческой компетенций. Именно чередование и баланс в системе заданий указанных направлений учебной деятельности способны, с одной стороны, создавать органическую связь обучения языку и культуре, а с другой — поддерживать мотивацию иностранных учащихся к активной устной практике и освоению ее фонетической составляющей.

Заключение/Выводы. Как видим, использование мультимодального медиатекста при обучении РКИ студентов-гуманитариев выполняет мотивирующую, познавательную, обучающую и контролирующую функцию. Обладая ценным языковым, познавательным и культурно-историческим потенциалом, мультимедийный текст «Мульти Россия», безусловно, ускоряет формирование социокультурной и коммуникативно-прагматической компетенции, а выявленный перечень лингводидактических возможностей этого медиатекста дает основание признать, что модульное включение

его в образовательный процесс служит также эффективным средством мотивации учащихся к совершенствованию своих фонетических навыков.

Литература

- [1] Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
- [2] Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению СМИ (современная английская медиаречь): учеб. пособие. 2-е изд., стереотипн. М.: Флинта, 2014. 264 с.
- [3] Брызгалина Е.Д. Лингводидактический потенциал телевизионного медиатекста в практике преподавания РКИ // Языки. Культуры. Перевод. 2017. № 1. С. 46–53.
- [4] Вешневская Е.М. Фоссилизация как причина деформации фонетических навыков студентов, изучающих иностранный язык // Среднее профессиональное образование. 2013. № 8. С. 15–19.
- [5] Сорокина Е.В. Лингводидактические основы формирования фонологической компетенции в довузовский период обучения // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сб. статей: в 2 т. Отв. ред. Н. М. Румянцева. М.: РУДН, 2014. Т. 2. С. 281–285.
- [6] Труфанова В.Я. Интегративная фонетика: проблемы и перспективы // Слово. Грамматика. Речь. Материалы VI Международной научно-практической конференции. МГУ им. М.В. Ломоносова, Филологический факультет. М., 2015. С. 609–611.
- [7] Чичерина Н.В. Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Серия: Общественные и гуманитарные науки. СПб., 2007. № 9 (47). С. 159–166.

Формирование терминологической компетенции в условиях смешанного обучения иностранному языку для специальных целей

Труфанова Наталия Олеговна ¹

✉ ntroufanova@mail.ru

Рублева Елена Александровна ²

✉ earubleva75@mail.ru

¹ Канд. филол. наук, зав. кафедрой Л-2 МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

² Старший преподаватель кафедры Л-2 (Москва, Россия)

Аннотация. Анализируются основные принципы использования электронной образовательной среды в контексте обучения иностранному языку магистрантов экономических специальностей. Обсуждаются методические приемы формирования способности к восприятию, усвоению и употреблению англоязычной терминологии, выражающей понятийно-категориальный аппарат экономики, в условиях смешанного обучения. Рассматривается возможность включения в образовательный процесс интегративно-контекстной учебной деятельности учащихся по иностранному языку и специальным дисциплинам.

Ключевые слова: смешанное обучение, терминологическая компетенция, английский язык для специальных целей

Developing Terminological Competence in a Blended Learning ESP Environment

Natalia Troufanova¹
Elena Rubleva²

 ntroufanova@mail.ru
 earubleva75@mail.ru

¹ Candidate of Philology, Head of Department, Department of English for Industrial Engineering, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

² Senior Lecturer, Department of English for Industrial Engineering, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. *With this paper, the authors analyze the use of online learning platforms in teaching subject-specific terminology to master's students majoring in economics. Current methods of developing terminological competence through blended learning techniques introduced to help students check their understanding of the key concepts and terminology related to economics are discussed. Perspectives of content and language integrated learning activities within subject and language higher education courses are highlighted.*

Keywords: *blended learning, terminological competence, English for specific purposes*

Введение. В настоящее время в связи с сокращением часов аудиторных занятий крайне востребованным является поиск эффективных инновационных методов и средств обучения иностранному языку для профессиональных целей в российских вузах. К одной из наиболее известных форм относится «смешанное обучение» (blended learning), совмещающее компьютерные технологии и традиционные методы преподавания иностранных языков. Многочисленные электронные образовательные платформы и возможности аудиторного фонда современных российских университетов позволяют студентам получить доступ к разнообразным аутентичным текстам, подкастам и видеоматериалам, а также электронным учебно-методическим комплексам дисциплин, обеспечивая интерактивность и контроль самостоятельной работы.

Данное исследование посвящено анализу средств формирования терминологической компетенции магистрантов экономических специальностей посредством «перевернутого обучения» (flipped learning), при котором студенты самостоятельно осваивают содержание определенных тематических модулей с помощью электронных ресурсов, а затем прорабатывают изученный материал на занятиях, выполняя практические задания, участвуя в диспутах, дискуссиях, круглых столах, ролевых играх.

Терминологическая компетенция является важной составляющей профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Степень ее сформированности проявляется, главным образом, в совокупности следующих знаний, умений и навыков:

- знание всех форм термина (фонетические и орфографические знания; знания сокращенных эквивалентов термина);
- знание узкотерминологического и общетерминологического значения лексической единицы;
- знание стилистических различий в употреблении специальной лексики, например, понимание различий между терминами и профессионализмами;
- умение правильно интерпретировать и употреблять термины в ситуации профессионального общения;
- умение анализировать словообразовательную структуру термина;
- знание грамматической формы термина, его частеречной принадлежности;

- знание синонимов термина, его антонимов, гиперонимов и других типов семантических отношений;
- знание и владение навыком использования основных терминологических коллокаций;
- знание и владение навыком подбора терминологических эквивалентов.

Основная идея «перевернутого класса» (flipped classroom) состоит в том, чтобы сделать обучение максимально студенто-ориентированным, сократив время, традиционно затрачиваемое на объяснение нового материала. Анализ работ зарубежных методистов, имевших опыт практического применения данного вида смешанного обучения, позволяет выделить такие его преимущества, как доступность учебных материалов, самостоятельное изучение материала в индивидуальном темпе, развитие критического мышления [1–5]. Самостоятельно освоив лексический материал в дистанционной части курса в соответствии со своими индивидуальными возможностями, студенты приступают к аудиторным занятиям, которые становятся более интерактивными и эффективно организованными. Система смешанного обучения такого рода предлагает также реальные подходы к решению одной из основных задач современного высшего образования — максимальной реализации потенциальных способностей каждого учащегося.

Методика. Экспериментальное смешанное обучение по принципу «перевернутого класса» проводилось в трех группах (общей численностью 46 учащихся), среди магистрантов средне-продвинутого (Upper Intermediate) этапа обучения в течение первого семестра курса магистратуры. Тематика занятий охватывала такие разделы курса, как «Инновационный менеджмент», «Технико-экономическое обоснование проектов», «Управление качеством». Большая часть предметно-языкового учебного материала, включавшего презентации стратегий инновационной деятельности, ссылки на сайты, посвященные исследованиям и разработкам (Research and Development), а также лекции преподавателей британских университетов была представлена на образовательной платформе Moodle. Кроме того, корпусные технологии системы Sketch Engine были использованы в качестве средств лингво-методической поддержки (scaffolding tools) для формирования терминологической компетенции в данной предметной области. В частности, студенты имели возможность создавать собственные корпуса по ключевым терминам, анализировать конкордансы, визуальные тезаурусы, изучать наиболее частотные коллокации, создавать когнитивные карты терминов.

При отборе и организации терминологического материала для смешанного обучения были использованы следующие методические принципы:

- 1) соответствие материалов (лекций, интервью, материалов прессы и образцов деловой документации) целям обучения и требованиям программы дисциплины «Иностранный язык для профессиональной коммуникации»;
- 2) комплексность в обучении терминологической и специальной лексике по темам, предусматривающая ее введение, многократную повторяемость и закрепление во всех видах речевой деятельности;
- 3) полнота содержания материала по изучаемой теме — рассмотрение всех основных проблем инновационного менеджмента, исследований рынка и управления качеством;
- 4) аутентичность материалов, разнообразие типов профессионального дискурса (от диалогов в профессионально-ориентированных Интернет-сообществах, содержащих значительную долю профессионализмов и жаргонизмов, до научных статей в узкоспециализированных экономических изданиях);

5) использование электронных словарей и тезаурусов по теме, а также корпусных технологий, позволяющих создавать конкордансы и списки словарей-минимумов по изучаемой теме (на платформе Sketch Engine).

6) возможность построения первой, внеаудиторной, части курса по индивидуальной образовательной траектории, выбор альтернативных заданий и видов речевой деятельности, в зависимости от типа памяти, способностей к имитации, перцептивных умений отдельных учащихся и т. п.

В задачи второй, аудиторной, части курса входило построение когнитивной модели обучения, представляющей собой целостный дидактико-методический объект, реализующий когнитивные закономерности усвоения терминологической системы английского языка и способствующей сознательному овладению языковыми умениями и навыками в пределах изучаемой предметной области. Применяемые интерактивные формы обучения, такие как анализ проблемных ситуаций (case study), ролевая игра, дискуссия были направлены на формирование лексического аспекта иноязычной профессиональной компетенции.

В качестве оценки эффективности обучения были использованы многокритериальные тесты, позволяющие осуществлять систематический мониторинг достижений учащихся и базирующаяся на анализе степени сформированности терминологической компетенции. Тестовые задания включали задания на перекрестный, множественный и альтернативный выбор терминов, упорядочение терминологии, замены и подстановки, внутриязыковое перефразирование, упорядочение терминологии и поиск русскоязычного эквивалента. Кроме того, студентам предлагалось оценить собственное знание термина по шкале (рис. 1), проиллюстрировав его определением, описанием, примером, либо заменив близким по смыслу выражением.

The level of terminological competence	Score
<i>I don't know this term</i>	0
<i>I've come across this term, but I don't remember what it means</i>	1
<i>I understand the term when I see or hear it in a sentence, but I don't know how to use it</i>	2
<i>I know the term</i>	3

Оценка уровня сформированности терминологической компетенции

Результаты. Результаты исследования показали, что большая часть учащихся положительно оценила предложенную смешанную форму обучения. Многокритериальные тесты выявили значительное улучшение достижений учащихся по сравнению с результатами прошлых лет, положительную динамику в освоении как языковой, так и предметной части курса.

В целом, использование смешанного обучения в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» позволило выявить наиболее проблемные зоны при освоении языкового материала и содержательных дисциплин, способствовало более глубокому изучению проблематики курса и положительной мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка для профессиональных целей.

Основные сложности были связаны с усвоением терминологической лексики экономической сферы. Проблемы вызваны целым рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, таких как:

1) различия в структурно-семантической организации этого пласта специальной лексики в русском и английском языках. Особого внимания в этой связи заслуживает национально-специфический компонент многих номинаций, а также отсутствие переводных эквивалентов или их неполное соответствие в русском языке;

2) наличием большого числа аббревиатур, акронимов, слов-слитков, требующих декодирования;

3) обилие концептуальных метафор;

4) значительное число синонимов и квазисинонимов, а также разговорных эквивалентов терминов;

5) проблема разграничения общетерминологических, узкотерминологических и общеязыковых употреблений многих специальных лексических единиц.

Анализ результатов тестовых заданий, основанных внутриязыковым перефразировании, показал необходимость увеличения числа упражнений на формирование продуктивного лексического навыка, поскольку многие обучаемые столкнулись со значительными трудностями при продуцировании собственных высказываний.

Отдельные учащиеся высказали замечания по поводу необходимости самостоятельной семантизации многих единиц специальной лексики. По мнению некоторых студентов, отсутствие тематического двуязычного глоссария, традиционно представляемого перед каждым из разделов курса, является существенным недостатком данного подхода.

Заключение. Проведенное исследование показало целесообразность модели «перевернутого класса» в ходе опытного обучения. Электронная образовательная платформа и система тестовых корпусов могут быть эффективно использованы для разработки курсов с использованием интерактивных заданий, необходимых для развития терминологической компетенции магистрантов экономических специальностей.

Основные проблемы, связанные с освоением специальной лексики экономической сферы, вызваны безэквивалентностью, а также частичным несовпадением семантики терминов в родном и изучаемом языках. Обучение терминологии в условиях смешанного обучения предусматривает интеграцию этапов формирования лексических навыков, а именно: актуализацию и восприятие новой терминологии в электронной среде, ее семантизацию (формирование рецептивного навыка), понимание формы, значения и функции термина с учетом контекста (формирование рецептивно-репродуктивного навыка), а также включение новой терминологии в речевые ситуации профессионального общения (формирование продуктивного навыка).

Исходя из вышесказанного, отбор терминологических единиц представляется наиболее важной составляющей курса «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» и должен производиться на основании их принадлежности к разным профильным экономическим дисциплинам. Установление междисциплинарных связей должно послужить фундаментом экономического образования и призвано способствовать развитию навыков оперирования продуктивной терминологической лексикой в профессиональной устной и письменной коммуникации.

Методические рекомендации к составлению курсов такого рода включают необходимость интеграции электронных образовательных платформ, англоязычных текстовых корпусов и электронных лексикографических ресурсов.

Литература

- [1] Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day // International Society for Technology in Education. 2012.

- [2] Milman N.B. The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? // Distance Learning. 2012. Vol. 9. P. 85–87.
- [3] Patricia A. Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching, Vanderbilt University. Available at: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (accessed 1 November 2018).
- [4] Lee B.-W. Students' perceptions of using a flipped classroom instructional model in an ESP course // International Conference on Applied System Innovation (ICASI). 2017. P. 1562–1564.
- [5] Păcurar E. Steps towards flipping classes in Higher Education: ESP // EPiC Series in Language and Linguistics. 2018. Vol. 3. P. 47–52.

Правовая лингвистика в системе высшего юридического образования: актуализация профессии норморайтера

Цареградская Ю.К.

✉ ukmsal@mail.ru

Д-р юрид. наук, доцент, доцент кафедры гражданского и арбитражного процесса Одинцовского филиала МГИМО (Москва, Россия)

Аннотация. Для формирования качественной правовой среды в государстве необходимо наличие высококвалифицированных специалистов, способных ее создать. В связи с этим обстоятельством актуализируется проблема появления новой профессии — норморайтера, который должен уметь грамотно, четко и ясно составлять и анализировать нормативно-правовые акты. При подготовке данных специалистов следует уделять внимание изучению ими юридической лингвистики, позволяющей овладеть корректной юридической устной и письменной речью, как на русском, так и иностранном языке, формировать термины, соответствующие определенным понятиям, которые они фиксируют, повысить информативность правового документа, а также обеспечить компактность юридического документа.

Ключевые слова: юридическое образование, норморайтер, правовой документ, правотворчество, юридическая лингвистика

Legal Linguistics in the System of the Higher Legal Education: Updating of the Profession of Normorayter

Tsaregradskaya Y.K.

✉ ukmsal@mail.ru

Doctor of Laws, Associate Professor of the Department of Civil and Arbitral Procedure of the Odintsovo branch, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), (Moscow, Russia)

Abstract. Formation of the qualitative legal environment in the state requires presence of the highly qualified specialists capable to create it. In this regard the circumstance updates a problem of emergence of a new profession — a normorayter who has to be able competently, accurately and clearly to make and analyze normative legal acts. When training these experts it is necessary to pay attention to studying of the legal linguistics allowing to seize a correct legal oral and written language by them as in Russian, and a foreign language, to form the terms corresponding to certain concepts which they fix, to increase informational content of the legal document and also to provide compactness of the legal document.

Keywords: legal education, normorayter, legal document, law-making, legal linguistics

Важно точно знать, в каком смысле понимать каждое слово.

Публилий Сир, римский поэт

В последнее время актуализировалась проблема, связанная с возможностью выделения новой профессии в сфере высшего юридического образования — норморайтер [1]. В отечественной системе образования, к сожалению, не существует системы подготовки кадров ни в сфере спичрайтеров, гострайтеров и пр. о чем также упоминает профессор В.М. Баранов. Подготовкой специалистов по данному направлению обычно занимаются на факультетах журналистики, политологии или лингвистики. То же самое мы имеем и при подготовке юристов, попадающих в органы государственной власти и принимающих участие в правотворчестве. Отсюда и проблема качества нормативно-правовых актов, так как в процессе обучения будущий специалист практически не сталкивается с дисциплинами, которые помогут ему освоить правотворчество. В лучшем случае в учебном плане образовательной организации могут быть предусмотрены некоторые дисциплины, как например, «Юридическая техника» или «Законотворчество (правотворчество)» и пр., дающие общие представления о правилах написания нормативно-правовых актов.

По данным Министерства юстиции Российской Федерации на конец октября 2017 года существовало только 1 млн 267 тыс. правовых актов субъектов Российской Федерации, из них действующими являются 792 тыс. актов. С 2010 года прослеживается динамика увеличения данных актов с 519 тыс. до 1 млн 267 тыс. в 2017 году [2]. Данная статистика свидетельствует о количестве нормативно-правовых актов, но никак не о качестве. Обычно при увеличении объема — качество ухудшается. Это подтверждает и статистика Генпрокуратуры России, согласно которой субъектами РФ и муниципальными образованиями было принято 94 тыс. законов и постановлений, противоречащих федеральному законодательству, что было выявлено прокурорской проверкой, прошедшей в первой половине 2017 года [3].

Особенно актуальна данная проблема для органов местного самоуправления, где недостаточно высококвалифицированных специалистов, а количество принятых актов увеличивается. Так, за последние 5 лет муниципальных нормативных правовых актов увеличилось более чем на 4 млн., на сегодняшний день их количество составляет около 6 млн. По данным Минюста России на конец 2017 года 168 тыс. муниципальных актов не соответствуют федеральному законодательству из тех актов, в отношении которых проводилась экспертиза, что составляет около 3 млн. актов [4].

Действительно процесс правотворчества имеет задачу максимально точно отразить в нормативных правовых актах явлений общественной жизни и правильно разрешить возникающие проблемные ситуации. Следовательно, социальная характеристика качества нормативно-правовых актов неизбежно связана с двумя аспектами: 1) степень адекватности отражения в акте происходящих общественных процессов; 2) точность проецирования этих процессов на будущее, а также прогнозирования возможных путей общественного развития при помощи права. Для достижения данных задач необходимо иметь качественный процесс правотворчества, который осуществляют специалисты, возможно, даже специально подготовленные.

В связи с этим считаю, что необходимость подготовки такого специалиста как норморайтер назрела, возможно, следует подумать об образовательном стандарте, прописывающем профессиональные компетенции. Пример, можно предложить следующие:

– владеть корректной юридической устной и письменной речью на русском и иностранных языках;

- способность вести диалог, переговоры и переписку на русском и иностранных языках;
- способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- владеть навыками проведения правовой экспертизы нормативно-правовых актов [5].

Овладение подобными компетенциями возможно при наличии специальных знаний. В связи с этим актуализируется проблема использования юридической лингвистики при подготовке данных специалистов. Как справедливо отмечает М.В. Костромичева: «Юридическая лингвистика изучает язык государства (как статусную единицу, как объект языковой политики государства и т. д.) и язык права (как специализированную терминосистему, как элемент обслуживания юридической сферы, как объект следственного и судебного разбирательства и т. д.)» [6].

Исходя из этого можно говорить о том, что язык играет посредническую роль между государством и правом, так как является средством написания и толкования нормативных правовых актов, показателем определенного уровня правовой культуры и пр. Поэтому очень активно в научной литературе обсуждается проблема ясности языка законодательства. На сегодняшний день существуют две точки зрения на эту проблему. Одна из них получила распространение в Германии, согласно которой язык правовых актов — это особый юридический язык, отличающийся от литературного языка (А. Шнитцер, О. Гирке, В. Гедеман и пр.) [7].

Другая точка зрения противоположна и сводится к тому, что язык законодательства является специальным стилем общелитературного языка. Она находит поддержку у таких российских и польских ученых, как: Я. Воленский, А.А. Ушаков, А.С. Пиголкин и др. [8, 9]. По мнению данных ученых, язык закона характеризуется специальными композиционными и стилистическими средствами, особым его словарным составом для выражения мысли законодателя. Поэтому владение техникой юридической лингвистики необходимо всем юристам, а особенно новым специалистам, которые и будут создавать нормативно-правовые акты любого государственного уровня. Для этого будущим специалистам необходимо знать, понимать и использовать некоторые лингвистические методы: а) соответствие терминов понятиям, которые они фиксируют; б) обеспечение компактности юридического документа, т. е. минимальное использование определений, уточнений, добавлений и пр.; в) повышение информативности правового документа за счет введения в его текст причастных и деепричастных оборотов, однородных членов предложения и др.; г) обеспечение ясности и доступности правовых актов; д) использование графики юридического текста посредством выделения в структуре документа заглавия, рубрик и пр.

Необходимость обучения юридической лингвистике понятна всем специалистам, работающим в правовой сфере и образовании. М.В. Костромичева также указывает на необходимость изучения учебной дисциплины «юридическая лингвистика» при подготовке не только юристов, но и специалистов в сферах государственной службы, местного самоуправления, экономики, если не в качестве обязательной, в рамках спецкурса, научной лаборатории и пр. [6].

Литература

- [1] Баранов В.М. Норморайтер как профессия // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2017. № 6 (119). С. 16–29.

- [2] Обзор практики ведения федерального регистра нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации по состоянию на 25 октября 2017 г. URL.: http://pravo.minjust.ru/analytics_statistics/reviews/obzor-praktiki-vedenia-federalnogo-registra-normativnyh-pravovyh-aktov-subektov-rossiiskoi (дата обращения 13.03.2018).
- [3] Недюк М., Ивушкина А. Незаконные законы // Известия. 2017. 11 окт.
- [4] Обзор практики ведения федерального регистра муниципальных нормативных правовых актов за 2017 год // URL.: http://pravo.minjust.ru/analytics_statistics/reviews (дата обращения 14.03.2018).
- [5] Цареградская Ю.К. Норморайтер в системе высшего юридического образования. Юридическая наука и практика // Вестник Нижегородской академии МВД России. 2018. № 2 (42). С. 457–459.
- [6] Костромичева М.В. Юридическая лингвистика: к вопросу о соотношении языка и права // Среднерусский вестник общественных наук. 2007. № 3. С. 57–61.
- [7] Керимов Д.А. Законодательная техника. М.: Норма, 1998. 127 с.
- [8] Ушаков А.А. Очерки советской законодательной стилистики. Пермь, 1967. 206 с.
- [9] Хабибуллина Н.И. Язык закона и его толкование. Уфа, 1996. 131 с.

Специфика преподавания русского языка как иностранного индийским студентам

Шаманова Х.Х.

 khalimat2007@gmail.com

Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (Россия)

Аннотация. *Исследуется специфика преподавания русского языка как иностранного студентам из Индии. Описывается процесс преподавания лексической структуры русского языка индийским студентам, в котором преподаватель должен решить ряд методических задач, включающих формирование навыков и умений иностранных студентов читать тексты на русском языке, изучать исторические и культурологические аспекты страны, традиции и обычаи россиян; выбор языкового материала, определяющийся программными требованиями к успеваемости иностранных студентов в социальных и культурных реалиях Российской Федерации, определение необходимого лексического и грамматического минимума, который иностранные студенты должны уметь использовать и общаться в социокультурной коммуникации.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, специфика, иностранные студенты, методика, задачи*

Specificity of Teaching Russian Language to Students from Republic of India

Shamanova Kh.Kh.

 khalimat2007@gmail.com

North-Caucasian State Humanitarian Technological Academy, Russia

Abstract. *This article explores the specificity of teaching Russian as a foreign language to students from India. The process of teaching lexical structure of Russian language to Indian students is described and a teacher should solve a number of methodological problems such as developing skills and abilities of foreign students to read Russian texts, learn more about historical and cultural as-*

pects of the country together with traditions and customs. The choice of language materials determined by curricular standard requirements for the progress of foreign students in social and cultural realities of the Russian Federation, as well as the necessary lexical and grammatical minimum that foreign students have to be able to use and communicate with in social and cultural communication.

Keywords: *Russian as a foreign language, specificity, foreign students, methods, tasks*

В современном мире роль межкультурного общения значительно возросла. В практике преподавания русского языка как иностранного оно также имеет огромное значение. Изучение другой культуры позволяет добиться значительного прогресса в межкультурном диалоге. Принимая во внимание все выше сказанное, можно утверждать, что культурные традиции и мировоззрение, а также моральные ценности в образовании помогают оптимизировать процесс преподавания иностранных языков, в том числе преподавания русского языка иностранным студентам.

Начиная с первого десятилетия XXI века мы стали свидетелями процесса изменений в сфере образования и увеличения его мобильности, и доказательством тому может послужить тот факт, что в нашей стране на сегодняшний момент обучаются десятки тысяч студентов. Существуют различные причины и мотивы для изучения языка и культуры другой страны, такие как личный рост, социальная ответственность, экономический мотив, мотив межкультурного общения и диалога, мотив связанный со средствами массовой информации и т. д. [2].

Преподавание русского языка индийской аудитории связано со специфическими трудностями, вызванными резкими различиями как в языковом, так и в культурном аспектах. Соглашаясь с позицией методистов, отметим, что с содержательной точки зрения взаимодействие языка и культур должно иметь социальную направленность, выражающуюся в удовлетворении потребности человека общаться в другом социуме, и предполагает развитие лингвосоциокультурной компетенции, включающей в себя владение обучаемыми знаниями о национально-культурных особенностях страны изучаемого и родного языков, нормах вербального и невербального поведения его носителей и умениями строить свое поведение и коммуникацию с учетом этих особенностей и норм; способностью осуществлять разные виды речемыслительной деятельности и выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией, адекватной социальному статусу партнера по общению [4, с. 142–143]. Поэтому преподаватель русского языка как иностранного сталкивается с определенными проблемами и их решение требует использования определенных лингводидактических методов.

Прежде всего преподаватель объясняет причины фонетических проблем и необходимость консультироваться со специальными словарями и другими справочными материалами при изучении значения тех или иных слов, разъясняет факторы, вызывающие семантические расхождения в определенных группах слов, помогает в поисках путей преодоления трудностей в обучении языкам, принадлежащим к разным языковым семьям.

Лексический фон слов — еще один важный аспект. Этот подход определяет релевантность лингвокультурного метода в исследовании семантики слова, что способствует полному пониманию значений слов иностранными студентами.

Целью преподавания лексики должно быть формирование значения слова, которое будет максимально близко сознанию русского носителя языка. Такой подход должен повысить интерес к изучению русского языка. Сравнительный аспект и ориентация на родной язык студентов крайне необходимы, поскольку они способствуют

адекватному лингводидактическому описанию лексических единиц, выделенных для образовательных целей.

Необходимо помнить, что большинство индийских студентов говорят на английском языке. Отдельная группа слов представлена лексемами, которые пришли в английский и русский языки из индийского. Например, nabob — набоб, maharadja — магараджа, bungalow -- бунгало, дом с верандой, jut — джут, jungle — джунгли, cashmere — кашемир, pyjamas — пижама.

Займствование элементов из одного языка в другой является последствием географического положения, исторически сложившихся отношений народов, а также языковых контактов в различных областях: науке, культуре, экономике, политике, спорте.

Причины данного явления различны, но едины для всех языков, среди них выделяются внутриязыковые и внешние, экстраязыковые. К внутриязыковым относят следующие: а) потребность в названии объекта или явления, определенная неимением обозначаемого явления в когнитивной базе языка перевода;

б) потребность в названии объекта или явления, продиктованная неточностью имеющегося в языке понятия, (при наличии национального и иноязычного слова со схожим значением английское слово, как правило, имеет более общее значение, а заимствованное — как общее значение, так и более узкое понятие);

в) тенденция, заключающаяся в том, что цельный, не расчлененный на отдельные составляющие объект и обозначаться должен «цельно», а не сочетанием двух или более слов.

К экстраязыковым причинам относятся:

а) социально-психологическая: восприятие иноязычного слова как более престижного, красиво звучащего, а также, коммуникативная актуальность обозначаемого понятия;

б) активное укрепление международных культурных, политических и экономических связей, процесс глобализации, вызывающий появление большого количества интернационализмов — слов одного языка, заимствуемых многими языками мира.

Процесс обучения должен быть основан на качественных и количественных методах исследования и учебных материалах, используемых в практическом преподавании русского языка для индийских студентов, обучающихся в Российской Федерации.

Важно помнить также, что при работе с основным учебным пособием, соответствующим образовательным требованиям и стандартам, следует обратить внимание на следующие пункты: изучение новой лексики; прослушивание диалогов; изучение грамматического строя языка [1].

Необходимо так же добиваться активизации познавательной активности студентов, повышая эмоциональную насыщенность занятий, что будет способствовать раскрытию их способностей и формированию самостоятельности и творческой активности [3, с. 291].

В процессе преподавания русского языка как иностранного, крайне важно обратить внимание на *следующие аспекты обучения*:

а) изучение новой лексики посредством выполнения упражнений, прослушивания диалогов, просмотров обучающих фильмов в соответствии с изучаемым курсом;

б) работа над коммуникативными ситуациями (составленными обучающимися), которые были записаны, неоднократно прослушаны и проанализированы таким образом, чтобы в будущем можно было определить и избежать наиболее типичных ошибок;

в) изучение студентами самых важных событий российской истории, российской культуры, традиции и обычаи россиян;

г) улучшение навыков устной разговорной речи, посредством чтения текстов, диалогов и упражнений для расширения и изучения общей литературной лексики обучающихся и повышения их навыков русской устной разговорной речи;

д) принимать участие в коммуникативных ситуациях и психологическом тестировании, обсуждение актуальных проблем в различных мотивирующих диалогах и других интерактивных формах обучения иностранным языкам.

Как известно, основными составляющими оценки уровня освоения иностранным языком являются цели, принципы, функции, виды, формы, шкалы (градации уровней освоения), критерии, показатели, контрольно-измерительные материалы оценки (контроль). Перечисленные общие составляющие оценки уровня освоения иностранным языком в полной мере относятся к оценке говорения на иностранном языке общению [5, с. 222]. Проверка полученных студентами знаний и компетенций к концу определенного периода времени может иметь несколько видов и вариаций:

а) проектная работа, выполняемая студентами на определенную тематику, целью которой является развитие навыков письменной речи с последующей подготовкой к устной части экзамена (все студенческие проекты строго и тщательно проверяются);

б) письменный экзамен, который включает: один текст на понимание речи и ответы на вопросы в письменной форме; один письменный текст с ответами на вопросы (письменно); тест на грамматику; ответы на типичные повседневные вопросы в письменной форме (не более 20–30 слов на каждый ответ); тему по выбору студента, основанную на проектной работе (примерно 100 слов); в) устный экзамен (продолжительность 20 мин плюс 20 мин на подготовку). Сначала, двое обучающихся работают с предложенным текстом, обсуждают данный текст с экзаменатором. Вторым этапом устного ответа является коммуникативная ситуация на тему, включенную в рабочую программу данного курса, на основе их проектной работы.

Экзаменаторы оценивают несколько ключевых аспектов, таких как фонетическая чистота, уместность реакции говорящего, словарный запас и грамматическая правильность говорящего. Итоговая оценка состоит из суммы общего результата за письменный и устный экзамены.

Цель курса — сформировать навыки и способности иностранных студентов читать тексты на русском языке, изучать исторические и культурологические аспекты страны, традиции и обычаи россиян, получать нужную информацию о городах и достопримечательностях России. Выбор языкового материала определяют программными требованиями к успеваемости студентов с учетом социальных и культурных реалий Российской Федерации и включает в себя лексический и грамматический минимум, который иностранные студенты должны уметь использовать в социокультурной сфере.

Таким образом, комплексный подход к обучению русскому языку индийских студентов, с использованием не только традиционных методов преподавания, но и возможностей межкультурной коммуникации во время погружения в языковую среду (в том числе работы в тандеме) может быть полезен для тех, кто планирует непосредственно заниматься обучением иностранных студентов русскому языку, и тем кто уже работает и имеет опыт в этой области.

Литература

- [1] Ившин В.Д. К истории вопроса о взаимодействии английского и индийских языков // Вопросы германской филологии. Калуга, 1983. Вып. 5. С. 27–46.
- [2] Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1996. 208 с.

- [3] Кургаева О.Л. Активизация познавательной самостоятельности студентов в процессе иноязычной подготовки бакалавров неязыкового вуза // Педагогическое образование: вызовы XXI века: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика В. А. Сластенин. / под общ. ред. Н.И. Вьюновой. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2016. С. 289–292.
- [4] Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Взаимодействие языка и культур как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 141–144.
- [5] Сороковых Г.В., Чадунели М.К., Андрух А.О. Формирование и оценка уровня сформированности речевой компетенции на примере говорения // Современное непрерывное образование и инновационное развитие: сб. тр. участников VI Всерос. науч.-практ. конф. 2016. С. 220–223.

Типы текстов в иноязычной читательской деятельности будущего инженера

Шафикова Инна Римовна ✉ shafikova_inna@mail.ru

Старший преподаватель, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва), аспирант, МГПУ (Москва)

***Аннотация.** Требования образовательных стандартов по направлению подготовки «Материаловедение» показывают роль чтения как ключевого компонента иноязычной коммуникативной компетентности. Степень профессиональной ориентированности в обучении иностранному языку различается в зависимости от уровня: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Это обуславливает подход к отбору текстового материала. Анализируются лингвистические и линводидактические особенности иноязычных инженерных текстов. Обучение профессионально-ориентированному чтению требует нового подхода к критериям отбора текстов. Прагматические соображения позволяют сделать вывод о необходимости включения профессиональных прецедентных текстов в программу обучения иностранному языку в техническом вузе.*

***Ключевые слова:** обучение чтению; профессионально-ориентированное чтение; профессиональный прецедентный текст; неязыковой (технический) вуз*

Text Types in Teaching English to Engineering Students

Inna R. Shafikova ✉ shafikova_inna@mail.ru

Senior lecturer, Bauman MSTU, student, Moscow City University

***Abstract.** The Russian federal state educational standards with regard to Material science and materials technologies explicitly indicate the key place that reading skills occupy in the structure of the foreign (English) language competence. Different degree programs (Bachelor's, Master's and PhD) are characterized by a different focus: general purposes, specific (professional) purposes and academic and research purposes. This diversity determines the criteria for the text selection, especially concerning the Master's degree and PhD courses. These texts are analyzed in terms of their linguistic genres and language education purposes. Pragmatic considerations suggest using professional pre-texts (precedent texts as the basis) for postgraduate courses in English or other foreign language.*

***Keywords:** Teaching reading comprehension; profession-oriented reading; professional pre-texts (precedent texts); engineering university*

Введение. Роль иностранного языка в профессиональной деятельности инженера отражена в образовательных стандартах. Рассмотрим в качестве примера собственный образовательный стандарт МГТУ им. Н.Э. Баумана по направлению подготовки «Материаловедение и технологии материалов» для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Анализ содержания стандартов показывает эволюцию целей использования иностранного языка: от общих к деловым, а затем к профессиональным. На уровне бакалавриата изучение иностранного языка относится исключительно к общекультурным компетенциям и не упоминается ни в общепрофессиональных, ни в профессиональных компетенциях.

В образовательном стандарте на уровне магистратуры иноязычная коммуникативная компетенция предусматривается для целей делового и профессионального общения (СОК 2), а также входит в набор общепрофессиональных компетенций как готовность решать задачи профессиональной деятельности посредством иноязычной коммуникации в устной и письменной форме (СОПК 3). Следует упомянуть такие компетенции, как способность к самостоятельному обучению новым методам исследования и умение работать с научно-технической информацией по тематике исследования (СОПК 6, СПК 7), а также использование современных информационно-коммуникационных технологий и глобальных информационных ресурсов для личного и профессионального развития (СОК 8, СПК 1). Хотя формулировка этих компетенций не включает владение иностранным языком, можно предположить, что для их успешного формирования требуется иноязычная коммуникативная компетенция и в частности иноязычная читательская компетенция.

Использование иностранного языка на этапе аспирантуры переходит из профессиональной сферы в научную: участие в работе российских и международных исследовательских коллективов (УК 3), использование перспективных методов исследования и решения профессиональных задач с учетом мировых тенденций (ПК1), публикация научных статей и докладов (ОПК 8). Все эти виды деятельности требуют наличия высокого уровня профессиональной и академической иноязычной коммуникативной компетенции [1–3].

Анализ образовательных стандартов наглядно показывает важность иноязычной читательской компетенции для достижения профессиональных целей, особенно на этапе аспирантуры и магистратуры. К тому же, студенты бакалавриата не обладают достаточными знаниями по направлению подготовки для полноценной профессионально-ориентированной читательской деятельности, что приводит к коммуникативной ситуации, характеризующейся «содержательной неопределенностью» [4]. Для снятия этой проблемы, следует особенно внимательно относиться к отбору материала, на котором будет строиться обучение чтению в неязыковом вузе.

Особенности текстов научно-технического стиля. Необходимо понять, какие тексты могут быть предложены студентам на различных этапах обучения профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе. Логично, что эти тексты должны принадлежать к научно-техническому стилю, который является разновидностью научного стиля. Важным является вопрос о различии собственно научного и научно-технического текста. По мнению Ю.В. Ванникова, основное различие заключается не в содержании, а в функциональности: научно-технический текст описывает некий фрагмент действительности, тогда как научный текст формирует концепции или систематизирует теоретическое знание [5, с. 20–21].

В определении инженерного текста, данного И.Б. Авдеевой, ключевую роль играет такой признак как типизированность и программируемость: «текст типового со-

держания, который включает типизированную экстралингвистическую информацию, характеризуется поддающейся программированию композицией и устойчивыми способами номинаций» [6].

Марк Ибботсон (Mark Ibbotson) говорит об особом типе технического дискурса: «композитной» коммуникации. Используя аналогию с композитными материалами (такие материалы включают в себя два (или более) разнородных материала, дополняющих и усиливающих друг друга), он описывает инженерный дискурс как сложное явление, в котором «матрица» общего языка усиливается «наполнителем» специализированных терминов [7].

Существуют различные классификации жанров научно-технического стиля. Наиболее известной является классификация, предложенная Ю.Г. Ванниковым. Автор выделяет шесть условных разрядов, руководствуясь задачами научно-технического перевода: 1. книга, монография, статья, диссертация, доклад, сообщение, выступление, отчет, заметка, информационная карта; 2. инструкция, руководство, памятка, рекомендация, сопроводительная документация, методика, программа, учебник, описание; 3. энциклопедия, словарь, справочник, технический каталог; 4. акт, заявка, рекомендация, договор, рекламация, проект, постановление, решение, указание, письмо; 5. стандарт, техническое условие, нормаль, спецификация, описание изобретения, авторское свидетельство, патент, фирменный каталог, прейскурант; 6. реферат, аннотация, обзор, библиографический указатель [5, с. 47].

В исследовании Е.С. Троянской произведения научной литературы классифицируются по функциональному признаку: 1) академические (собственно научные) тексты (монография, статья, тезисы, доклад и др.); 2) информационно-реферативные (реферат, аннотация и др.); 3) справочно-энциклопедические (энциклопедия, словарь); 4) научно-оценочные (рецензия, отзыв); 5) научно-учебные (лекция, учебник); 6) инструктивные (руководство, инструкция); и 7) научно-деловые тексты (патент, авторское свидетельство, спецификация) [8, с. 16–27].

Большой вклад в анализ научно-технических текстов с точки зрения лингводидактики внесли преподаватели русского языка как иностранного в технических вузах. Так, И.Б. Авдеева, проанализировав характерные признаки узкопрофильных инженерных учебников, выделила смысловые архитектурные блоки, которые используются для понимания текстов, а затем текстопорождения в процессе обучения иностранному языку магистрантов и аспирантов технических специальностей [6]. Г.М. Петрова разделила все учебных адаптированных тексты на три типа: представление, расчет, инструкция, основываясь на определенных речевых жанрах [9].

Отбор профессионально-ориентированных текстов. прецедентные тексты.

Е.К. Прохорец и Е.А. Сыса сформулировали шесть критериев отбора текстов для обучения студентов технического вуза автономному иноязычному чтению: 1) учет уровня языковой и профессиональной подготовки студентов; 2) аутентичность текстов; 3) соответствие текстов возрасту и интересам обучающихся; 4) соответствие типа текста виду чтения (по способу реализации цели чтения); 5) информативность и актуальность текстовых материалов; 6) учет будущей профессиональной деятельности [10].

Признавая, что данная система полностью отвечает целям обучения иностранному языку в бакалавриате, мы не можем не отметить необходимости уточнения в отношении студентов магистратуры и аспирантуры. Именно начиная с уровня магистратуры, появляется возможность полноценного профессионально-ориентированного чтения, которое является не только одним из видов учебной деятельности, но и

формирует профессиональную идентичность будущего специалиста [11]. Немаловажно и то, что полученные в результате сведения будут использованы при написании собственной научной работы.

При обучении профессионально-ориентированному чтению, на первый план выходит критерий соответствия научным и профессиональным интересам. Причем, отбор текстов производится студентами самостоятельно, а значит, тексты могут оказаться не совсем «удачными» с точки зрения методики обучения чтению. Например, несоответствующими уровню языковой подготовки студента, или не отвечающими критерию аутентичности. Данный аспект должен быть учтен при планировании процесса обучения и выборе лингводидактических методов и технологий.

Необходимость использования иноязычного чтения в профессиональных и научных целях приводит к пониманию того, что на этапе магистратуры и аспирантуры для обучения чтению должны использоваться прежде всего прецедентные тексты.

Концепция прецедентных текстов была предложена Ю.Н. Карауловым. Согласно этой концепции, прецедентными называются тексты, «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [12, с. 216].

Данная концепция была расширена Н.В. Петровой (2010) и С.В. Мыскиным (2014). Н.В. Петрова предложила использовать определение «прецедентный» для «любого текста, на который имеется ссылка в анализируемом тексте» [13], а значит и для произведений научного жанра. С.В. Мыскин выделяет две группы профессиональных прецедентных текстов: инструментальные и методологические. К первым относятся тексты, регламентирующие деятельность отдельного работника или всего коллектива, определяющие функционирование предприятия: инструкции, описания функциональных обязанностей, контракты и договоры, правила, приказы, фирменная атрибутика, корпоративный стиль и др. К группе методологических текстов относятся речевые произведения, отражающие теоретико-методологическую специализацию работника в соответствии с профилем его профессии: концепции, теории, подходы, научные школы, а также учебники, методические пособия, монографии, научные статьи, материалы конференций, научные доклады и научные открытия и т. п. [14].

Жанр научной статьи как основного вида прецедентного текста в научно-техническом контексте обладает рядом характерных признаков (жесткая стандартизированная структура, ограниченный объем, обязательное наличие интертекстуальных включений) и требует владения определенными стратегиями чтения [15, 16]. Научно-техническую статью нельзя читать, как художественный текст — линейно. Необходимо максимально приблизить учебную ситуацию к реальной: чтение как способ получения знаний по специальности, а не самоцель. цель чтения научно-технической статьи приобрести реальные знания в своей области и включить полученные сведения в собственную выпускную квалификационную работу.

Заключение. Образовательные стандарты по направлению подготовки Материаловедение подчеркивают важность читательской деятельности в профессиональной подготовке специалиста, будущего инженера и исследователя, особенно на этапе магистратуры и аспирантуры. Потребность в специалистах, способных получать актуальную научную информацию, обуславливает особый подход к обучению чтению и отбору учебных текстов в техническом вузе. Основное требование к текстовому материалу — это максимальное соответствие содержанию специальности. Профессио-

нально-ориентированные тексты выполняют комплексную функцию: с их помощью осуществляется, во-первых, непосредственное обучение навыкам чтения, во-вторых, овладение знаниями по специальности, в-третьих, повышение мотивации к изучению иностранного языка за счет самостоятельной деятельности. Научно-технические статьи, доклады и другие тексты, перекликающиеся с темой выпускной квалификационной работы студента, становятся прецедентными текстами в основе собственных научных исследований.

Литература

- [1] Образовательный стандарт высшего образования МГТУ им. Н.Э. Баумана по направлению подготовки 22.03.01 «Материаловедение», квалификация Бакалавр, Москва, 2017.
- [2] Образовательный стандарт высшего образования МГТУ им. Н.Э. Баумана по направлению подготовки 22.03.01 «Материаловедение». Квалификация Магистр. Москва, 2017.
- [3] Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 22.06.01 «Технологии материалов». Уровень подготовки: Кадры высшей квалификации, Москва, 2015.
- [4] Тарева Е.Г. Обучение пониманию в условиях неопределенности межкультурной коммуникации. Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. № 1 (9), 2015, с. 32- 38.
- [5] Ваников Ю. В. Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности. Москва, ВЦП, 1984, 50 с.
- [6] Авдеева И.Б. Архитектоника инженерного текста как объект описания подязыка специальности и как объект обучения ему: автореф. дис. ... канд. педагогических наук. Москва, 1997, 27 с.
- [7] Ibbotson M. Compositecommunication. URL: <https://www.cambridge.org/ru/cambridgeenglish/news/mark-ibbotson-russia-november-2018> (accessed 15.11.2018).
- [8] Троянская Е. С. Полевая структура научного стиля и его жанровых разновидностей // Общие и частные проблемы функциональных стилей. М.: Наука, 1984.
- [9] Петрова, Г.М. Моделирование технических текстов инженерного профиля как методическая проблема: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2002. 216 с.
- [10] Прохорец Е.К., Сыса Е.А. Обучение автономному чтению на иностранном языке в техническом вузе: критерии отбора текстового материала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015, № 5 (ч. 4). С. 604–607.
- [11] Сороковых Г.В. Профессионально ориентированное чтение как феномен современного иноязычного образования специалиста: теоретико-методологический аспект. В книге: Профессионально-ориентированное чтение. Научный поиск в методике обучения иностранным языкам: стратегии, технологии, диверсификация опыта применения. Монография. Москва, 2014. с. 6-15.
- [12] Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
- [13] Петрова Н.В. Эволюция понятия прецедентный текст // Вестник ИГЛУ. 2010. № 2 (10).
- [14] Мыскин С.В. Специфика функционирования профессиональных прецедентных текстов в совместной деятельности работников // Филологические науки. Вопросы теории и практики/ Тамбов, Грамота, 2014. № 10 (40). В 3 ч. Ч. III. С. 134–141.
- [15] Purugganan M., Hewitt J. How to read a scientific article. URL: http://www.owl.net.rice.edu/*cainproj/courses/HowToReadSciArticle.pdf (accessed 15.11.2018).
- [16] Pain E. How to (seriously) read a scientific paper. URL: <http://www.sciencemag.org/careers/2016/03/how-seriously-read-scientific-paper> (accessed 15.11.2018).

Проблемы обучения аспирантов неязыковых специальностей профессионально-ориентированному и академическому английскому языку

Широких А.Ю.

Канд. филол. наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ (Москва)

***Аннотация.** В работе рассматриваются проблемные зоны в языковой подготовке аспирантов неязыковых специальностей, такие как использование перевода, определение стиля текстового материала и лексикографические основы составления глоссария терминов. Предложены лингводидактические решения этих проблем — мини-проекты с использованием словарей, задания на основе корпусов текстов, стилистический анализ и составления глоссариев по гнездовому и концептуальному принципам.*

***Ключевые слова:** смена языкового кода, перевод, термин, стиль, глоссарий*

Challenges in Teaching Languages to Post-Graduate Non-Linguistic Students

Shirokikh A.Yu.

PhD in Philology, Associate Professor, Financial University under the Government of the RF

***Abstract.** The article looks upon challenges in teaching non-linguistic post-graduate students, such as translation, stylistics of professional texts, lexicographic foundations of glossary compilation. The author suggests decisions to these problems — mini-projects based on the use of various dictionaries, corpus studies, stylistic analysis, circular and concept-making principles for glossary compilation.*

***Keywords:** code switching, translation, term, style, glossary*

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8] статус аспирантов приравнен к остальным категориям обучающихся. Однако компаративный анализ «входного» уровня языковой подготовки студентов-аспирантов и требований программы экзамена по английскому языку для аспирантов неязыковых специальностей показал отсутствие преимущественности в нескольких аспектах обучения. С целью восполнить недоработки предшествующих курсов и повысить эффективность подготовки, был проведен анализ этих пробелов и предложены лингводидактические решения. Опыт аудиторной работы позволил выделить следующие содержательные и методологические аспекты, практически значимые для включения в программу:

- использование перевода;
- внимание к стилистической стороне профессиональных текстов;
- аутентичность текстов;
- составление терминологического глоссария;
- навыки чтения и изложения.

Приведу несколько примеров решения этих проблем.

Использование перевода. При разработке подходов к изучению языков для специальных целей необходимо понимать, что есть овладение языком, изучение языка и смена кода. Овладение языком и изучение языка представляют собой эксплицитный и

имплицитный способ накопления языковой информации. Эксплицитный способ включает стадии получения информации, ее переработку в знание путем интеллектуальной деятельности и накопление путем запоминания. Овладение языком предполагает под-сознательный подход через общение с носителями языка. Заимствование — процесс имплицитного усвоения слова. Заимствуя, мы не задумываемся, существует ли русско-язычный эквивалент, руководствуясь соображениями престижа или чувством принадлежности к определенному профессиональному сообществу. «Для взрослых степень контроля в изучении языка влияет на частотность употребления заимствованных слов. Люди, которые хорошо знают язык, могут использовать заимствования по своему усмотрению... говорящий может переключаться с одного языка на другой несколько раз внутри одного высказывания или переключаться реже — использовать всего слово, или предложение из языка-источника заимствований» (пер. автора) [13, с. 10]. Соответственно, использование заимствованного слова является сменой языкового кода до тех пор, пока достаточное количество русскоговорящих людей не начнут употреблять его в своей речи.

Некоторые ученые говорят, что «языки противостоят заимствованиям в определенных социальных сферах. Религиозные тексты передаются в своей изначальной форме на протяжении многих веков...» (пер. автора) [13, с. 2]. Язык финансов не является той «священной» сферой, в языках для специальных целей процент заимствованных слов выше, т.к. заимствование в профессиональной терминологии означает заимствование идей. Однако, если пренебречь чистотой родного языка, поощрять практику «двуязычия» в контексте языковой подготовки, мы вырастим «Иванов, не помнящих родства» или людей “without kin or kith”.

С целью ответа на вопрос, является ли обучение финансовому иностранному языку изучением языка, овладением языком или языковой перекодировкой, было проведено эмпирическое исследование.

Во-первых, количественный анализ Англо-русского глоссария банковских и финансовых терминов (1800 слов и словосочетаний) [2], показал следующие результаты:

Транслитерации (побуквенные передачи слова) и кальки (перевод по частям англоязычного слова) составляют 22 %.

Различные типы лексических трансформаций (замены лексических единиц при переводе) составляют 36 %.

Эквивалентный перевод применим в 27 % случаев.

Объяснительный перевод используется в 15 % случаев.

Качественный анализ глоссария показал следующие результаты:

Эквивалентные переводные единицы обозначают базовые, универсальные понятия: *bid* — заявка на аукционных торгах; *cash* — наличные деньги; *invoice* — счет-фактура.

Русскоязычные термины могут представлять собой заимствования из других языков — французского, итальянского. В соответствии с этимологическим словарем, многие из подобных заимствований датируются 18-19 веками: *bill* — вексель; *bond* — облигация; *mortgage* — ипотека.

Русскоязычные термины более описательны: *deleverage* — снижение / сокращение доли заемных средств; *default* — случай неисполнения обязательств одной из сторон.

Наблюдаются многочисленные случаи демегафоризации: *arm's length transaction* — сделка на рыночных условиях; *crowding out* — вытеснение частных инвестиций государственными расходами.

При переводе происходит внутреннее лексико-семантическое развитие термина и полисемия — возникают новые коннотации, значения [14, с. 82], а также «дубли-ты», т. е. одно и то же слово, заимствованное в разные исторические эпохи. Например, *fiscal policy* — *фискальный, денежный, налогово-бюджетный*. *Фискальный* имеет негативные коннотации в русском языке (слишком много налогов), хотя изначально заимствованное слово нейтрально, происходит от *fiscus* (казна). В официальных документах используется, как правило, слово *налогово-бюджетный*.

Обратимся к анализу русскоязычных текстов с целью определить степень заимствований и случаев переклечения языковых кодов.

Первый текст — интервью [11]. Из 1074 слов интервью 253 представляют собой транслитерации, кальки или случаи смены кода (оригинальные английские слова): *секьюритизированные активы, контрагент, деривативы, поглощать убытки, минимальный показатель левериджа, временный горизонт в 1 год, подлежат взвешиванию с коэффициентом*.

Другой текстовый пример — публицистическая статья [6]. Транслитерации, кальки и случаи смены кода составляют 94 из 1414 слов статьи: *ритейл, проводить почечковую аналитику, формат cash-&-carry, мультиформатность торговых сетей*.

Официальные документы также доказывают высокую степень заимствований и смены кода [9]: *операции РЕПО, бивалютная корзина, Ставка ROISfix, Ставка RUONIA, MosPrime Rate*.

Языковая личность студента-финансиста подвержена влиянию двух сред обитания — русского (бытовые темы) и английского языка (академические часы на изучение иностранного языка и общение с «двуязычными» специалистами своей сферы деятельности). Соответственно, влияние техник смены языкового кода повышено — копируя авторитеты, студенты используют профессиональный жаргон (как правило, заимствованные слова из сферы финансов).

Программа обучения профессионально-ориентированному английскому языку исключает переводные методы обучения как устаревшие. Однако перевод, как компонент семантизации, экспликации знания, инструмент обучения, средство сопоставления культур, механизм запоминания и организации знаний, необходим. В академической деятельности преподавателя иностранного языка для профессиональных целей возникает дилемма — допустить «двуязычие» или создать условия для исследования культурно-обусловленных особенностей и контекстов употребления терминологических единиц?

Мы недостаточно используем потенциал словарей как средств обучения, источников текстового материала для чтения и расширения лексикона, инструментов проектной работы. В качестве примера работы со словарем обсудим перевод термина *loro account* (*корреспондентский счет / лоро-счет*). Используя словари, можно выяснить, что *nostro, vostro and loro* (итал.) переводятся как *наш, ваши, их*; в контексте финансовых документов используются для обозначения типов банков, участвующих в международных сделках; в XVIII веке *корреспондент* обозначало *чиновник, получивший задание в другом городе* и *correspond* в значении *to hold communication with* используется с XVII века. Так, через мини-проекты, основанные на изучении словарей, мы можем «рассказать историю» слова, развить навыки исследования, устного монологического высказывания и повысить уровень профессиональной подготовки студентов.

В отношении методов обучения переводу, я хотела бы привести пример и рассказать, как интернет ресурсы могут помочь развитию переводческих навыков. Мно-

гие из англоязычных аутентичных статей имеют аналоги в Интернете. Нельзя сказать, что эти переводы полностью адекватны, но для учебных целей — это преимущество. Т. е. аспиранты сначала дают собственный перевод какой-то статьи, а затем сопоставляют с переводом интернет-автора. Так мы выясняем достоинства и недостатки двух версий: *The price of oil, Russia's main export, has slid below \$50 a barrel, prompting economists to revise their forecasts down. GDP is now expected to contract by between 3 % and 5 % this year. Russia's credit rating is moving inexorably towards junk.* / Цена на нефть, которая является главной статьей российского экспорта, опустилась ниже отметки в 50 долларов за баррель, что заставило экономистов в очередной раз понизить свои прогнозы. *В 2015 году, по разным оценкам, ВВП России сократится на 3...5 %. А кредитный рейтинг России уже достиг мусорного уровня.* Как видим из выделенных наклонным шрифтом отрывков, наблюдается вольный перевод — несоблюдение временной рамки высказывания (*is moving* — *уже достиг*), привнесение новых семантических элементов (*GDP is now expected* — *В 2015 году, по разным оценкам*), необоснованное калькирование (*junk* — *мусорного уровня*).

Стиль текста. Как известно, разница между научным стилем речи и публицистическим следующая на лексическом уровне заключается в разной частотности употребления терминов, абстрактной (академической) лексики, эмоционально маркированных слов (тропы — метафоры, сравнения и т. д.), и латинизмов. Задание, предложенное в качестве самостоятельной работы с последующим обсуждением в аудитории может быть следующее — найти два текста разных жанров по своей специальности, выделить наиболее показательные в плане стилистических свойств текста лексические единицы и представить результаты в аудитории.

Смысловой анализ текста. Подход к смысловому анализу текста напрямую зависит от его стилистической принадлежности. Схема анализа научного текста соответствует схеме написания аннотации, т. е. сохраняет те же элементы:

- introduction (the problem studied, topicality and novelty, the name of the author along with date of publication);
- summary (methods, the data collected and its analysis, the main findings and the results derived);
- conclusion and your own evaluation of the results.

В отличие от изложения содержания научного текста подход к тексту публицистическому будет другим. Для анализа содержания публицистического текста применима «схема новостей» (News Schemata), разработанная ученым из Нидерландов Тео Ван Дейком. Эта схема может быть использована как «план» ответа на экзамене. Практика доказывает эффективность этого подхода — в узких временных рамках экзамена аспирант должен точно знать какую информацию искать в тексте:

- abstract (headline and lead);
- attribution (Source, journalist's byline, place, time);
- story (actors, setting (time and place), action, follow-up (consequences), commentary, background (previous episodes) [16].

Термин. В контексте обучения иностранному языку, мы ставим овладение лексическим материалом как первоочередную задачу. Любой научный текст включает общеупотребительную лексику, книжные слова (academic vocabulary), узко научную терминологию. Неспособность аспирантов с ограниченным запасом лексики определить в тексте эти лексические пласты ведет к путанице в восприятии.

Что есть термин? Во «Введении в терминоведение» С.В.Гринев выделяет следующие, наиболее значимые свойства термина отнесенность к специальной области

употребления, содержательная точность (ясность, немногозначность, неэмоциональность), относительную независимость от контекста и стилистическую нейтральность [1, с. 33]. Среди требований к содержанию термина есть также однозначность, и отсутствие синонимов, что не всегда соблюдается, так как в результате естественной эволюции языка слова «мигрируют» из одной стилистической области (скажем, разговорного языка) в другие (например, терминологию экономики), образуя при этом дуплеты. Любой термин обладает категорией идиоматичности, т. е. не выводимостью его значения из суммы значений составляющих. По форме термин краток, инвариантен и обладает ограниченной деривационной способностью. С точки зрения прагматики термин обладает характеристиками внедренности и интернациональности. В аудитории можно предложить студентам определить, в каких контекстах слова представляют собой термины, а в каких употребляются лишь как общеупотребительные номинативные единицы речи.

Составление глоссария. К вышеперечисленным критериям отбора терминологических единиц хотелось бы добавить еще один — условно назовем его критерием концептуальности. Концепт, как «сложившаяся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия» [7, с. 159], организован по полемому принципу, т. е. отрезок бытия имеет ядро, вокруг которого организуются более мелкие, зависимые от него элементы, включающие оттенки номинативного содержания и интерпретационное поле. Так, ядро концепта «Страхование» — это образ языкового сознания, связанный с рисками, вызванными производственной, правовой, финансовой деятельностью, природными явлениями или личностными взаимоотношениями, и преодоление / предупреждение и компенсация этих рисков. Анализ текстов и глоссариев показал, что иерархическая структура концепта «страхование» представляет собой не только дихотомию «риски» или их «преодоление», но и дальнейшую детализацию на основе фреймов «человек» (*insured* — страхователь), «риски и их обстоятельства» (*injury* — вред, ущерб, *accident* — несчастный случай), «предметы» (*anti-lock braking system* — система безопасности торможения), «правовые действия и понятия» (*salvage* — вознаграждение за спасение имущества), «правовые документы» (*application* — форма заявления, *blue book* — сборник отчетов о страховых компаниях, предоставляющих услуги в области страхования жизни, здоровья и от несчастных случаев), «финансовые понятия» (*benefit* — страховое пособие, *value* — стоимость). [10, с. 193–194] Знания о полевой структуре концепта дают возможность лексикографической систематизации языкового материала и соответствуют методу проблемного обучения [5, с. 194].

В заключение хотелось бы сказать, что индивидуальный дифференцированный подход, акцент на самостоятельную подготовку и тактики сотрудничества между преподавателем / аспирантом в подготовке заданий и освоении материала соответствуют ключевым принципам андрагономики, науки об обучении взрослой аудитории студентов [3]. Также эти принципы призваны устранить проблему разноразличной аудитории (студенты-аспиранты, как правило, находятся на разном уровне языковой подготовки, т. к. поступают в аспирантуру из разных вузов и имеют разный опыт языкового общения). Вышеперечисленные принципы легли в основу разработки дидактического материала, представленного в учебном пособии, изданном в Финнуниверситете в 2016 году [4]. Пособие имеет три раздела, посвященные вопросам академического письма, техникам перевода и вопросам стилистики и лексикографии (понятие стиля, термина, глоссария) соответственно. Учебное пособие успешно прошло апробацию в Финнуниверситете в 2016–2017 учебном году.

Литература

- [1] Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 1993. 309 с.
- [2] Елистратов Н. Ю., Скорова М. А. English-Russian-French Glossary of Banking and Financial Terms / Glossaire Anglais-Russe-Français des Termes Bancaires et Financiers. М., 2016.
- [3] Змеев С.И. Андрагогические основы обучения в высшей школе // Вестник МГЛУ. 2009. Вып. 562. С. 79–90.
- [4] Климова, И.И., Лизунова Н.М., Широких А.Ю. Учебное пособие по подготовке аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку. М.: Финуниверситет, 2016. 128 с. URL: http://elib.fa.ru/fbook/Klimova_4232.pdf/info (дата обращения 11.02.2017).
- [5] Орлов А.Н., Калачев Г.А., Куликова Л.Г., Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 249–252.
- [6] Поликарпов В. Back-office // Торговое оборудование на Урале. 2009. № 3. URL: <http://www.to-ural.ru/%D0%B0%D0%B2> (дата обращения 11.02.2017).
- [7] Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. М.: Флинта, 2009. 176 с.
- [8] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 11.04.2017).
- [9] Центральный банк Российской Федерации. URL: <http://www.cbr.ru/> (дата обращения 11.02.2017).
- [10] Широких А.Ю. Проблемное обучение: составление глоссария аспирантами неязыковых специальностей // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 10. С. 190–195.
- [11] Шишкина Я. Базель III значительно ужесточает требования // Банковское обозрение. URL: <https://bosfera.ru/bo/2013/04/bazel-iii-znachitelno-uzhestochaet-trebvaniya> (дата обращения 16.05.2018).
- [12] Devalle A., Rizzato F., Busso D. Disclosure indexes and compliance with mandatory disclosure—The case of intangible assets in the Italian market. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0882611016300748> (last access 14.06.2017).
- [13] Hoffer B. L. Language Borrowing and Language Diffusion: an Overview // Intercultural Communication Studies № XI, vol. 4. Kingston, USA: University of Rhode Island, 2002. P. C. 1-37.
- [14] Stojani E., Vrapl F. Borrowings and their Diachronic Development in Scientific and Technical Terminology of Mechanical Engineering // Journal of Educational and Social Research. Vol. 5. No. 2. Rome, Italy: MCSER Publishing, 2015. P. 81-85.
- [15] The Economist. Tesco and accounting. Feeding the beast. Oct 23rd 2014, 10:55 By Buttonwood. URL: <http://www.economist.com/blogs/buttonwood/2014/10/tesco-and-accounting> (Last access 14.06.2017).
- [16] Van Dijk T. A. News Schemata. Retrieved June 14, 2017, from <http://www.discourses.org/OldArticles/News%20Schemata.pdf> (Last access 14.06.2017).

Профессиональное языковое сознание инженера и методические трудности его формирования

Шумейко Татьяна Николаевна

✉ t@shumeyko.com

Аспирант кафедры французского языка и лингводидактики
Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «сознание», «языковое сознание», «профессиональное языковое сознание», при этом последнее определяется как опосредованный языком

профессиональный образ мира, то есть совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя профессиональной культуры об объектах мира и труда. В статье приведены слои профессионального языкового сознания. Обратившись к инженерному дискурсу, автор дает определение профессиональному языковому сознанию инженера как сложному синтетическому образованию, которое основано на образах профессиональной картины мира и проявляется в речи преимущественно через термины профессиональные, общепрофильные, междисциплинарные, а также через свободные и устойчивые словосочетания, предложения, тексты и ассоциативные поля, содержащих подобную лексику. В статье выявлен дискуссионно-просветительский компонент профессионального языкового сознания инженеров, в котором автор предполагает неоднородность и другое соотношение слоев по сравнению с профессиональным компонентом. Чтобы определить преобладающие слои лексики, характерные для дискуссионно-просветительского компонента профессионального языкового сознания инженеров, автор проводит анализ англоязычных текстов просветительского характера и выявляет, что в дискуссионно-просветительском компоненте профессионального языкового сознания преобладают разговорно-бытовая лексика, профильные и общепрофильные термины.

Ключевые слова: языковое сознание, профессиональное языковое сознание, картина мира, дискуссионно-просветительский компонент, слои, термин.

Engineers' Professional Language Consciousness and Methodical Difficulties of Forming It

Shumeyko Tatiana

✉ t@shumeyko.com

Post-graduate student the department of French and linguadidactics
Moscow Teachers' Training University

Abstract. In the article the author regards such notions as consciousness, language consciousness, professional language consciousness, the latter being defined as the world image expressed in a language, that is to say the total of perceptible, conceptual and procedure knowledge of the professional culture representative about the objects of the world and labour. Professional language consciousness is heterogeneous and can be traced mainly in terms. In the article the layers of language professional consciousness are stated. Taking into consideration peculiarities of engineering discourse, the author defines professional language consciousness as the complex synthetic formation based on the professional world picture and showing up in speech through mainly profile, nonprofile, interdisciplinary terms, free and stable word combinations, sentences and associative fields containing engineering terms. In the structure of professional language consciousness, discursive-enlightenment component is detected which as the author suggests is heterogeneous either and has other layer proportion compared to main one. In order to determine the dominant word layers of discursive-enlightenment component the author has analysed English enlightenment texts and reveals that in the discursive-enlightenment component of engineers' professional language consciousness, everyday words, profile, general profile terms prevail.

Keywords: language consciousness, professional language consciousness, world picture, discursive-enlightenment component, layer, term

Введение. Актуальность статьи связана с необходимостью выявления методических трудностей формирования языкового сознания будущего инженера в рамках иноязычного профессионального образования. Методической базой понимания роли и места профессионального инженерного сознания в формировании коммуникативного портрета будущего инженера является структурно-содержательная основа инженерного дискурса. Рассуждая об инженерном дискурсе, мы присоединяемся к мнению

И.Б. Авдеевой и определяем его как «сложное информационно-коммуникативное поле, включающее в себя когнитивный, экстралингвистический, профессиональный и лингвистический аспекты инженерной коммуникации, определяющие его порождение и восприятие» [Авдеева, с. 317]. Вместе с тем мы разделяем мнение автора относительно наличия двух планов инженерного дискурса: 1) собственно лингвистического и 2) лингвокогнитивного.

Методика. Лингвистический план связан с системой языка и употреблением языковых средств, в то время как лингвокогнитивный план формируется в ходе профессиональной деятельности и включает в себя экстралингвистический феномен и языковое сознание.

Ряд признанных ученых, таких как И.Б. Авдеева, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, С.В. Мышкин, А.Н. Шапов в своих исследованиях информируют нас о высокой роли *языкового сознания* (далее ЯС), которое «влияет на выбор языковых средств и на процессы порождения и восприятия текстов специалистами» [2].

Чтобы определить сущность ЯС инженеров, мы рассмотрим понятия сознание, языковое сознание, профессиональное языковое сознание, картина мира, профессиональная картина мира инженера.

Согласно С.Л. Рубинштейну мышление и речь представляют собой единство (в котором мышлению отводится ведущая роль) и формируются в ходе совместной трудовой деятельности людей [12, с. 308–318]. Единицы речи представляют собой материализованные единицы языка, которые хранятся в сознании человека. Рассмотрим понятие *сознание* подробнее.

В Философском словаре *сознание* трактуется как *способность человека оперировать образами социальных взаимодействий, действий с предметами, природных и культурных связей, отделенными от непосредственных контактов с людьми и актов деятельности, рассматривать эти образы в качестве условий, средств, ориентиров своего поведения. ...По сути, С. фиксирует социальную связь в самом индивиду. Эта связь обнаруживается в нем как со-знание, то есть как разделенное с другими людьми знание о необходимом содействии в воспроизводстве социального процесса.* [13; с. 635]

Сознание и язык связаны, так как система языка представляет собой систему знаков (языковых), и согласно Л.С. Выготского знак всегда обладает значением, то есть выполняет смыслообразующую функцию [3, с. 162].

Э. Сепир называет значение слова «условной оболочкой мысли», мысль относится к мышлению и сознанию, следовательно, слово является строительным элементом сознания [14, с. 35]. Ряд авторов [Ушакова Т.Н., Тарасов Е.Ф.] отмечают, что активность сознания протекает только при поддержке активизации языка, представляя таким образом сложный речемыслительный процесс.

Вместе с тем А.А. Леонтьев, рассуждая о сознании, говорит, что С. «в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [7, с. 167].

Исследователи З.Д. Попова и И.А. Стернин подчеркивают, что «...исследования системы языка как феномена сознания есть исследование языкового сознания» [10, с. 46].

В научной литературе мы встречаем различные определения понятия *языковое сознание* (далее Я.С.):

– как *средство* организации совместной деятельности людей; одна из форм общественного сознания [5, с. 95–101];

– *форма существования индивидуального, когнитивного сознания человека разумного, человека говорящего, человека общающегося, человека как социального существа, как личности* [6, с. 159];

– *совокупность образов сознания, овнешляемых при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов, ассоциативных полей* [22, с. 36].

Как отмечает А.Н. Шамов, Я.С. стремится к «предельному набору средств сообщения» [17, с. 51], так как, являясь компонентом когнитивного сознания (по Гальперину продукт познания вещей и объектов, то есть и языка тоже; когнитивное сознание истинно, так как проверяется практикой и соотношением фактических и ожидаемых результатов) формирует «общий фонд лингвистических представлений» [19, с. 43].

В связи с опорой Я.С. на картину мира субъекта (А.А. Леонтьев) и ориентацией на накопление и хранение языковых средств (А.Н. Шамов, А.В. Щепилова), мы поддерживаем мнение Е.Ф. Тарасова и С.В. Мыскина, что *профессиональное языковое сознание представляет собой опосредованный языком профессиональный образ мира / картину мира, то есть совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя профессиональной культуры об объектах мира и труда* [21, с. 7].

При этом, опираясь на определение *сознания* в Философском словаре и собственные исследования [18], мы считаем, что профессиональное языковое сознание представляет собой сложное синтетическое образование, в основе которого лежит профессиональная картина мира, и которое проявляется в иноязычной речевой активности профессиональной направленности.

Таким образом, профессиональная картина мира является основой профессионального языкового сознания, которое, влияя на выбор языковых средств и процессы порождения и восприятия текстов.

С.В. Мыскин, рассуждая о профессиональном языковом сознании, отмечает его прямую связь с профессиональным образом мира и, опираясь на работы А.А. Леонтьева и Е.Ф. Тарасова, предлагает анализировать профессиональную действительность как источник «вербального описания предметов профессиональной действительности» [9, с. 45], которую в свою очередь специалист воспринимает посредством специальной терминологии [9, с. 55].

Автор также отмечает, что инженеры, работая в коллективе, вынуждены взаимодействовать с другими специалистами, а, следовательно, с целым рядом профессиональных языков, поэтому профессиональное языковое сознание (далее ПЯС) неоднородно. Ученый информирует нас о слоях ПЯС: разговорно-бытовая лексика и термины, при этом последние подразделяются следующим образом:

- некодифицированные профессиональные термины (жаргонизмы),
- профильные,
- общенаучные,
- междисциплинарные,
- общепрофильные,
- непрофильные.

Исходя из этого, усвоение и употребление субъектом профессиональной коммуникации профессиональной лексики различного профиля выступает *лингвистической* основой формирования и функционирования профессионального языкового сознания.

Экстралингвистической основой формирования и функционирования ПЯС является *полипрофильный характер совместной профессиональной деятельности и*

общения специалиста (термины С.В. Мыскину). Деятельность инженера всегда встроена в работу всего коллектива и непосредственно влияет на процесс и результат деятельности другого, что особенно важно в международных интегративных проектах, в ходе которых специалисты разных областей вынуждены просвещать друг друга на иностранном языке для достижения совместного результата.

Необходимо отметить любопытную особенность русскоязычного инженерного дискурса, выделенную Г.М. Левиной: по ее мнению помимо профессиональной составляющей в инженерном дискурсе присутствуют педагогический и научный компоненты [8, с. 322]. На верность вывода ученого указывает и ФГОС ВО 2016 г., где среди требований к выпускникам в разделе V можно обнаружить ОК-7 относительно «... способности к осуществлению просветительской и воспитательской деятельности в сфере публичной и частной жизни, владением методами пропаганды научных достижений (ОК-7).

Проведя обзор научной литературы относительно ПЯС, мы пришли к заключению, что в ПЯС инженера включен компонент дискуссионно-просветительского характера. Мы также предполагаем, что структура этого компонента также будет неоднородной. Чтобы проверить наше предположение мы решили провести эксперимент, взяв тексты просветительского характера на английском языке.

Мы обратились к книге Loren Graham “Lonely Ideas: Can Russia compete?”, взяв из нее отрывок, соответствующий направленности специальности 24.05.01 «Проектирование, производство и эксплуатация ракет и ракетно-космических комплексов (уровень специалиста)»: aviation.

Мы анализировали текст на предмет наличия терминов. Надо отметить, что С.В. Мыскин в своем исследовании подробно описал процесс формирования ПЯС от разговорно-бытовой и некодифицированной лексики к постепенному переходу и наращиванию профильных, общенаучных, междисциплинарных и непрофильных терминов (для студентов гуманитарной направленности осваивающих профессиональный язык технической сферы). Однако, опираясь на личный опыт преподавания студентам технических специальностей, мы считаем, что этот процесс характерен и для студентов технических специальностей, осваивающих ИЯ для специальных целей.

Перейдем к рассмотрению лексики. Мы взяли часть книги Loren Graham “Lonely Ideas: Can Russia compete?”, посвященную становлению авиационной промышленности в России. Мы проверяли выбранные слова (всего 32) на предмет принадлежности к какой-либо сфере технической деятельности, воспользовавшись словарями Большой англо-русский словарь ABBY Lingvo и Longman Dictionary of Contemporary English, обращая внимание на пометки tech./тех. (общепрофильные) и avia./авиа. (профильные).

– *профильные термины*: propeller, airliner, Pan American Clippers amphibious plane, Tupolev ANT-9 monoplane, Maxim Gorky, ANT-25 — 18 %

– *общепрофильные термины*: to install rear turrets, supersonic fighter jet — 1 %;

– *разговорно-бытовая лексика*: aircraft designer, aviation pioneer, commercial aviation, passenger aviation, military bomber, four-engine strategic bomber, supportive social and economic environment — 18 %.

Таким образом, дискуссионно-просветительский компонент ПЯС основывается преимущественно на разговорно-бытовой лексике, профильных и общепрофильных терминах.

Заключение. Подводя промежуточные итоги, отметим, что в рамках коммуникативного портрета инженера ПЯС занимает одну из ведущих позиций, создавая специфическую картину мира инженера, представленную совокупностью научных

знаний о культурных предметах, систематизированных профессиональным инженерным дискурсом [Мыскин, с. 55].

Таким образом, мы, в целом разделяя позицию Е.Ф. Тарасова, лишь уточняем, что профессиональное языковое сознание инженеров представляет собой сложное синтетическое образование (совокупности образов профессионального сознания по Е.Ф. Тарасова), которые проявляются в речи преимущественно через термины профессиональные, общепрофильные, междисциплинарные, а также через свободные и устойчивые словосочетания, предложения, тексты и ассоциативные поля, содержащих подобную лексику.

Дискуссионно-просветительский компонент профессионального языкового сознания инженеров неоднороден и включает в себя преимущественно разговорно-бытовую лексику, профильные и общепрофильные термины. При этом мы полагаем, что соотношение групп терминов может меняться в зависимости от технической грамотности аудитории и цели дискуссионно-просветительской деятельности в сторону увеличения числа общепрофильных, профессиональных и междисциплинарных терминов. Однако, этот вопрос нуждается в дальнейших исследованиях.

На основе анализа теоретической литературы и нашего практического опыта преподавания иностранного языка студентам технических специальности были определены следующие методические трудности формирования языкового сознания инженера, которые связаны: 1) со спецификой усвоения терминологии — важно знание не только общесистематического значения тезауруса, но и того фона, на котором происходит усвоение самого слова, его употребление в речи; 2) знакомство с некими концептами-понятиями происходит часто вне профессиональной деятельности, что не позволяет закрепить прочно данные концепты и требует создание языковой картины мира разными средствами языка : а) номинативными (лексемы, номинации); б) функциональными (отбор профессиональной лексики для общения); в) образные средства языка (метафорика, использование слов в переносном значении).

Литература

- [1] Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. С. 368.
- [2] Авдеева И. Б. Инженерный дискурс в рамках коммуникативно-когнитивной парадигмы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzenemyy-diskurs-v-ramkah-kommunikativno-kognitivnoy-paradigmy> (дата обращения 30.09.2018).
- [3] Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч. в 6 т. / под ред. А.Р. Лурия, М.Г.Ярошевского М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 488.
- [4] Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 504.
- [5] Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. URL: <https://libking.ru/books/sci/sci-psychology/296852-11-petr-galperin-vvedenie-v-psihologiyu.html#book> (дата обращения 08.10.2018).
- [6] Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы психологии. 1977. № 4. С. 95–101.
- [7] Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 432.
- [8] Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. С. 287.
- [9] Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в неязыковом техническом вузе. 13.00.02 дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004. 369 с.

- [10] Мыскин С.В. Профессиональное языковое сознание и особенности его функционирования: дисс. ...д-ра филол. наук: 10.05.19. Москва, Ин-т языкознания РАН, 2016. 670 с.
- [11] Попова З.Д. И.А. Стернин Когнитивная лингвистика: монография М.: АСТ: Восток-Запад 2007 с. 314 URL: http://portal.tpu.ru/SHARED/s/SEDELNIKOVAOV/four/Tab1/Tab1/%D0%9F%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BD.pdf (дата обращения 08.10.2018).
- [12] Потебня А.А. Слово и миф. М., 1989. С. 624.
- [13] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 712.
- [14] Кемеров В.Е., Керимов Т.Х. Современный философский словарь. 4-е изд., испр. и дополн. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. 823 с.
- [15] Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. 656 с.
- [16] Сороковых Г.В., Шумейко Т.Н. Дискуссионно-просветительская культура студента как феномен профессиональной образовательной системы // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 1 (41). С. 102–110.
- [17] Шамо́в А.Н. Когнитивная пра́дигма в обучении лексической стороне иноязычной речи: монография. Н.Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова», 2009. 242 с.
- [18] Шамо́в А.Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи: монография. Н.Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова», 2014. 323 с.
- [19] Шумейко Т.Н. Дискуссионно-просветительская способность как новое качество выпускника неязыкового вуза. Язык, культура, ментальность: Германия, Франция в европейском языковом пространстве: Материалы II Международной научно-практической конференции 4-5 октября 2018г. Н.Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова», 2018. 229 с. С. 219–223.
- [20] Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2005. С. 245.
- [21] Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004 / Двойственность природы речезыковой способности // Психолог. журн. 2004. № 2. С. 5–18. URL: http://creativity.ipras.ru/texts/Ushakova_dvoystv_prirody.pdf (дата обращения 08.10.2018).
- [22] Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: ИЯз РАН, 1996. С. 7–22.
- [23] Тарасов Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. М.: Ин-т языкознания РАН, 2004. № 2. С. 34–47.
- [24] Большой англо-русский словарь ABBY Lingvo / колл. авторов под общ. рук. В.П. Селегея. М.: АБИ Пресс 2010. XIV с., 1426 с.
- [25] Longman Dictionary of Contemporary English: В 2-х т. М.: Рус. яз., 1992. Т. 1. А–L. 626 с.; Т. 2. М–Z. С. 1229.

Информационно-коммуникационные технологии в языковом обучении

Разработка языковых онлайн-модулей интегрированных предметно-языковых курсов

Бовтенко М.А.

 bovtenko@is.nstu.ru

Д-р пед. наук, доцент, НГТУ (Новосибирск, Россия)

Аннотация. Статья посвящена одному из аспектов разработки электронного методического обеспечения интегрированных предметно-языковых курсов. Интегрированное предметно-языковое обучение получает все большее распространение в системе высшего образования, что делает актуальным рассмотрение комплекса вопросов, связанных с нормативным, организационным и методическим обеспечением включения интегрированных предметно-языковых дисциплин в учебный процесс. Неотъемлемыми компонентами современного сопровождения любой учебной дисциплины в любой форме обучения — очной, заочной, дистанционной, комбинированной, — являются электронные ресурсы для организации учебного процесса и электронные учебно-методические материалы. Электронное методическое обеспечение интегрированных предметно-языковых дисциплин, в которых реализован подход, связанный с включением в структуру курса модуля, направленного на отработку иноязычных навыков студентов, делает необходимым использования в учебном процессе специальных языковых электронных интерактивных учебных заданий. В Новосибирском государственном техническом университете комплекс таких заданий для интегрированных предметно-языковых курсов создается в разработанной в вузе специализированной программной системе для подготовки онлайн-курсов по иностранному языкам eLang. В статье рассматриваются возможности программной системы eLang для создания языковых интерактивных онлайн-заданий и примеры реализации на ее основе языковых модулей интегрированных предметно-языковых курсов для технических, экономических и гуманитарных направлений подготовки в бакалавриате и магистратуре.

Ключевые слова: лингводидактика, интегрированное предметно-языковое обучение, онлайн-курс, языковой онлайн-модуль, интерактивные электронные учебные задания

Development of Online Language Modules of Content and Language Integrated Courses

M.A. Bovtenko

 bovtenko@is.nstu.ru

Dr. of Science in Pedagogy, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. *The article deals with development of online materials for content and language integrated courses. Content and language integrated learning (CLIL) is becoming widespread in higher education that raises a number of organizational and methodological issues to be discussed. Integral components of modern curricula in any form of university education (full-time, part-time, distance, blended) are electronic resources and e-learning materials relevant to target audiences and tools providing efficient learning management, and teaching materials development. Content and language integrated courses, which implement the approach offering inclusion in CLIL courses of language modules aimed at developing students' foreign language skills in a subject area, make it necessary to develop dedicated language learning online activities. In Novosibirsk State Technical University (NSTU) such activities are created in the university's program system "eLang". Main options of the system are described and examples of online language modules of engineering, business, and humanities CLIL courses are given.*

Keywords: *language teaching, content and language integrated learning (CLIL), online course, online language module, online activities*

Введение. Интегрированное предметно-языковое обучение (Content and Language Integrated Learning — CLIL) развивается в мире уже более двух десятилетий, и в настоящее время получает все большее распространение в системе высшего образования. В исследованиях, посвященных вопросам предметно-языкового обучения и обучения на иностранных языках, рассматривается комплекс научно-методических проблем: соотношение понятий «профессионально ориентированное обучение иностранному языку», «обучение языку специальности» / «языку для специальных целей» / «языку академической, научной и профессиональной коммуникации», «предметно ориентированное обучение», «интегрированное предметно-языковое обучение»; специфика и возможности интегрированного предметно-языкового обучения при изучении различных дисциплин и на различных этапах обучения; квалификационные требования к преподавателям, работающих в системе интегрированного предметно-языкового обучения; отбор языкового материала и разработка учебных заданий и методических комплексов для интегрированных предметно-языковых дисциплин, планирование занятий в системе интегрированного предметно-языкового обучения и др. [1–6].

Современный этап развития общества и образовательных систем делает актуальным внимание к использованию информационно-коммуникационных технологий в интегрированном предметно-языковом обучении, которое прошло путь от сочетания предметно ориентированного обучения языку и обучения языку с использованием компьютеров до интегрированного предметно-языкового обучения и обучения языку, интегрированного с технологиями [7]. Разработка электронных учебных материалов для интегрированного предметно-языкового обучения на основе различных информационных ресурсов и технологий является одним из значимых и перспективных направлений совершенствования методического обеспечения предметно-языковых курсов [8, 9].

Методика. Интегрированные предметно-языковые курсы по техническим, экономическим и гуманитарным направлениям подготовки разрабатываются в Новоси-

бирском государственном техническом университете (НГТУ) в рамках пилотных проектов. Принимая во внимание, что интегрированные предметно-языковые курсы ориентированы на две целевые группы — студентов университета и студентов других вузов, и обе группы будут осваивать новое для них предметное содержание на иностранном языке, было принято решение о включении в комплекс учебно-методических материалов по интегрированным предметно-языковым курсам обязательного электронного языкового модуля.

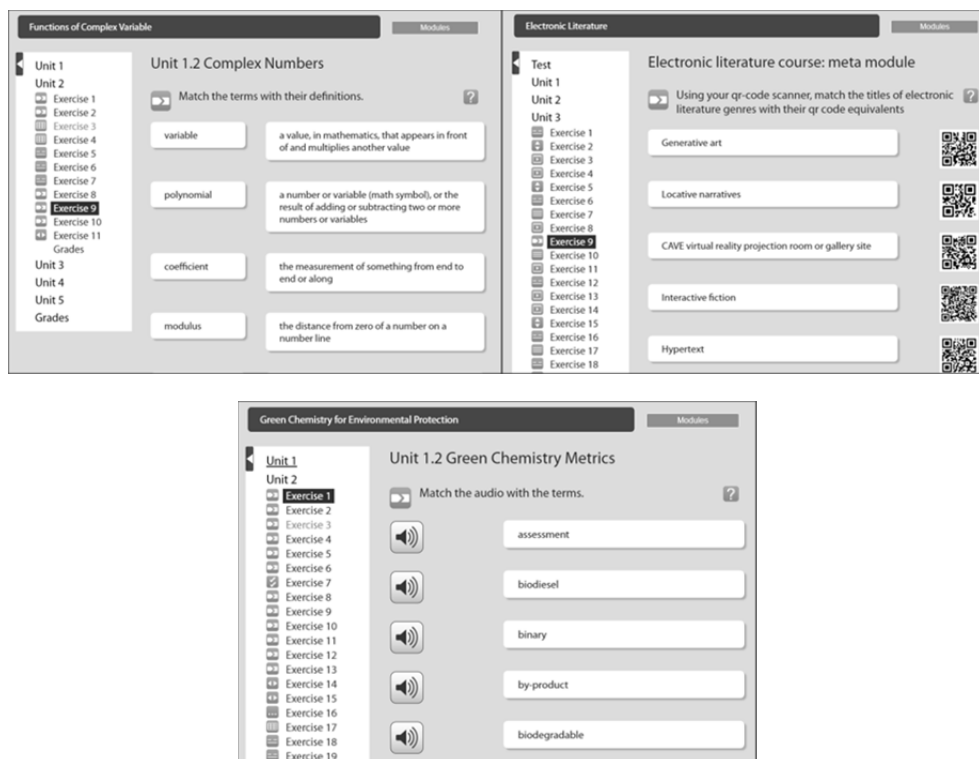
Для создания языковых онлайн-модулей используется разработанная в НГТУ специализированная программная система eLang, предназначенная для создания онлайн-курсов по иностранным языкам (версия 1, свидетельство о государственной регистрации № 2014618842). Программная система eLang — внутрикорпоративная онлайн-платформа, предназначенная для самостоятельной работы по курсам иностранных языков студентов, магистрантов, преподавателей и сотрудников университета. Система разрабатывалась с учетом общедидактических и лингвометодических требований к учебным материалам по иностранным языкам [10] и требований электронной дидактики и лингводидактики к электронным учебным материалам [11]. В соответствии с этими требованиями система поддерживает многоязычный интерфейс, предоставляет возможность создания 15 видов специализированных языковых интерактивных заданий с использованием мультимедийных материалов, выбора последовательности выполнения заданий и формата получения обратной связи, а также отличается простотой в использовании студентами и преподавателями разработчиками онлайн-курсов по иностранным языкам.

Языковые модули интегрированных предметно-языковых модулей в системе eLang создавались самостоятельно либо преподавателями профессиональных дисциплин, либо преподавателями иностранных языков — сотрудниками регионального ресурсно-методического центра НГТУ на основе учебных материалов на иностранных языках, представленными преподавателями курса (тексты лекций, презентации к лекциям, терминологические глоссарии, мультимедийные материалы, дополнительные тексты).

Результаты. В рамках пилотного проекта разрабатывались следующие интегрированные предметно языковые курсы: модули базовых курсов для бакалавриата: «Электроснабжение» (факультет энергетики), «Функции комплексного переменного» (факультет мехатроники и автоматизации), спецкурсы и факультативные курсы для магистрантов технических, экономических и гуманитарных направлений: ««Зеленая» химия», «Многослойное моделирование и моделирование гетерогенных каталитических реакторов», «Теория и практика газовой и жидкостной хроматографии для экологического мониторинга окружающей среды» (факультет летательных аппаратов), «Электронная коммерция», «Управление краудсорсингом» (факультет автоматики и вычислительной техники), «Электронная литература», «Лингвистика русского жестового языка» (факультет гуманитарного образования), междисциплинарный курс для всех направлений магистратуры «Управление инновациями» (факультет бизнеса) [12].

Структура языковых онлайн-модулей, включенных в данные курсы, соответствует структуре интегрированных предметно-языковых курсов и включает разделы по темам курса и итоговые тесты — по каждому разделу и всему модулю [13]. Все интерактивные задания в языковых модулях предназначены для самостоятельного выполнения студентами в режиме тренировки (без ограничения по времени и количеству обращений к заданиям), а выполнение итоговых тестов по разделам и модулю — в контроли-

рующем режиме (доступ к результатам выполнения можно получить только после выполнения всех заданий теста). Количество разработанных заданий по каждой теме и используемые виды заданий в различных курсах варьируются, при этом обязательным является использование не только текстовых, но и мультимедийных форматов. На рисунке показано использование в различных курсах разных форматов в задании на установление соответствий.



Языковые онлайн-модули в программной системе eLang: использование текстового, графического и аудиоформатов в заданиях на установление соответствий

Обязательным компонентом языкового модуля является терминологический глоссарий — одноязычный и/или переводной, который может быть представлен как к каждому разделу, так и ко всему модулю. Разработанные языковые модули интегрированных предметно-языковых курсов, также как и созданные в системе онлайн-курсы по иностранным языкам доступны после авторизации не только студентам, изучающим соответствующие курсы, но и всем пользователям корпоративной информационной системы университета. Кроме того, языковые модули могут отображаться в электронном учебно-методическом комплексе интегрированного курса, созданного преподавателем специальной дисциплины в системе электронного обучения NGTY DiSpace.

Заключение. Пилотные проекты по созданию интегрированных программно-языковых курсов с включением языковых онлайн-модулей, разработанных в специализированной программной системе eLang, позволили выработать подходы к эффективному взаимодействию преподавателей профессиональных дисциплин и иностранного языка, отбору языкового материала и видов заданий для языковых модулей, уточнить формы промежуточного и итогового контроля по интегрированным предметно-языковым курсам, и сформулировать предложения по совершенствованию программной системы. Запланированное на 2019 год апробирование разработанных предметно-языковых курсов в учебном процессе позволит доработать созданные курсы, реализовать вторую версию программной системы eLang и приступить к работе над образовательными программами на иностранных языках.

Литература

- [1] Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
- [2] Dale L., Tanner R. CLIL activities with CD-ROM: A resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 294 p.
- [3] Graham K.M., Choi Y., Davoodi A., Razmeh S., Dixon L.Q. Language and content outcomes of CLIL and EMI: A systematic review. LACLIL. 2018. Vol. 11 (1). P. 19–37.
- [4] Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL) // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8. С. 9–13.
- [5] Akbarov A., Gonen K.; Aydoğan H. Content and (English) language integrated learning (CLIL) applied to math lessons // Acta Didactica Napocensia. 2018. Vol. 11 (2). P. 1–10.
- [6] Della Sciuca S., Fochi V. Content and Language Integrated Learning (CLIL) // Materials in Chemistry and English: Acids and Bases. In Design the Future! Extended abstracts delle multi-conferenza EMEMITALIA, Modena, 2016. P. 276–285.
- [7] Soetaert R., Bonamie B. Reconstructing the teaching of language: a view informed by the problems of traditional literacy in a digital age // Journal of Information Technology for Teacher Education. 1999. Vol. 8 (2). P. 123–147.
- [8] Gimeno A., Seiza R., Macario de Siqueiraa J., Martínez A. Content and language integrated learning in higher technical education using the inGenio online multimedia authoring tool // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2. P. 3170–3174.
- [9] Fontecha A.F. CLIL in the Foreign Language Classroom: Proposal of a Framework for ICT Materials Design in Language-Oriented Versions of Content and Language Integrated Learning // Alicante Journal of English Studies. 2012. Vol. 25. P. 317–334.
- [10] Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990. 166 с.
- [11] Бовтенко М.А. eLang: программная система для разработки онлайн-курсов по иностранным языкам. Открытое и дистанционное образование, 2015, № 4 (60), с. 21–26.
- [12] Пилотные интегрированные предметно-языковые курсы НГТУ. Общая информация. URL: <https://www.nstu.ru/education/langlearning/CLIL> (дата обращения 15.11.2018).
- [13] Языковые модули пилотных интегрированных предметно-языковых курсов НГТУ. URL: <https://elang.edu.nstu.ru/> (авторизованный доступ, дата обращения 15.11.2018).

Использование компьютерных технологий в преподавании дисциплины «Лингвострановедение. Арабские страны» на примере учебной базы РУДН

Власова Ю.Е.

 vlasova_yue@pfur.ru

КИЯ ФГСН РУДН (Москва, Россия)

Аннотация. Опыт использования современных компьютерных технологий для обучения и проверки знаний студентов в рамках дисциплины «лингвострановедение» эффективно внедряется на базе учебного портала РУДН и Телекоммуникационной учебно-информационной системы. Эти возможности позволяют обучать студентов дистанционно: лекции с пошаговым прохождением, семинары с форумами, опросы, тесты. Применяются различные формы контроля: отслеживание активности студентов, посещаемости ресурсов курса, тестирования, презентации. Удобство системы в автоматическом формировании журнала успеваемости, то есть экономии времени педагога и студента. Достоинства методики: мобильность, высокая технологичность, повышение качества образования. Основные цели и задачи исследования — адекватно описать методику преподавания дисциплины «Лингвострановедение. Арабские страны», определить положительные свойства использования компьютерных технологий, а также попытаться наметить возможные пути развития этого направления обучения.

Ключевые слова: лингвострановедение, компьютерное тестирование, формы контроля, Телекоммуникационная учебно-информационная система (ТУИС), журнал успеваемости, дистанционное обучение, эффективность, оптимизация системы образования

Use of Computer Technologies in «Cultural Studies. Arab Countries» on the Example of the Educational Base of RUDN

Vlasova Yu.E.

 vlasova_yue@pfur.ru, vlasova-julie@mail.ru

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

Abstract. The experience of using modern computer technologies for teaching and testing students in the discipline of linguistic and cultural studies is effectively being implemented on the basis of the RUDN educational portal and the Telecommunication educational information system. These features allow you to teach students remotely: lectures with a step-by-step walkthrough, seminars with forums, surveys, tests. Various forms of control are applied: tracking student activity, attendance of course resources, testing, presentations. Convenience of the system in the automatic formation of the journal of achievement, that is, saving the time of the teacher and the student. Advantages of the technique: mobility, high adaptability, improving the quality of education. The main goals and objectives of the study are to adequately describe the teaching methodology of the discipline "Linguistic and Cultural Studies. Arab countries", to determine the positive properties of the use of computer technology, as well as try to identify possible ways of development of this area of study.

Keywords: linguistic and cultural studies, computer testing, forms of control, Telecommunication educational information system (TUIS), progress log, distance learning, efficiency, optimization of the education system

Введение. С наступлением XXI века и глобализацией мирового пространства своевременно встал вопрос о приобщении студента к мировой науке и культуре, о приближении его образовательного уровня к мировому стандарту. Студенту нужно овладеть не менее чем двумя иностранными языками. Поэтому в реалиях нашего времени просто необходимо использовать мультимедийные продукты для наиболее эффективной организации учебного процесса. Следует указать на то, что учебная дисциплина «Лингвострановедение. Арабские страны» [1; 2] знакомит студентов-востоковедов с особенностями исторического развития, общественно-политическим и экономическим устройством стран арабского мира, его традициями и обычаями.

Методика. Предмет исследования лингвострановедения арабских стран заявлен в названии — это 22 страны арабского мира, расположенных на Ближнем Востоке и в северной Африке. Страны выделены по принципу общности языка, религии и культуры. Страны изучаются в совокупности (группировки государств: страны Магриба (Алжир, Марокко, Тунис), государства Персидского залива (Бахрейн, Кувейт, Катар, ОАЭ, Оман) и т.п.) и по отдельности. Программа обучения лингвострановедению арабских стран рассчитана на два этапа обучения (начальный и продвинутый, два семестра) и объединяет в себе знания по различным наукам, начиная с географии, социологии, экономики и истории до культурологии и идеологии. Структура курса такова: в 1 семестре «Введение в лингвострановедение. Арабские страны» состоит из 18 занятий (1 пара в неделю, 1 семестр): введение, 16 лекций и итоговое занятие; во 2 семестре 16 лекций, повторение и итоговое занятие. Лекции выложены в Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС) [3] и снабжены глоссариями, гиперссылками, заданиями, тестами. Также подключена функция опрос. Имеются итоговые тесты повышенной сложности с возможностью написания мини эссе по курсу. Журнал аттестации группы формируется автоматически.

Нужно добавить, что опыт преподавания арабского лингвострановедения имеется и у других учебных заведений России. Нужно упомянуть интересные методики арабиста доцента кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН Н.Б. Ковыриной [4], у доцента кафедры языков Ближнего и Среднего Востока МГИМО Е.В. Кухаревой [4; 6], преподавателя кафедры восточных языков переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета Л.С. Тюревой [7]. Эти известные арабисты разработали и применяют уникальные методики преподавания дисциплины «лингвострановедение арабского языка».

Основным достоинством методики КИЯ ФГСН РУДН является ее дистанционность, которая позволяет проявить гибкий подход к учебе. И в конечном итоге повысить качество обучения.

Результаты. Необходимо подчеркнуть, что опыт работы на базе учебного портала РУДН и системы ТУИС, разработанной на основе MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), дает каждому преподавателю РУДН возможность одновременно работать с большим количеством студентов, развивать у них самостоятельность и творческие навыки, а также экономно расходовать время обеих сторон. Если раньше для проверки знаний студента преподаватель проводил тестирование, отрезая несколько последних минут от занятия или выделяя для итогового опроса целую пару, то сегодня благодаря компьютерным технологиям удобно и просто проводить web-тестирования на платформах специально созданного учебного портала и ТУИС. Можно работать дистанционно, заранее назначить дату и время прохождения теста, опроса, удобное для обеих сторон. Также имеется возможность своевременно оповестить учащихся об этом благодаря корпоративной почте РУДН,

корреспондентами которой являются все: научно-педагогический состав вуза и его бакалавры, магистры, аспиранты. Нужно добавить, что корпоративная почта РУДН работает на базе программного продукта Office 365 компании Microsoft. Эти платформы дают возможность преподавателям РУДН активно работать со студентами дистанционно. Для преподавателя открываются большие творческие возможности в составлении и оформлении лекций, тестовых заданий, в снабжении их важными гиперссылками, дополнительным иллюстративным материалом, помогающим студенту найти нужный ответ.

Лекция состоит из двух частей: страниц с текстовым теоретическим материалом и страниц с заданиями и вопросами. Преподаватель сам выбирает последовательность их следования и стратегию прохождения их студентом. Например, при правильном ответе на поставленный вопрос появляется следующая часть лекции. А если ответ неправильный — требуется перечитать предыдущий сегмент и повторно выполнить задание. Также традиционной форме лекции, которая написана и выложена на странице курса, можно добавить аудио или видео файлы, записав текст на камеру или диктофон. К ней можно прикрепить иллюстрации: карты, схемы, фото. Студенту предлагается ознакомиться с лекцией постепенно (пошагово). Причем прохождение каждого сегмента лекции фиксируется автоматически [3]. В настройках лекции есть функция задать скорость прохождения лекции.

Другие важные элементы курса: задание, форум, чат, опрос, тесты, семинары. Задания по теме вывешиваются на страницах курса и хранятся на сервере до его завершения. Этот элемент предназначен для коммуникативных работ, для творческих проектов-презентаций. Ответ на задание видит только преподаватель. Задания могут быть выполнены в виде одного или нескольких файлов. Можно создать задание с функцией выставления оценки на очном занятии. Эта оценка попадает в специально созданный Журнал оценок электронного курса. Настройки программы позволяют установить сроки выполнения задания и оценить его [3]. Форум работает в режиме отложенного времени и позволяет студенту задать преподавателю вопрос или подпискутировать на заданную тему. Чат работает в режиме реального времени. Участники обмениваются текстовыми сообщениями во время прохождения конкретного элемента курса. Благодаря опросу учебная группа может выбрать тему реферата или презентации и проголосовать за нее.

Основное средство автоматизированного контроля знаний студентов — тест очень широко применяется в рамках курса «Лингвострановедение. Арабские страны». В первой части курса имеется четыре теста, каждый из которых завершает определенную тему (Арабский мир. Введение; Достопримечательности Арабского Востока; Литература Арабского Востока; Архитектура Арабского Востока). Во второй части курса тест сопровождает каждую из шестнадцати лекций. Также данный курс завершает итоговое тестирование. Тесты ТУИС опираются на систему Moodle, которая дает возможность сформировать банк вопросов. Вопросы перемешиваются для каждого студента автоматически. А для итогового теста учащийся получает тест с уникальным набором вопросов. В настройках теста можно задать формулу случайного выбора вопросов: по два-три из каждой пройденной темы. Можно установить количество попыток и сроки выполнения, ограничение по времени и метод оценивания (высшая оценка или средняя оценка). Отслеживание выполнения — раздел крайне необходимый для самоконтроля студентов [3]. Дистанционный семинар дает возможность послать работу одного студента другому для взаимной оценки по критериям, заданным преподавателем. Помимо выше перечисленных элементов можно воспользоваться анкетой для уточнения сведе-

ний о студенте, глоссарием для создания списка терминов по данному курсу и базой данных, где хранится коллекция материалов.

Такая система позволяет применять различные формы контроля: отслеживание активности студентов, посещаемости ресурсов курса, тестирования, презентации. Платформа ТУИС дает возможность собрать и упорядочить в одном курсе полезную информацию, размещенную в разных форматах (Word, PDF, Exel, mp3, mp4, avi, flv, JPEG, PowerPoint) [3]. Существенно, что использование электронной образовательной платформы позволяет сэкономить средства на приобретение книг, покупку канцтоваров для письменных работ.

Важно уточнить, что частое проведение проверки усвоения информации с помощью тестирования, опросов помогает преподавателю держать под контролем качество знаний студентов [8]. Сегодня система тестирования ТУИС содержит одиннадцать вариантов вопросов, начиная с элементарных верно-неверно, краткий ответ, и заканчивая числовым ответом, множественным выбором ответов и написанием эссе. Очевидно, что на сегодняшний день тесты являются наиболее экономной формой контроля успеваемости. Постоянное систематическое тестирование стимулирует активность и внимание студентов на занятиях, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий по курсу «Лингвострановедение. Арабские страны». Удобство системы в автоматическом формировании журнала успеваемости, то есть экономии времени педагога и студента. Также нужно подчеркнуть, что вышеупомянутая методика работы на учебном портале РУДН претворяется в жизнь уже более пятнадцати лет, а работа в системе ТУИС (Телекоммуникационной учебно-информационной системе: esystem.pfur.ru) продолжается около пяти лет в рамках программы 5–100: проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Заключение. Таким образом, на лицо преимущества обучения студентов лингвострановедению на базе ТУИС: широкая доступность, снижение затрат на переезды от дома до места учебы, независимость географического положения, мобильность, независимость от темпа усвоения нового материала. Гибкость подачи материала, удобное расположение разно профильных заданий (лекций, семинаров, опросов и др.), возможность использовать электронные справочники, видео и аудиоматериалы по гиперссылкам — все это дает возможность студенту эффективно освоить курс. Очевидно, что на сегодняшний день разноплановые web-тесты являются наиболее экономной формой контроля успеваемости по дисциплине «Лингвострановедение. Арабские страны». Постоянное систематическое тестирование стимулирует активность и внимание студентов на занятиях, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Многолетний успешный опыт использования телекоммуникационной учебно-информационной системы в РУДН позволяет надеяться, что она будет широко внедрена и применена другими учебными заведениями для оптимизации образования.

Литература

- [1] Власова Ю.Е. Курс лекций по лингвострановедению (арабские страны). М.: Изд-во РУДН, 2010. 293 с.
- [2] Власова Ю.Е. Учебно-методические материалы к курсу лекций по лингвострановедению (арабские страны). М.: Изд-во РУДН, 2010. 99 с.
- [3] ТУИС РУДН. Телекоммуникационная учебно-информационная система / сост. Е.Ю. Лотова, А.А. Масленникова, Л.В. Апакина. М.: РУДН, 2016. 66 с.

- [4] Ковыршина Н.Б. Арабские страны. Лингвострановедение. Начальный курс. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. 281 с.
- [5] Кухарева Е.В. Лингвострановедческий словарь арабских паремий: с лексико-фразеологическими комментариями. М.: Изд. МГИМО-Университет, 2007. 217 с.
- [6] Кухарева Е.В. Лингвострановедение: арабский язык: учеб. пособие. М.: Изд.: МГИМО-Университет, 2012. 412 с.
- [7] Тюрева Л.С. Арабский язык. Лингвострановедение. История и культура ислама. М.: Восточная книга, 2013. 203 с.
- [8] Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1973. 248 с.

Просто о сложном

Грабарь Марина Юрьевна  marina.hrabar2017@gmail.com

Ключевое лицо сообщества преподавателей Майкрософт для образования (Харьков, Украина)

***Аннотация.** Пересечение технологий с образованием формирует природу технологий в образовании. Новые технологии провоцируют переосмысление преподавания и обучения иностранному языку, а также служат катализаторами преобразований и инноваций для успешной подготовки всех учащихся, обладающих навыками и возможностями для получения гражданства в XXI веке: глобальное осознание, творчество, совместное решение проблем, самостоятельное обучение. Традиционные формы образования, которые развивались в конце прошлого века, просто недостаточны для достижения этих целей. Мне хотелось бы произвести сопоставление трех событий, для возможности создания пространства, способного подготовить и быть эффективным для обучения каждого человека в течении всей его жизни.*

Ключевые слова: технологии, инновации, преподавание, обучение, иностранный язык

Opening Minds

Hrabar Maryna  marina.hrabar2017@gmail.com

Certified Microsoft Innovate Educator (Kharkov, Ukraine)

***Abstract.** Society promotes specialization over generalization, based on a long-standing assumption: The more deeply you specialize, the more easily you can find employment. I believe that the continued success of today's organizations, companies, and communities depends on people who think outside the box. Successfully preparing all learners with the skills and capacities for 21st century citizenship — global awareness, creativity, collaborative problem-solving, self-directed learning — is no small order, and many educational leaders are finding that the traditional forms of education that have evolved through the end of the last century are simply inadequate for achieving these goals. New and emerging technologies are provoking a re-conceptualization of teaching and learning, while also serving as catalysts for transformation and innovation.*

Keywords: the skills and capacities for 21st century, information, communication, technologies, teaching, foreign languages, needs, perspectives

Введение. Это была встреча умов — трех самых нетрадиционных мыслителей мира на маленькой кухне в обычной квартире. Дебаты и смех. Невероятная комбинация гостей: грек, итальянец и американец. Вы можете предположить, что это старинные друзья. Тем не менее, вы ошибаетесь. Один родился в 1706. Другой — в 1452. Самый старший? 384 г. до н.э. Они были перенесены в будущее с помощью машины времени. Несмотря на различия, мужчины разделяли одно общее: нетипичное сочетание навыков и знаний, среди которых комплексное решение проблем, критическое мышление, управление людьми, суждение и принятие решений, эмоциональный интеллект. Их имена? Аристотель, Леонардо да Винчи и Бенджамин Франклин. Очевидно, что эта история — чистая выдумка. Но дальнейший успех сегодняшних организаций, компаний и сообществ зависит от подобных людей, которые мыслят нестандартно. Во время промышленной революции мы видели, что машины заменяют физические задачи. Это изменение привело к созданию новых рабочих мест, основанных на когнитивных обязанностях. Пересечение технологий с образованием формирует природу технологий в образовании. Мне хотелось бы произвести сопоставление трех событий, для возможности создания пространства, способного подготовить и быть эффективным для обучения каждого человека в течение всей его жизни.

Стремление технологий изменить обучение. Почти все системы образования ставят цель совершенствования и развития (а некоторые даже радикальных преобразований), но это не обязательно означает, что для этого необходимо использовать технологии. Тем не менее, есть несколько ключевых факторов, которые должны учитывать преподаватели и заинтересованные стороны образования. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям оценил степень интеграции ИКТ в образовательную систему, применив «матрицу Мореля» — модель, которая предлагает систему образования как движение между четырьмя различными фазами: появление, применение, интеграция и преобразование [7]. Данная учебная среда или система образования могут быть отображены на матрице путем оценки по различным аспектам, таким как содержание, педагогика, учебная программа и т. д.

Эти этапы дают нам объективное представление о том, как ИКТ способствуют постепенным и глубоким изменениям в условиях обучения: развитие, преобразование, переосмысление. Таким образом, мы выходим за рамки «преобразования с помощью технологий», поскольку технологии не используются в качестве рычага, а скорее используются для надлежащего заполнения методов и подходов при их реорганизации.

Образование без границ. Одно из самых больших изменений, вызванных технологиями, является демографический сдвиг в языке учащихся. Языки уже давно ассоциируются с элитой, но теперь люди из менее привилегированных слоев населения находят доступные способы обучения. По оценкам Британского Совета, по данным на 2020, 2 000 000 000 человек будет изучать английский язык по всему миру [5]. Организатор онлайн-уроков с преподавателями из разных стран italki также хочет видеть технологии, используемые, чтобы сделать обучение более доступным. Сравнивая социальную обучающую сеть italki с экономическими лидерами, такими как TaskRabbit и AirBnB, главный исполнительный директор, Кевин Чин, говорит: «Мы уверены, что объединяя людей, мы помогаем учиться тем, кто раньше не мог найти преподавателя за пределами своего города и страны» [2]. Хотя учащиеся, как правило, ищут подобные курсы сами по себе, все больше и больше учебных заведений принимают смешанный подход к обучению: традиционное обучение в классе и онлайн-курсы для расширения индивидуального обучения каждого. Такой подход со-

храняет бесчисленные преимущества реального учебного заведения, критически важного компонента для любого сообщества, в то же время лучше обеспечивая потребности и цели отдельного ученика. Лучшие практики представлены в таблице [4].

Лучшие практики смешанного подхода к обучению

Практика	Описание
1. Установочный этап	Обсудить смешанное обучение в первый день занятия. Включить смешанное обучение в учебную программу курса и график с указанием сроков и классификации информации. Продолжительность внеклассных мероприятий. Если свободное время дается для онлайн-мероприятий, отметьте это время в расписании курса
2. Согласованность	Постоянно общаться со студентами. Если разные преподаватели используют разные формы смешанного обучения (различные технологии или виды деятельности), опишите их в учебной программе
3. Своевременность	Размещение материалов не менее чем за 2 недели до установленной даты или урока
4. Время выполнения задания	Учитывайте время для онлайн-мероприятий, которое, как ожидается, займет 15 минут или более
5. Ответность	Викторина, задание, баллы для завершения онлайн-материалов вовремя
6. Структурированное обучение	Фокус на применении материалов с использованием активных методов обучения во время урока. Примеры: реальные жизненные ситуации, практические проблемы, работа в парах, мозговой штурм, групповые дискуссии, кликер-вопросы
7. Отзывы о подготовке учащегося	Учитывать успеваемость учащихся перед урочной деятельностью, чтобы сосредоточиться на практике и обсуждении во время урока
8. Включение обратной связи в курс	Включить предложения учащихся в классе, когда это возможно и целесообразно. Рассмотреть своевременные изменения в классе в течение того же семестра. Сообщите учащимся, какие изменения были внесены на основе их отзывов
9. Обзор онлайн-материалов во время занятий	Рассмотрите краткий обзор сложных тем в начале очного урока. Сосредоточьтесь большую часть времени для активного обучения и применения материала
10. Технология	Выберите технологию, которая обеспечивает гибкость для студентов. Привлечение учебных и информационных технологий при разработке и внедрении смешанного обучения и интерактивных мероприятий

Студенты определили преимущества смешанного обучения, которые включают: указания на проблемные области, решения, гарантии, что все студенты были на том же уровне знаний до начала курса, просматривание материалов курса с повышенной частотой (возможность просматривать материалы в выходные), обеспечение учебными материалами в различных формах и форматах, применение материалов к практическим и реальным ситуациям, гибкость графика обучения.

Подготовка преподавателей к ххi веку: предвидение и принятие. Феноменальные достижения в информационно-коммуникационных технологиях значительно повысили взаимозависимость и взаимосвязанность людей и мест. Это совпало с появлением нового комплекса глобальных вызовов, основанных на знаниях. Меняющийся образовательный ландшафт предъявляет критические требования к преподавателям и их педагогической компетентности в решении вопросов глобализации, расизма и социальной справедливости, в создании инклюзивной среды обучения для всех учащихся [1]. Недавние исследования показывают, что многие преподаватели редко начинают свою работу с глубокими знаниями и навыками, чтобы эффективно участвовать и дать возможность учащимся стать глобальными гражданами [3]. Кто может нести ответственность за создание более мирного, экологически безопасного и справедливого мира [1]. Отсутствие понимания того, как развивать профессиональную компетенцию преподавателей для Глобального гражданства ХХI века, было определено в качестве ключевой проблемы в рамках образовательных программ по всему миру [8]. Глобальная компетенция преподавателя относится к набору навыков и знаний, необходимых для того, чтобы: знать о глобальном характере социальных проблем, заботиться о людях, понять природу глобальной экономической интеграции, оценить взаимосвязанность и взаимозависимость народов, уважать и защищать культурные различия, бороться за социальную справедливость для всех, и для защиты планеты: Земля — дом для всех людей. Аналогичным образом, глобальный компетентный учитель должен иметь следующее [8]: знание взаимосвязанности мировых событий и проблем; педагогические навыки, чтобы помочь учащимся анализировать и ценить различные перспективы и мульти культурные традиции; межкультурная компетенция и большая приспособляемость к диапазону социальных и культурных норм; стремление помочь студентам стать ответственными гражданами мира.

2 мая 2017 года компания Microsoft говорила со всем миром. Она говорила глубже, чем освещали средства массовой информации. Она говорила о лидере, который показывает через действия. Microsoft имеет долгую, уникальную историю в поддержке инновационных образовательных программ по всему миру. Сообщество преподавателей Microsoft обеспечивает обучение и профессиональное развитие, учебные программы для преподавателей и самое главное дает им шанс быть признанными в качестве глобальных лидеров. С помощью средств Microsoft и бесплатных ресурсов, которые помогают преподавателям подготовить, научить, оценивать, отслеживать и анализировать, они имеют больше времени, чтобы сосредоточиться на том, что наиболее важно: их учащиеся. Во время инновационных проектов происходит связь учащихся и преподавателей 6 континентов, сфокусированных на глобальных темах важных для каждого человека. Таким образом, происходит обучение на двух различных уровнях: в своем собственном классе и от глобальных сверстников [6].

Заключение. Мы живем в цифровом мире, где многие из наших учащихся связаны большую часть времени. С чего начинать? Но мы начинаем. Нет такой идеальной силы, которая позволила бы окончательно расчистить путь для продвижения вперед, и мы не можем ждать, пока будут устранены барьеры и проблемы. Нет иде-

ального метода, который подходит для всех, или одной среды обучения. Всегда будут преграды, всегда будут неудачи. Самое главное — мы должны сами стремиться стать преподавателями 21 века, планировать барьеры, чтобы анализировать неудачи и использовать их в качестве возможности для обучения. Трансформировать учащихся и привлечь к созданию цифровой, богатой технологиями обучающей среды в 21 веке.

Литература

- [1] Abdi A. Lynette Shultz. Educating for Human Rights and Global Citizenship. SUNY Press, 2009. 165 p.
- [2] Codrea-Rado A. Can I successfully learn a language online? Guardian News and Media Limited, 21 Feb 2014.
- [3] Schwarzer D., Bridglall B.L. Promoting Global Competence and Social Justice in Teacher Education: Successes and Challenges within Local and International Contexts. Lexington Books, 2015. 332 p.
- [4] Bersin J. The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned, 1st Edition. Pfeiffer, 352 p.
- [5] The British Council. The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world. British Council, 2013. 24 p.
- [6] The Microsoft in Education. Education Transformation Framework Overview. Microsoft in Education. Microsoft Corporation www.microsoft.com/education/
- [7] UNESCO. Information and communication technology in Education. UNESCO, 2002. 149 p.
- [8] UNESCO. Teachers for 21st century global citizenship. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014. 45 p.

Опыт выступлений с презентациями на уроках английского языка студентов 3-го курса специальности «Оптика и лазерная техника»

Дауенова Л. А.

 liudmstu@gmail.com

Старший преподаватель, МГТУ им. Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Освещается проблема подготовки технических презентаций на иностранном языке. Отмечаются учебные цели выступлений с презентацией. Обозначаются основные этапы подготовки презентации. Рассматриваются основные требования к презентациям. Обсуждаются условия достижения успешности устного выступления по специальности. Демонстрируются особенности каждой из трех частей презентации на английском языке. Даются рекомендации по привлечению внимания слушателей и установлению контакта с аудиторией. Подчеркивается необходимость тщательного планирования порядка изложения материала, организации материала в форме развернутого плана и написания данного доклада в соответствии с требованиями научного стиля. Автор настаивает на важности избавления от лишней терминологии, упрощения сложных синтаксических конструкций, добавления промежуточных выводов.

Ключевые слова: изучение и преподавание английского языка, самостоятельная работа, подготовка презентаций, графики и диаграммы, gif-файлы

Experience of Presentations at English Lessons of 3-Year Students in the Field Of Science Optic and Laser Technology

Dauenova Liudmila

✉ liudmstu@gmail.com

Senior lecturer, BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. *The article deals with the problem of preparation of technical presentations in a foreign language. Learning objectives of presentations are specified. The main stages of preparation for presentations are listed and analyzed. The basic requirements for presentations are considered. The conditions of achieving success in oral presentation are discussed. The features of each of the three parts of a presentation in English are demonstrated. Recommendations are given to attract the attention of listeners and establish contact with the audience. The importance of careful planning order of material in presentations, organizing material in the form of a detailed plan and writing this report in accordance with the requirements of the scientific style are emphasized. The author insists on importance of getting rid unnecessary terminology, simplifying complex syntactic constructions, adding intermediate conclusions.*

Keywords: *English Learning Teaching (ELT); self-instructions; preparation of presentations, graphs and charts, gifs*

Важной составляющей урока английского языка в двух заключительных, итоговых семестрах курса (в нашем случае это пятый и шестой семестры) в техническом вузе является устное представление студентами презентаций на английском языке по темам, связанным с их будущей специальностью. Как правило, презентация выполняется в формате Power Point. Именно данный формат представления презентации был назван самым эффективным для восприятия информации аудиторией в исследовании, проведенном plos [1]. При этом для демонстрации рекомендуется расширение файлов ppt [2].

Выступления с презентацией нацелены на достижение следующих учебных целей:

- тренировка заранее подготовленного говорения на английском языке;
- получение опыта выступления перед аудиторией на английском языке;
- более глубокая проработка профессиональных компетенций в будущей сфере деятельности, включающая изучение англоязычных источников информации.

Презентация должна отвечать следующим основным требованиям:

Демонстрируемые файлы должны быть наглядными, привлекать внимание аудитории и показывать те реалии, о которых рассказывает выступающий, например, содержать в себе изображения приборов, схем, графики и другую невербальную информацию. Для привлечения внимания публики эффективным является использование gif-файлов.

Файлы должны содержать минимум текстовой информации.

Выступление должно проходить устно, студент не должен зачитывать информацию. Говорение не должно заменяться чтением.

Подготовка к презентации включает следующие этапы:

- подготовка текста доклада;
- подготовка визуальной презентации;
- подготовка устного выступления.

На первом и втором этапах подготовки должен быть проанализирован материал, на основе которого предполагается сделать презентацию. Для раскрытия темы необходимо выделить наиболее важные факты и научные положения. Затем необходимо

организовать материал в форме развернутого плана и написать доклад в соответствии с требованиями научного стиля. При написании доклада следует обратить особое внимание на необходимость адаптации письменного текста для устной речи, для чего важно избавиться от лишней терминологии, упростить сложные синтаксические конструкции, добавить промежуточные выводы. В случае невозможности избавиться от научных терминов необходимо снабдить их пояснениями. При этом следует учесть, что использование невербального иллюстративного материала помогает заинтересовать аудиторию и способствует восприятию излагаемого материала на слух. На слайды полезно вынести графики и диаграммы, определения. Весьма эффективным для привлечения внимания аудитории является использование gif-файлов.

Успешность устного выступления обеспечивает тщательное планирование порядка изложения материала. Прежде всего необходимо определить мотивацию аудитории при прослушивании доклада и установить, что нового и интересного слушатели узнают, просмотрев данную презентацию. Важно установить главную идею презентации и разделить ее на несколько составных частей, выделив подзаголовки. Представляется весьма целесообразным определить ключевые слова, которые нужно повторить несколько раз. Благодаря этому аудитория будет лучше воспринимать последовательность изложения темы.

Исследователи [3] выделяют следующие основные цели презентации:

- а) проинформировать,
- б) убедить,
- в) научить,
- г) привлечь аудиторию на свою сторону.

Следует заметить, что в нашем случае, когда студенты выступают перед аудиторией своих сокурсников, наиболее релевантными представляются цели информирования и обучения.

Презентация на иностранном языке состоит из трех частей: введения, основной части и заключения. Все части взаимосвязаны и составляют единое целое.

Целью введения является привлечение внимания аудитории к содержанию презентации и установление контакта. Для того чтобы заинтересовать слушателей и вызвать у них желание слушать оратора и взаимодействовать с ним, необходимо поприветствовать присутствующих, представиться, обозначить тему презентации и последовательно, четко и достаточно подробно изложить структуру доклада, упомянув каждый пункт предстоящего выступления. Важно понимать, что уже во введении необходимо дать слушателям краткое изложение доклада, в логической последовательности обозначив каждый раздел. Считается, что по введению аудитория может судить о том, интересно ей будет слушать речь или нет, получит ли она необходимую информацию, удовлетворит ли свое любопытство и т.д.. Если докладчик не сумел таким образом ознакомить слушателей с содержанием речи и заинтересовать их, не стоит ждать от аудитории готовности выслушать все, чтобы, может быть, узнать что-то нужное для себя в самом конце — люди просто отвлекутся и займутся своими мыслями или делами.

Полезно также приложить усилия, чтобы «разбудить» аудиторию, вызвать личную заинтересованность у каждого из присутствующих. Для этого докладчик может предложить слушателям стать активными участниками действия, задав им актуальный вопрос и заставив задуматься над ответом, попросив выразить свое мнение (например, поднятием руки), приведя статистику или упомянув необычный факт. Совершая какое-либо действие, люди быстрее переключают внимание на предмет доклада [4].

Докладчик, выступающий эмоционально, демонстрирующий увлеченность и заинтересованность в содержании своей речи, легко завоевывает внимание аудитории. Для быстрого установления контакта рекомендуется держать слушающих в поле зрения, замечать признаки потери интереса или наступления утомления и, соответственно, менять характер выступления.

Во введении к презентации необходимо:

- представиться и сказать, почему Вы выступаете с этой темой;
- сформулировать тему презентации;
- обозначить основные пункты доклада;
- пробудить интерес к теме (цитата, иллюстрация, вопрос, статистика, анекдот и т. д.);
- объяснить, почему презентация будет интересной для аудитории, что она даст слушателям;
- пояснить, когда Вы сможете ответить на вопросы по теме доклада

Основная часть презентации — это та часть, где выступающий излагает основное содержание выступления, последовательно освещая каждый пункт. Важно придерживаться логики изложения, заявленной во введении.

Более полному раскрытию содержания каждого пункта презентации способствует использование разнообразных средств наглядности. Это могут быть озвученные примеры из жизни, изображения, графики и диаграммы, фрагменты видео и т.д.

Слушателям будет легче следовать за докладчиком, если последний будет плавно переходить от одной мысли к другой (от пункта к пункту), делая промежуточные выводы. Для плавного перехода необходимо использовать слова-связки.

Язык выступающего играет особенно важную роль. Он должен быть нормативным, но в тоже время простым и доходчивым.

Если речь не подчеркивается жестом, то во многом теряется ее выразительность. Но жест должен быть не только выразительным, но и умеренным. Следует помнить, что некоторые жесты или излишняя манерность могут раздражать слушателей [5].

В основной части презентации необходимо:

- изложить детали презентации логично и последовательно (от пункта к пункту);
- использовать слова-связки при переходе от пункта к пункту;
- делать обобщения после каждого подраздела (пункта);
- использовать слова-связки для отсылки аудитории к уже сказанному или к тому, о чем подробнее будет рассказано далее;
- иллюстрировать каждый пункт, используя средства наглядности.

Подкрепляйте свои слова цитатами, статистическими данными, примерами из жизни. Постоянно поясняйте, как презентация может быть полезна аудитории.

В заключении докладчик обобщает сказанное, акцентируя внимание аудитории на ключевых выводах и интерпретируя их. Необходимо обратить внимание аудитории на связь между содержанием презентации и реальной жизнью.

Подводя итоги, важно следовать логике доклада. Необходимо освежить в памяти слушателей то, о чем говорилось ранее и закрепить услышанное. Поэтому выводы по каждому пункту презентации повторяются еще раз, завершаясь общим умозаключением.

В завершении презентации докладчик благодарит аудиторию за внимание и предлагает задать вопросы.

В заключении презентации необходимо:

- обобщить сказанное и акцентируйте главные мысли;
- объяснить, чем данная презентация может быть полезна для слушателей;

- дать возможность задать вопросы докладчику;
 - подвести итог в одном или двух предложениях.
- Попытаться сделать прогноз на будущее на основании данного исследования.

Литература

- [1] Samuel T. Moulton, Selen Türkay, Stephen M. Kosslyn Does a presentation's medium affect its message? PowerPoint, Prezi, and oral presentations. URL: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0178774#sec> (accessed 12.10.2018).
- [2] Медведев И. Правила успешного публичного выступления. URL: <http://psyfactor.org/lib/orator1.htm> (accessed 11.10.2018).
- [3] Подготовка презентации на английском языке: учеб. пособие для студентов. URL: <https://megaleksii.ru/s4565t6.html> (accessed 12.10.2018).
- [4] Casandra Maier. Characteristics of a Persuasive Speech URL: http://www.ehow.com/info_12032892_characteristics-persuasive-speech.html#ixzz2ma1G9byw (accessed 12.10.2018).
- [5] Смирнов И.А. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36267.php> (accessed 12.10.2018).

Виртуальный тур по квартире на уроке РКИ при обучении употреблению предложного падежа места

Дюстер Е.А.

 bulldogless@yandex.ru

Канд. физ. наук, МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. В статье поднимается вопрос актуальности использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании РКИ, а также рассматриваются рекомендуемая структура и преимущества организации урока РКИ, посвященного употреблению предложного падежа места, с применением виртуального тура по квартире как одного из средств информационно-коммуникационных технологий в дополнение к учебнику «Дорога в Россию» (элементарный уровень). Кроме того, приводятся тренировочные и коммуникативные задания для аудиторной и домашней работы студентов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, Интернет, виртуальный тур, предложный падеж места

Flat Virtual Tour at the Russian as a Foreign Language Lesson while Training Locative

Dyuster Elena

 bulldogless@yandex.ru

Cand. Sc. (Philology), Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. The article deals with the essence of information-communication technology use in teaching Russian as a foreign language along with the suggested structure and advantages of the Russian as a foreign language lesson dedicated to training locative organized with the application of a flat virtual tour as one of the information-communication technology tools in addition to “The Way to Russia”

textbook (elementary level). It also contains drills and communicative exercises for in-class work and home work.

Keywords: *information-communication technology, Internet, virtual tour, locative*

Введение. На текущий момент, пожалуй, нет такой сферы человеческой жизни, где бы не использовались информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые «включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [1]. В силу неограниченного потенциала они приобретают особую значимость для образовательных целей. Поэтому острота проблемы интеграции современных ИКТ в процесс преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, приобретает все более масштабный характер.

Актуальность использования икт в преподавании РКИ. В пользу актуальности использования ИКТ в преподавании РКИ свидетельствует и оживленный интерес профессионального сообщества к очередной встрече открытого лектория «РКИ: вчера, сегодня, завтра», организованной силами Института русского языка и культуры имени М.В. Ломоносова 15 ноября 2018 года. В своем докладе по теме «Информационные технологии в обучении РКИ: история, современное состояние, проблемы развития» доктор педагогических наук, профессор кафедры №3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов О.И. Руденко-Моргун неоднократно подчеркивала мысль о том, насколько продуктивным является обучение с привлечением инновационных цифровых средств [2].

Виртуальный тур по квартире на уроке РКИ при обучении употреблению предложного падежа места. Нам представляется целесообразным при объяснении случаев употребления предложного падежа места обратиться к виртуальным турам по квартире, которые находятся в открытом доступе в сети Интернет, в помощь к базовому учебнику «Дорога в Россию» (элементарный уровень) [3]. Поскольку популярность подобного формата демонстрации дизайна помещений в качестве инструмента маркетинга на рынке недвижимости стремительно растет, найти необходимые материалы не составит труда. В Википедии под виртуальным туром понимается «способ реалистичного отображения трехмерного многоэлементного пространства на экране» [4]. Зададимся вопросом: чем может быть полезен виртуальный тур по квартире как средство ИКТ при обучении студентов указанной выше грамматической категории? Так называемая иллюзия присутствия обеспечивает возможность учащемуся посещать жилое помещение с конкретной обстановкой, передвигаться от одного объекта к другому, оценивая их взаиморасположение в пространстве и сопровождая свои действия комментариями о том, что где находится. Ниже мы приводим примеры коммуникативных заданий, в основе которых лежат учебные ситуации общения, созданные при помощи виртуального тура и требующие от студентов соответствующего речевого поведения.

Структура практического занятия. Подготовительный этап. *Введение новой лексики.* К моменту изучения предложного падежа места студенты уже знают такие слова, как *комната, окно, кресло, стол, стул, шкаф, лампа, телевизор, картина, фото*. Однако современный интерьер подразумевает большое разнообразие предметов обстановки (*стена, пол, потолок, подоконник, светильник, люстра, жалюзи, шторы, обои, орнамент, панно, лепнина, рама, подушка, покрывало, скатерть, ковер, паркет, ламинат, тумбочка, зеркало, ваза, цветы* и др.). Поэтому на подготовительном этапе жела-

тельно познакомить студентов с необходимой для более детального описания интерьера лексикой. Это можно осуществить посредством предъявления слайд-шоу.

Тренировочные упражнения. Прежде чем приступать к коммуникативным заданиям, необходимо выполнить ряд тренировочных упражнений.

Раскройте скобки, дополните пропуски нужными окончаниями существительных:

На стен_ (светильник, панно, ковер, зеркало, полка, обои, картина, фото); на полк_ (люстра, лепнина); на пол_ (паркет, ковер); на окн_ (шторы, жалюзи); на подоконник_ (ваза, цветы); на стенк_ (книги, статуэтка, телевизор, часы); на полк_ (книги, статуэтка); на стол_ (скатерть, ваза); на тумбочк_ (часы, лампа, ваза); на диван_ (покрывало, подушка); на кресл_ (покрывало, подушка); на обо_ (цветы, орнамент); на скатерт_ (цветы, орнамент); на штор_ (цветы, орнамент); в ваз_ (цветы, фрукты); в шкаф_ (книги, одежда); в рам_ (картина, фото, зеркало).

Пользуясь словами в скобках, ответьте на вопрос: что где находится? Обратите внимание на употребление предлогов «в» и «на», а также окончания существительных в предложном падеже:

Образец: — Где цветы? (ваза, подоконник). — Цветы в вазе (на подоконнике).

1. Где картина? (стена, рама).
2. Где светильник? (потолок, тумбочка, стена).
3. Где книги? (стенка, полка, шкаф).
4. Где статуэтка? (стенка, полка, тумбочка).
5. Где подушка? (диван, кресло).
6. Где скатерть? (стол).
7. Где ковер? (стена, пол).
8. Где шторы? (окно).
9. Где часы? (полка, стенка, тумбочка).
10. Где телевизор? (стенка).

Коммуникативный этап. Аудиторная работа

При выборе виртуальных туров по квартире учащиеся могут руководствоваться собственными предпочтениями. В качестве коммуникативных заданий для просмотра, думается, будут интересны следующие ролевые игры:

Студент-иностранец снимает комнату и приглашает своих однокурсников на новоселье, знакомя посетителей с особенностями интерьера в своем жилище: *Вот моя комната. Здесь стенка. На стенке...* Остальные участники ролевой игры вовлекаются в диалог, задавая уточняющие вопросы: *На стене картина? — Да, на стене картина (Нет, на стене фото). На полу паркет? — Да, на полу паркет (Нет, на полу ламинат).*

Дизайнер подготовил к сдаче проект комнаты и представляет его заказчику: *Вам нравится картина на стене? Вам нравится скатерть на столе?* Заказчик одобряет или не одобряет дизайнерское решение: *Да, мне нравится картина на стене (Нет, мне не нравится скатерть на столе).*

Домашнее задание. Из рассмотренных здесь аудиторных заданий на говорение логически вытекают и письменные домашние задания. Так, визит к приятелю по университету на новоселье может получить продолжение в письме к родителям, в котором студент рассказывает о его новой комнате, а встреча с дизайнером, в свою очередь, служит поводом к тому, чтобы обсудить детали проекта с семьей по e-mail.

Преимущества использования виртуального тура на уроке РКИ при обучении употреблению предложного падежа места. Таким образом, приходим к выводу, что организация практического занятия с применением виртуального тура по квартире на уроке РКИ при обучении употреблению предложного падежа места позволяет:

– моделировать максимально приближенную к реальной ситуацию общения, определяющую речевое поведение студентов;

– пополнять в значительной степени словарный запас учащихся по теме «Квартира, предметы интерьера»;

– многократно использовать в речи грамматические конструкции с предлогами «в» и «на», реализуя принцип «повторяй, не повторяясь» за счет комбинаторности расположения предметов в разных помещениях;

– удерживать концентрацию внимания учащихся на высоком уровне по причине интерактивности;

– минимизировать эмоциональное напряжение у аудитории посредством игровой компоненты, снимая тем самым языковой барьер.

Заключение. В заключение заметим, что перечень упражнений, представленных в статье, не является исчерпывающим, носит рекомендательный характер и оставляет преподавателям РКИ простор для творчества. Вместе с тем перечисленные преимущества предложенной модели урока делают применение такого средства ИКТ, как виртуальный тур по квартире, оправданным и, следовательно, заслуживающим внимания педагогов.

Литература

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. С. 90. URL: <http://www.irlc.msu.ru/science/events/lectorium/otkryityij-lektorij/science/events/lectorium/otkryityij-lektorij/informaczionnyie-technologii-v-obuchenii.html> (дата обращения 12.10.2018).
- [2] Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 15-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2017. С. 134–137.
- [3] Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%82%D1%83%D1%80 (дата обращения 19.11.2018).

Перспективы организации языковой подготовки в туристском вузе на основе дистанционных образовательных технологий

Ефремцева Т. Н.

 efremtseva@rmat.ru

Канд. пед. наук, доцент, РМАТ (г. Химки Московской обл., Россия)

***Аннотация.** Реальная необходимость внедрения дистанционного обучения в вузе рассматривается с трех перспектив: с точки зрения студента, вуза и в глобальном масштабе. Возрастает роль языковой подготовки в неязыковом вузе. Показаны перспективы использования современных дистанционных образовательных технологий на примере туристского вуза.*

***Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, языковая подготовка, перспективы*

Perspectives of the Language Training Organization on the Basis of Distance Education Technologies in a Tourism University

Yefremtseva Tatiana Nikolaevna ✉ efremtseva@rmat.ru

Cand. of Science (Education), Associate Professor, RIAT (Khimki, Moscow region, Russia)

Abstract. *The real need for the introduction of distance learning at higher education institutions is considered from three perspectives: from the point of view of the student, the university and globally. The role of language training in a non-linguistic university is increasing. The perspectives for the use of modern distance education technologies are shown on the example of a tourism university.*

Keywords: *distance education technologies, language training, perspectives*

Введение. С наступлением эпохи цифровых технологий высшая школа не перестает искать пути реорганизации и совершенствования профессиональной подготовки. Одним из наиболее эффективных способов расширения образовательного пространства в современном мире является развитие системы дистанционного образования, т.е. возможности реализации образовательного процесса в условиях, когда обучающиеся используют для взаимодействия современные информационные технологии и телекоммуникационные сети.

Доступность обучения, однако, заставляет организаторов преодолевать трудности, связанные с подготовкой и реализацией дистанционных образовательных технологий, а также ставит перед преподавателями новые задачи и перспективы.

Методика. Приступая к проектированию дистанционного обучения в учебном заведении, необходимо иметь четкое представление о понятийном аппарате, т.к. иногда происходит неправильное понимание формы и содержания обучения и с использованием современных информационных технологий. Так, профессор Е.С. Полат дает следующее определение: «дистанционное обучение (ДО) — это самостоятельная форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или других интерактивных технологий» [1].

Несмотря на авторитетные теоретические разработки в области дистанционного обучения, в Российской Федерации, тем не менее, дистанционное обучение не является формой получения образования. Формой организации образовательного процесса признано обучение с использованием дистанционных образовательных технологий [2].

Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) понимаются, по экспертному мнению М.Е.Вайндорф-Сысоевой, «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [3].

Результаты. Использование дистанционных образовательных технологий в российских вузах в последние годы набирает обороты, заменяя аудиторные лекции виртуальными классами и освобождая время педагогов на организацию научной и проектной работы со студентами.

Модернизация системы высшего образования, по расчетам Министерства науки и высшего образования РФ, потребует изменений в системе аккредитации и аттестации вузов [4].

Российский союз ректоров совсем недавно учредил проект Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета». Этот рейтинг оценивает все три классические ключевые миссии университетов. Первая — образовательная. Главная функция университетов оставалась неизменной — учить, давать студентам знания. Качество образования и его доступность (применение дистанционных образовательных технологий) ставятся во главу угла. Вторая — научные исследования, в отрыве от которых качественная подготовка специалистов сегодня невозможна. Существующие рейтинги серьезно искажают действительность, основываясь на избранных наукометрических системах. Третья — это взаимосвязь университета и местных сообществ, приобретающая сейчас все большее значение как фактор гармоничного развития регионов, но находящаяся вне поля зрения составителей существующих рейтингов [5].

Принципиальное отличие нового рейтинга состоит в том, что он основывается на единообразно измеряемых количественных показателях и исключает применение данных, построенных на основе репутационных опросов, что существенно повышает уровень его объективности. Инициатива создания рейтинга уже поддержана ведущими университетами России, Китая, Индии, Турции, Японии, Ирана.

Сегодня успешные университеты должны развиваться, расширяя интеграцию с бизнесом, общественными учреждениями и различными социальными группами и усиливая свое влияние на общество.

Три взгляда на дистанционное обучение. Третья миссия университета подразумевает, что вуз прочными связями должен прирасти к общественно-культурной, индустриальной и другим сферам общества. У вузов есть не только перспектива организации дистанционного обучения, но и реальная необходимость в нем. Давайте посмотрим на это в трех проекциях:

С точки зрения студента. Сегодняшние студенты не мыслят своей жизни без гаджетов, научились извлекать необходимую информацию «с пеленок», общаются с миром с помощью мессенджеров и социальных сетей, они не делают конспектов (в один клик фотографируют нужные страницы или записи преподавателя на доске), взамен обычного учебника, они скачивают электронные версии или копии. Многие старшекурсники находят работу или частичную занятость, поэтому часто пропускают занятия в вузе.

Что дает дистанционное обучение студенту:

- свободу выбора времени и места обучения (иногда по дороге на работу или в ночной смене и т. д.);
- удобные технические возможности (гаджеты, презентации, видео лекции, вебинары, видео конференции);
- связь с преподавателем, рефлексия;
- саморазвитие, формируется и растет самооценка и др.

С точки зрения вуза. Вузы функционируют в правовом поле действия Закона об образовании, постоянно меняющихся ФГОСов, ежегодных мониторингов эффективности вузов, аккредитационных требований и вхождения во всевозможные рейтинги (российские и международные) и т. д. А еще конкуренция на рынке образовательных услуг!

Это реальность и данность, которую нужно принять. Трудностей и вопросов больше, чем ответов. Главный вопрос не в технической стороне (хотя у некоторых и

это важно), а в человеческом факторе, т. е. в преподавательском корпусе. Практически нереально сегодня подготовить или переподготовить все (!) кадры преподавателей так, чтобы они могли, во-первых, разработать электронные курсы, а, во-вторых, преподавать свою дисциплину в дистанционном формате. Преподаватель — вечный заложник всех изменений, происходящих в системе образования. Считаем, что вузы должны разработать стратегию ДО, сделав акцент на подготовку и переподготовку преподавателей, и пошагово продвигаться в этом направлении. Преимущества внедрения дистанционных образовательных технологий для вуза очевидны!

В глобальном масштабе. Российские вузы не могут развиваться изолированно от мира. Присоединение к Болонской Конвенции, программы двойных дипломов с зарубежными вузами, студенческих обменов ERASMUS+, зарубежные практики и стажировки, да и просто туризм создают необходимость для наших вузов функционировать в соответствии с международными стандартами и включаться в международное пространство дистанционного обучения.

Внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс высшей школы нередко сопровождается целым рядом проблем и трудностей. Назовем некоторые из них: для студентов — это технические и психологические трудности; для вуза: нормативно-правовые, педагогические, технические и эргономические, социальные проблемы. Для профессорско-преподавательского состава — это переподготовка для организации деятельности в сети, поскольку роль, требования и функции преподавателя ДО существенно изменяются [6].

Языковая подготовка в виртуальной среде. Массовые открытые онлайн курсы (англ.: MOOC — Massive Open Online Courses) — стремительно набирающая сегодня популярность форма дистанционного образования. Растет количество поставщиков MOOC, количество вузов-участников проектов, количество электронных курсов, количество обучаемых. Наряду с количественным ростом наблюдаются и радикальные качественные изменения — это явное «тяготение» к современным мультимедийным технологиям (использование HD видео, 3D-миров, дополненной и виртуальной реальности, save-технологий, элементов геймификации), усиление интерактивной и коммуникативной составляющих обучения.

Обучение иностранным языкам полностью в дистанционном формате или в смешанной форме (с включением некоторого количества аудиторной контактной работы со студентами) приобретает все большее развитие. Не секрет, что уровень владения иностранным языком (чаще английским) может сильно отличаться у студентов в одной учебной группе. Практика аудиторной работы часто не дает возможности индивидуального подхода к решению частных проблем студента в языковой подготовке. По сути дела, студент получает универсальный урок (подобно комплексному меню туриста), вне зависимости от его интересов, уровня подготовки и амбиций.

Считаем, что студенту должна быть предоставлена возможность развивать индивидуальную образовательную траекторию, в частности, в области изучения одного или нескольких иностранных языков. Предлагаем стратегию *a la carte menu* (подобно порционному меню туриста) на примере электронного обучения иностранным языкам. Следует сразу оговориться, что речь не идет о полном переходе на дистанционное обучение, учитывая специфику языкового образования в целом.

Обязательно формулируется уровень владения языком в соответствии с европейской шкалой CEFR, которого достигнет данная группа студентов по окончании курса (General and Vocational) иностранного языка. Затем сообщаются опции «меню»,

где у студента есть выбор скорости прохождения материала и вариативности аспектов (чаще в профессиональном языке).

Задача кафедры иностранных языков — предложить студенту набор инструментов углубленного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Талант команды педагогов заключается в том, чтобы предложить студенту самые новые, действенные технологии изучения языка (они могут быть заимствованы у зарубежных коллег, либо разработаны внутри вуза) [7].

Представляется интересной идея Марио Гуерреро (Mario Guerrero) “Getting students into the community” (Включение студентов в общество). В своем преподавательском опыте он пришел к выводу, что многие студенты не знают о культурных различиях и социальных проблемах в своих сообществах. Некоторые преподаватели часто ограничены в предоставлении академического контента, позволяющего контекстуализировать знания в реальных ситуациях. Поэтому необходимо помочь студентам понять, что существует важная взаимосвязь между их профессиональными навыками и их ролью в качестве граждан в сообществах, привить им чувство социальной ответственности и культурной осведомленности на ранней стадии их профессиональной жизни [8].

Данная идея особенно актуальна для студентов туристского вуза, готовящих себя к работе в поликультурной среде.

Заключение. Пути решения проблем мы видим во взаимодействии вузов, профессиональных сообществ, ассоциаций не только внутри России, но и на международном уровне.

Ассоциация преподавателей иностранных языков туристских вузов и факультетов туризма, созданная в 2011 году в Российской международной академии туризма, выросла до ассоциации единомышленников, представляющих более 50 вузов России. Обмен опытом работы, совместные проекты и научные исследования, повышение квалификации преподавателей, проведение научно-практических конференций и семинаров — вот неполный перечень содержания работы.

Необходимы совместные усилия передовых ученых, преподавателей и сообществ для выработки лучших практик реализации дистанционных образовательных технологий в языковой подготовке в соответствии с задачами вузов, бизнеса и общества.

Литература

- [1] Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. С. 12.
- [2] Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158523;fld=134;dst=101585;rnd=0.3429208821617067> (дата обращения 19.11.2018).
- [3] Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2017. 194 с.
- [4] Модернизация системы высшего образования. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=495 (дата обращения 15.11.2018).
- [5] Три миссии университета. URL: <https://third-mission.org/programme/> (дата обращения 15.11.2018).
- [6] Шитова В.А. Организация обучения в высшей школе с применением дистанционных образовательных технологий // Электронный журнал «Вестник МГОУ», Раздел «Педагогика». 2012. № 3. С. 58–59.

- [7] Ефремцева Т.Н. A la carte menu: новая стратегия электронного обучения иностранным языкам. Большое евразийское партнерство: лингвистические, политические и педагогические аспекты: сб. ст. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 15 декабря 2017 г. / редкол.: И.Ф. Беляева (отв. ред.). М.: ИИУ МГОУ, 2018.
- [8] Guerrero M. Teaching Through Community-Based Projects. 2018. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/teaching-through-community-based-projects/> (дата обращения 01.11.2018).

Применение информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания английского языка

Куняева Мария Юрьевна ✉ maria_kunyaeva@bmstu.ru

Преподаватель кафедры Л-3, аспирант кафедры СГН-4 МГТУ им. Н. Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. В статье приводятся результаты анкетирования преподавателей неязыкового высшего учебного заведения, и рассматривается практика преподавания английского языка с применением информационно-коммуникационных технологий. Опрос показал важность их использования в условиях современной образовательной среды ради соответствующего преобразования знаний и эффективной коммуникации между преподавателем и студентами.

Ключевые слова: виртуальная среда, информационно-коммуникационные технологии, образовательная среда, анкетирование

Information and Communication Technologies Implementation in the Practice of English Language Teaching

Maria Kunyaeva ✉ maria_kunyaeva@bmstu.ru

Lecturer (Teacher), L3 Department, PhD Student, SSH-4 Department, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. The article regards the role of utilizing information and communication technologies in the practice of teaching English within non-linguistic higher education institutions. The survey showed the importance of information and communication technologies' application in the modern educational environment for the proper knowledge transformation and efficient communication between teachers and students.

Keywords: Virtual environment, information and communication technologies, educational environment, survey

Введение. Сегодня наиболее важным следствием процесса глобализации можно назвать формирование совершенно нового сетевого общества [1]. Это развитие предполагает интеграционные процессы в глобальном масштабе во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и сфере образования. Научно-технический прогресс, который способствовал глобализации, в частности, развитию и распространению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), может помочь реализовать

коммуникационный процесс эффективнее, чем это было до использования информационно-коммуникационной среды (ИКС). К примеру, должное освоение и применение в преподавательской деятельности глобальной сети Интернет на базе современных ИКТ может обеспечить эффективные взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Безусловно, это влияет на образовательную среду, которая все больше погружается в ИКС. Таким образом, традиционный процесс обучения в стенах учебного заведения можно назвать материальной образовательной средой, а рассматриваемую в данной статье современную среду можно назвать виртуальной образовательной средой (ВОС). Другими словами, новейшие технологии могут помочь осуществить совместный и легкий доступ к информации и знаниям даже географически удаленным участникам (например, от преподавателя к студенту(ам) и наоборот). Исследование влияния современных технологий, а также освоение и их должное применение в рамках университета, по-нашему мнению, является актуальной задачей.

Актуальность исследования. Современная обстановка вынуждает преподавателей быстро адаптироваться и совершенствовать традиционные методы обучения, создавая новые ценности, которые соответствуют становлению текущей парадигмы. Следовательно, требуется создавать новые подходы, интегрируя соответствующие знания в условиях ВОС. В связи с этим сегодня преподавателям особенно важно развивать способность взаимодействовать в новой обстановке и учитывать виртуальную направленность постиндустриального общества. Очевидно, что это требует соответствующих компетенций для адекватного преобразования динамично поступающей информации и приобретения соответствующего опыта в результате эффективных коммуникационных процессов.

Интерпретируя предложенное Л. Галлино определение глобализации, глобальное образование можно определить как набор процессов сходимости установленных целей и особенностей образовательных систем, которые стремятся к целостности [2]. Глобализация и образование основаны на сетевом соединении взаимодействий и взаимозависимости рассредоточенных в пространстве и времени лиц и групп, где важная роль отдана ИКТ [3]. Таким образом, это может позволить преподавателю значительно повысить эффективность использования различных материалов в процессе своей деятельности (например, текстовая информация, аудио, видео и др.).

Методы исследования. Интеграция человеко-машинного взаимодействия может поддерживать групповую работу, а также положительно влиять на восприятие студентов, что, в свою очередь, влияет на их творческие способности в конкретных задачах [4]. В связи с этим одним из главных свойств является цифровая грамотность преподавателя [5]. Поэтому основной задачей исследования будет анализ влияния современных технологий на деятельность группы преподавателей иностранного языка в неязыковом вузе, данные которого выявлены с помощью метода анкетирования.

Результаты исследования. Итак, нами был проведен опрос 20 преподавателей иностранного языка в неязыковом вузе. Была собрана общая информация о респондентах (возраст, стаж, специфику обучаемых групп и прочее).

В практике кафедры распространены активные и интерактивные методы обучения, способствующие формированию и развитию компетенции. В зависимости от уровня знаний английского языка студентов сотрудниками кафедры используются основные и вспомогательные материалы, утвержденные образовательными программами. Вспомогательный материал предполагает использование в процессе обучения научные статьи, интервью, документальные фильмы, элементы деловой переписки и многое другое.

Аналогично методом анкетирования были получены ответы преподавателей по их освоению и использованию в учебных процессах глобальной сети Интернет с помощью современных ИКТ (интернет сайты, e-mail, видео и аудио ресурсы в режиме телевзаимодействия и другое). Таким образом, 85% респондентов указали на активное использование в своей деятельности ИКС.

Выводы. В заключении следует отметить, что введение новых государственных образовательных стандартов, информатизация образовательной сферы, повышение автономности образования и ответственность за результаты образования ставят новые задачи в преподавательской деятельности. Их способность своевременно адаптироваться к динамично изменяющейся обстановке и принятие эффективных решений о выборе соответствующих подходов с помощью применения ИКТ является отличительной чертой современного преподавателя — мастера-педагога. Более того, все это становится ключевым источником конкурентного преимущества для всех учебных организаций.

Таким образом, образование — важнейшее звено в новых экономических условиях, которое может быть удовлетворено только в обновленных учебных заведениях [6]. Поэтому требуется последовательное внедрение ИКТ в деятельность преподавателей, в то время как использование ИКС на основе применения современных ИКТ является ресурсом для развития их интеллектуально-творческого потенциала и новаций в учебном процессе. Другими словами, в виртуальной среде управление нематериальными ресурсами (например, информацией, знаниями) должно быть эффективным, а процесс образования соответствующим.

Литература

- [1] Castells M. The power of Identity. 2nd ed. John Wiley & Sons, 2011. 584 p.
- [2] Gallino L. Dizionario di sociologia (II ed.). Torino: UTET, 2007. 829 p.
- [3] Georgescu M. and Popescul D. The Impact of New Information and Communication Technologies on the Creation and Dissemination of Knowledge Inheritance // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 188. P. 122–129.
- [4] Xuequn Wang, Schneider C., Valacich J.S. Enhancing creativity in group collaboration: How performance targets and feedback shape perceptions and idea generation performance // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 42. P. 187–195.
- [5] Ungerer L. The contribution of e-education in enhancing graduateness in an open distance learning environment // Coetzee M., Botha J., Eccles N., Holtzhausen N. and Nienaber H. (eds.) Developing Student Graduateness and Employability: Issues, Provocations, Theory and Practical Guidelines. Randburg: Knowres Publishing, 2012. P. 493–513.
- [6] Castells M. End of Millennium (2nd Edition). The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. III. Wiley-Blackwell, 2000. 448 p.

О сочетании дистанционного и очного обучения на разных этапах освоения русского языка как иностранного

Курбатова С.А.

✉ sakurb@mail.ru

Канд. филол. наук, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** В статье анализируется опыт обучения китайских студентов русскому языку с применением разных подходов и форм: дистанционного обучения, очного обучения с преподавателем-носителем русского языка в Китае, вне среды изучаемого языка, наконец, очного обучения в России, в русской языковой среде.*

***Ключевые слова:** китайские студенты, формы обучения, дистанционное обучение, преподаватель — носитель русского языка, очное обучение*

On the Combination of Distance and Full-Time Training at Different Stages of Learning Russian as a Foreign Language

Kurbatova Svetlana A.

✉ sakurb@mail.ru

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor

Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article analyzes the experience of teaching Chinese students the Russian language using different approaches and forms: distance learning, full-time education with a teacher-speaker of the Russian language in China, inclusive education in Russia, in the Russian language environment.*

***Keywords:** Chinese students, forms of education, distance learning, teacher-native Russian, full-time education*

Введение. Расширение и углубление межуниверситетских связей на основе применения новых информационно-коммуникативных технологий открывает широкие возможности и ставит соответствующие задачи для разработки новых форм обучения иностранным языкам и грамотного их сочетания с традиционной методикой. [1] Поэтому необходима оценка эффективности использования новых форм и средств обучения на каждом этапе формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов технических специальностей.

Методика. В рамках совместного проекта МГТУ им. Н.Э. Баумана и Пекинского политехнического университета осуществляется подготовка китайских студентов к очному обучению в магистратуре МГТУ им. Н.Э. Баумана. Предусматривается на начальном и среднем этапе обучение русскому языку с китайским преподавателем, дистанционное обучение с русским преподавателем, очное обучение с русским преподавателем в Китае и очное обучение в России. Целью данного сочетания и последовательного перехода указанных форм и методов преподавания русского языка как иностранного является оптимизация учебного процесса и максимальное снятие трудностей, возникающих у китайских студентов при освоении русского языка общего владения и языка специальности. Выбор формы обучения обусловлен решаемыми на данном этапе задачами: уроки русского языка с китайским преподавателем готовят студентов к восприятию языка с совершенно другой графикой, другой фонетиче-

ской и грамматической системой, а объяснение на родном языке помогает снять барьер и войти в сферу нового языка — русского; онлайн-уроки с преподавателем русского языка учат понимать объяснение носителя русского языка, адекватно воспринимать задания и правильно реагировать; непосредственное общение с преподавателем русского языка в Китае дает возможность применить свои знания в живом разговоре и получить первые представления о русской языковой среде; наконец, обучение в России погружает китайских студентов в новую языковую среду, где русский язык становится средством получения знаний по специальности и ключом к пониманию русской культуры.

Результаты. Практика преподавания русского языка китайским студентам в Китае и в России показала специфику каждого из названных подходов, а также выявила ограниченность их средств.

Дистанционное обучение. Его спецификой является опосредованный характер телекоммуникационного общения преподавателя и студента и связанные с этим ограниченные возможности их межличностного взаимодействия, вместе с тем такая форма обучения максимально активизирует самостоятельную работу студентов и учитывает их индивидуальные особенности. [2] Преимуществами дистанционного обучения являются: возможность учиться у преподавателя-носителя языка, находясь у себя в стране; обучение в индивидуальном темпе, когда можно повторно прочитать/прослушать объяснение или задания и повторять их столько, сколько нужно для полного усвоения материала и прочного запоминания. Однако на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного опосредованная обратная связь с преподавателем оказывается недостаточной, например, при выработке фонетических навыков и работе над произношением, для своевременной коррекции грамматических ошибок. Выход видится в усовершенствовании структуры и заданий электронного учебника, а также в сочетании дистанционного обучения с очным обучением у преподавателя-носителя языка.

Обучение с преподавателем-носителем языка вне языковой среды. На уроках с преподавателем-носителем языка у студентов есть возможность непосредственного контакта с ним, но часто не хватает мотивации, чтобы вывести в речь полученные навыки и освоить диалоговый режим. Отсутствие русской языковой среды восполняется работой преподавателя по развитию речи [3], применением методов интенсификации, смешанных моделей обучения [4]. В этих целях широко используются видеоматериалы по схеме: учебный фильм для начального этапа — учебный фильм для базового этапа — работа с мультипликационным фильмом, а также мультимедийные курсы. [5] Все это не только создает у учащихся эффект языковой среды, но и несет страноведческую, культурологическую информацию, которая тщательно отбирается и объясняется. При этом лингвострановедческий и культурологический комментарий является этноориентированным на китайскую аудиторию. В результате реализован коммуникативный подход к обучению вне языковой среды.

Очное обучение. Направление китайских студентов в МГТУ им. Н.Э. Баумана имеет целью формирование компетенций, предусмотренных основной образовательной программой и необходимых для получения технической специальности. По приезде в Россию китайские студенты адаптируются к русской языковой среде и к учебе в российском вузе. В этом им помогают педагогические приемы, близкие китайской системе обучения: зрительная модальность на основе моторики (опора на текст, письменная фиксация), образное ассоциирование, аппроксимация (опора на ситуацию) и ситуативная догадка, перевод, имитация, аналогия, заучивание, синтез, срав-

нение, конкретизация, сопоставление своего действия с образцом, дедуктивное рассуждение и контроль.[6] В настоящее время трудно реализовать в полном объеме принцип межаспектной координации из-за отсутствия единого учебника по всем видам речевой деятельности, а также принцип этноцентрированного обучения в силу распределения многих китайских студентов в интергруппы.

Заключение. Таким образом, сочетание разных подходов и форм обучения помогает максимально использовать преимущества и компенсировать недостаточность каждого из них. В целом описанное сочетание дистанционного обучения, обучения вне языковой среды с преподавателем-носителем языка и очного обучения в стране изучаемого языка показало свою эффективность как средство оптимизации учебного процесса.

Литература

- [1] Бакач Е.В., Шутько Ю.Б. Проблемы и перспективы дистанционного обучения в учреждении дополнительного профессионального образования // Потенциал информационных систем и информационной безопасности в образовании. 2016. № 1 (1). С. 38–42.
- [2] Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство. // Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 236–240.
- [3] Петрова Г.М. Обучение РКИ иностранных студентов из Юго-восточной Азии вне языковой среды. // Междунар. науч. конф., посв. 25-летию Центра русского языка в Лондоне «Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы»: сб. матер. конф. Лондон, 2–3 ноября 2017 г. С. 278–284.
- [4] Пиневиц Е.В. Трудности в обучении русскому языку и пути их преодоления на примере модели смешанного обучения // Междунар. науч. конф., посв. 25-летию Центра русского языка в Лондоне «Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы»: сб. матер. конф. Лондон, 2–3 ноября 2017 г. С. 318–324.
- [5] Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 3. С. 175–181.
- [6] Таирова А.В. Учет принципа межаспектной координации в процессе обучения РКИ учащихся из КНР во Владимирском государственном университете // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 2–5. С. 42–46.

Применение информационно-коммуникативных технологий в современной модели мультилилингвального образования в вузе

Михалат Елена Сергеевна ✉ ESMikhalat@fa.ru

Старший преподаватель ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ» (Москва, Россия)

Аннотация. Рассматриваются вопросы эффективности применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Актуальность темы подтверждается мировой тенденцией цифровизации не только в экономической, культурной и политической сферах, но и в образовательном процессе, поэтому вопрос эффективного использования

ИКТ в учебном процессе находится в центре внимания многих исследователей методов и методики преподавания, но при этом остается дискуссионным. Представители научно-педагогического сообщества рассматривают ИКТ и как область профессиональных знаний, и как образовательные технологии, и как одну из тенденций трансформации системы высшего образования. Анализ научных статей и обобщение накопленного педагогического опыта позволяет констатировать факт, что существуют как положительные, так и отрицательные тенденции использования ИКТ в образовании. В связи с этим, автор определяет ряд проблем и возможные пути совершенствования современной модели мультилингвального обучения на основе использования ИКТ.

Ключевые слова: лингвистика, лингводидактика, информационно — коммуникативные технологии, мультилингвальное обучение

Application of ICT in the Modern Multilingual Learning at the Institution of Higher Education

Mikhalat Elena Sergeevna ✉ ESMikhalat@fa.ru

Master teacher of Financial University by the Government of Russian Federation (Moscow, Russia)

Abstract. *This article is devoted to the problem of the effective application of ICT in the educational process. This subject becomes topical under the digital tendency not only in the economical, cultural and political areas, but also in the educational field, that's why some researchers pay their attention to this debatable question. Research and educational personalities consider ICT as a branch of professional knowledge, as educational technologies and as one of the tendencies in the development of the higher education system. Analysis and generalization of the scientific articles and pedagogical experience found that there are both positive and negative points by application of ICT, therefore the author defines some problems and suggests possible ways to improve the modern ICT-based multilingual learning.*

Keywords: *linguistics, didactics, ICT, multilingual learning*

Введение. «Конкуренция различных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности» [1]. Активное использование современных ИКТ-технологий и методов в образовательном процессе обусловлено следующими факторами: ИКТ обеспечивают ускоренную передачу знаний от одного человека другому; позволяют приобретать актуальные знания, отвечающие современным запросам общества, благодаря чему человек, успешно адаптируется к происходящим социально-экономическим изменениям; способствуют реализации традиционных дидактических принципов, являются эффективным инструментом педагогической и информационной поддержки студента, персонифицируют образовательный процесс, способствуют успешной реализации познавательных и профессионально-ориентированных целей, интенсифицируют рост академической и научной мобильности, стимулируют развитие высшей школы, именно поэтому осуществление структурных и качественных изменений, в том числе активное внедрение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в современную модель мультилингвального образования (ММО), становится все более значимым [2].

Методика. Тематика исследования позволяет автору сформулировать следующую **цель**: определить возможность эффективного применения ИКТ в современной модели мультилингвального образования в вузе. В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи**: рассмотреть понятие и виды ИКТ; охарактеризовать современную ММО; выявить круг существующих проблем применения ИКТ; определить возможные пути совершенствования модели мультилингвального образования с использованием ИКТ. **Объект исследования**: система мультилингвального образования в вузе в современных условиях. **Предмет исследования**: проблемы и пути совершенствования модели мультилингвального образования в вузе на основе ИКТ. В основе исследования лежат, прежде всего, научный, аспектный и системный подходы. Информационной базой для анализа и обобщения научно-педагогического опыта по данной проблематике послужили научная литература, публикации, данные министерства образования и науки РФ, Финансового университета при Правительстве РФ и др. В ходе работы были изучены теоретические подходы в обучении иностранным языкам И.А. Зимней, В.А. Артемова и Б.В. Беляева, А.А. Леонтьева, Н.А. Горловой, В.Г. Тылец и др., а также практические аспекты применения информационно — коммуникативных технологий в образовательном процессе таких авторов как Чернышкова Н.В., Нужа И.В., Смирнова Н.В., Малых Л.М., Жукова А.В., Глухова Т.В., Бажанова С.В. Стрекалова Н.Б. и др..

Результаты. *Понятие и виды информационно-коммуникативных технологий.* В Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 237-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплены такие понятия: *«электронное обучение — организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников»* и *«дистанционное обучение — образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников»* [3].

Следует отметить, что в некоторых периодических издания данные понятия используются как синонимы, однако, по мнению автора, их нужно разграничивать, т.к. при определении электронного обучения речь идет, в первую очередь, об информационных технологиях и технических средствах, используемых для организации более эффективного (личного) взаимодействия между участниками образовательного процесса, а при определении дистанционного обучения об образовательной технологии, для реализации которой требуется применение информационных технологий и технических средств — «образование на расстоянии». *Исходя из данного анализа, ИКТ можно классифицировать на два вида: «информационная технология» и «образовательная технология».* «Информационная технология» — процесс подготовки, получения, преобразования и передачи информации с помощью ИКТ, что позволяет сделать процесс обучения мобильным, дифференцированным и индивидуальным. Соответственно, «Электронное обучение», как организацию образовательной деятельности с применением технических средств и телекоммуникационных сетей, можно характеризовать с точки зрения процессного подхода. Понятие «дистанционное обучение» характеризуется как «образовательная технология», т.е. система способов, приемов, организационно-методических и технических средств для обеспече-

ния и реализации образовательных программ [4]. *Таким образом, ИКТ можно рассматривать и как процесс, и как систему обучения.*

Характеристика современной модели мультилингвального образования. Вместе с развитием ИКТ происходит трансформация образовательной модели мультилингвального образования в вузе. ИКТ дают возможность современному студенту получать образование на расстоянии, в результате чего, можно говорить о появлении таких, актуальных современным условиям функционирования образовательной системы, характеристиках ММО, как *мобильность и интернациональность*. Использование интернет-ресурсов в качестве образовательных инструментов, видео и аудио курсов, учебных пособий, вебинаров, online-консультаций, а также возможности включенного обучения и другие формы международного академического обмена образовательными ресурсами являются подтверждением того, что современная ММО давно вышла за пределы границ конкретного вуза и страны. Некоторые специфические особенности приобретает и такая характеристика ММО, как *неотделимость от источника* [4]. С одной стороны, обучение происходит в конкретном образовательном учреждении и каждая образовательная организация предлагает свои «уникальные продукты» — образовательные программы. С другой стороны, можно констатировать, что в настоящее время происходит отдаление ММО от источника, так как не всегда процесс обучения с применением ИКТ связан с личным общением преподавателя и студента. Таким образом, процесс реализации современной ММО с применением ИКТ характеризуется необходимостью создания и функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и технологии.

Проблемы применения информационно-коммуникативных технологий в современной модели мультилингвального образования. В научно-педагогическом сообществе вопрос об эффективном применении ИКТ в учебном процессе является на данный момент дискуссионным. Часто затрагивается тема целесообразности использования ИКТ в соответствии с целями обучения, некоторые исследователи высказывают мнения о том, что «smart-технологии» не всегда способствуют повышению качества обучения, а в отдельных случаях имеют явно негативные последствия [2, 5–7]. В ходе анализа и обобщения научно-педагогического опыта по данной тематике ряд авторов выделяют следующие проблемы:

- «диалогом с компьютером» приводит к сокращению личного общения участников образовательного процесса, особенно при дистанционном обучении, и как следствие, происходит снижение уровня развития творческого мышления, формирование профессиональных компетенций смещается в сторону приобретения технических навыков, затрудняется процесс анализа и систематизации знаний;

- использование «технологий ради самих технологий» исключает возможность сформировать компетентную личность, что предполагает наличие у человека осознания и понимания целей образовательной деятельности, путей их достижения, особенностей индивидуальной траектории обучения, способности предвидеть проблемы и находить решения, мотивации к обучению;

- анализ используемых образовательными учреждениями электронных учебников показывает, что методы, способ подачи и усвоения учебного материала остаются традиционными;

- чрезмерное заимствование информации в сети интернет при подготовки докладов, курсовых и контрольных работ в учебном процессе приводит к снижению уровня сформированности компетенций и уровня образования в целом;

– превышение информационной емкости учебного материала неизбежно приводит к усилению информационного давления на личность, дезориентации студента в учебном материале и снижению качества его усвоения.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости рационального и эффективного использования «smart-технологий» в рамках единой стратегии обучения. Рассмотрим возможные способы эффективного применения ИКТ в следующем разделе.

Пути совершенствования модели мультилингвального образования на основе информационно-коммуникативных технологий. Современные исследователи и сторонники применения ИКТ предлагают различные пути совершенствования системы обучения, которые, по мнению автора, можно успешно применять для повышения эффективности модели мультилингвального образования в вузе [2, 5–7]. Рассмотрим некоторые из них: *компьютерное тестирование* имеет ряд существенных преимуществ: минимизацию временных затрат; отсутствие субъективного влияния преподавателя на результат; высокую скорость и полноту диагностики. Компьютерное тестирование в Финансовом университете при Правительстве РФ, например, применяется как форма текущего и промежуточного контроля знаний студентов по дисциплине «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык», а также на вступительных экзаменах в магистратуру и аспирантуру. Другим примером эффективного использования ИКТ в ММО является *компьютерная деловая игра* (КДИ). Применение КДИ способствует повышению мотивации студентов к обучению, приобретению коммуникативных компетенций, а также способствует созданию и погружению в языковую среду, что является одним из условий успешного овладения иностранным языком. Следует отметить, что в данном случае достигается высокий уровень индивидуализации обучения, т.к. каждый участник игры преследует свои интересы в соответствии с ролью и заданием. Одной из эффективных информационных технологий стимулирования учебно — познавательной деятельности студентов и повышения мотивации к системной работе является применение *рейтинговой системы оценки знаний on-line*, которая представляет собой интегральную оценку результатов всех видов деятельности студентов за определенный период обучения по дисциплине. Наиболее широко для целей совершенствования ММО применяются различные *электронные материалы* (учебники, учебные пособия, тестовые задания и др.), а также *мультимедиа*. Преподаватели иностранного языка Финансового университета предлагают студентам авторские разработки, например, для организации самостоятельной работы студентов, которые доступны на информационно — образовательном портале. Таким образом, применение ИКТ позволяет эффективно решать задачи образования: получать актуальные знания, необходимые для эффективной профессиональной деятельности, внедрять современный и удобный формат обучения, эффективную систему контроля качества и уровня усвоения компетенций, применять современные технологические стандарты, обеспечивать удобство получения знаний.

Выводы. Таким образом, изучение вопроса применения ИКТ в ММО позволяет сформулировать следующие выводы:

– цифровизация социально-экономических процессов затрагивает все сферы современного общества, в том числе и образование, что обуславливает необходимость создавать и применять новые модели, способы и технологии организации обучения;

– понятие ИКТ, по мнению автора статьи, следует рассматривать, с одной стороны, как процесс организации образовательной деятельности с применением инфор-

мационных технологий, с другой стороны, как систему, совокупность образовательных технологий — обучение «на расстоянии»;

– терминологический анализ, в рамках данной статьи, позволяет выделить два вида ИКТ: «информационная технология» и «образовательная технология»;

– внедрение ИКТ может иметь не только положительные, но и негативные последствия в образовательной деятельности, поэтому необходимо их рациональное использование;

– современная ММО должна включать как передовые информационные, медийные и педагогические технологии, так и лучшие традиции классического образования с учетом решаемых задач, специфики обучаемых, их потребностей, а также условий обучения.

Литература

- [1] Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года от 08.12.2011 г. № 2227-р. URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения 17.11.2018)
- [2] Стрекалова Н.Б. Информационно-коммуникационные технологии в высшем профессиональном образовании. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения 08.11.2018).
- [3] Федеральный закон от 29.12.2012 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения 12.11.2018).
- [4] Михалат Е.С. Образовательная услуга как социально-экономическая категория. Власть и управление на Востоке России, 2014, № 3 (68). С. 123–128.
- [5] Нужа И.В., Смирнова Н.В. ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/71634614> (дата обращения 08.11.2018).
- [6] Малых Л.М., Жукова А.В. и др. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе: коллективная монография. Ижевск: Издат. центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.
- [7] Чернышкова Н.В. Smart-технологии в преподавании иностранного языка. Филологические науки // Вопросы теории и практики. 2018. № 2–1 (80). С. 211–214.

Прагматические аспекты информирования в жанре «интернет-рассылка» (на материале немецкоязычного туристического интернет-агрегатора “Ab-in-den-urlaub.de”)

Пастухова Ирина Петровна

✉ injazogiik0707@rambler.ru

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Орловский государственный институт культуры (Орел, Россия)

Аннотация. В докладе рассмотрены прагматические аспекты информирования целевых аудиторий на материале рассылок немецкоязычного туристического Интернет-агрегатора “Ab-in-den-Urlaub.de”. Интернет-рассылка показана как особый жанр интернет-коммуникации, отражающая разнообразие коммуникативных (информационных, рекламных, культурных и др.) интенций отправителя речи. Значительный охват пользовательских аудиторий в сочетании с действием прагматических стратегий расширения

рынка туристических продуктов анализируется в работе с учетом конкурентного информационного сверхпредложения.

Ключевые слова: интернет-рассылка, прагматический эффект, жанры электронной коммуникации, туристический продукт, речевые стратегии

Pragmatic Aspects of Informing in the Genre of "Internet-Mailing" (Exampled on the German Tourist Internet-Aggregator "Ab-in-den-urlaub.de")

Pastukhova I P.

✉ injazogiik0707@rambler.ru

Senior Teacher of the Foreign Languages Department, Orel State Institute of Culture (Oryol, Russia)

Abstract. The report discusses the pragmatic aspects of informing in target audiences based on the newsletters of the German-speaking tourist Internet aggregator «Ab-in-den-Urlaub.de». Internet distribution is shown on the example of the computer mediated genre (E-Mailing), which provides communicative (informational, advertising, cultural, etc.) resources of wide coverage of user audiences. In accordance with the strategies of the market expanding the tourism branch is reflected as a sphere of a competitive information supply.

Keywords: Internet mailing, pragmatic effect, genres of electronic communication, tourist product, speech strategies

Введение. Сведения о мире, существование идеальных социальных норм, а с ними «потенциалы» реакций на различные типы ситуаций в сознании коллективного или единичного субъекта образуют сложный комплекс знаний, по-разному разделяемый членами соответствующего сообщества [1, с. 213]. В процессе коммуникации он постоянно модифицируется в разнообразные практики инкультурации языковой личности. В интернет-сообществе она знаменует собой возможность генезиса современной лингвистики в условиях, когда язык, живой и постоянно изменяющийся организм, со сменой общественно-политических формаций обнаруживает в себе новые возможности и механизмы обновления, порождая обновленные коммуникативные практики и дискурсивные формы.

Продуцируя данный тип реальности, Глобальная Сеть выступает особым когнитивно-коммуникативным медиумом и одновременно становится важным социальным феноменом, представляющим значительный интерес для гуманитарных исследований. Говоря о практической стороне пользования Интернетом, укажем, что «число выходящих во Всемирную сеть пользователей в развитых странах стремится к общему количеству населения притом, что в развивающихся странах, наоборот, сдерживающим фактором их развития является финансовое положение людей, а также технические возможности» [2, с. 35].

Понятно, что разные категории пользователей в Сети решают различные задачи. Одни готовы ответить на вопросы коллег (т.н. *разрешители проблем* — Problem Solvers), другие заходят в Сеть, чтобы получить ответы на свои вопросы; они генерируют опросы и исследования в сетевом пространстве — *исследователи* (Researchers). «*Кураторы*» (Curators) распространяют информацию по относительно узкой теме, в которой они являются экспертами. С этой целью они фильтруют контент и выделяют сообщения, которые, по их мнению, должны заинтересовать пользователей. «*Веща-*

тели» (Broadcasters) главным образом раздают контент и лишь отчасти участвуют в его обсуждении. Группа «маркетологов» (Marketers) создает аккаунты в соцсетях для маркетинга идей, продуктов или услуг.

Именно представители последней группы позиционируют себя в особой роли, в которой они выступают с сугубо индивидуальными намерениями. В социальных сетях эти люди продвигают привычки своего поведения, они больше сосредоточены на составлении посланий, чем на мультипликации контента, в то время как в странах с быстрорастущими рынками пользователи, напротив, больше времени тратят на т.н. «расшаривание» (от англ. *share* — делиться, распределять) контента и участие в группах, в результате чего стимулируется распространение новых идей, и экономический рост в этих странах [3].

Особенности речевых реализаций в интернет-коммуникации. Интернет как особая коммуникативная и дискурсивная сфера накладывает отпечаток на возникновение новых свойств текста. Многие исследователи (Е.И. Горошко, Л.Ю. Щипицина, В.Е. Чернявская и др.) отмечают его гипертекстуальность, поликодовость, интерактивность, мультимедийность, дистантность и пр. М.Л. Макаров полагает, что в жанрово-стилистической дифференциации текстов стоит обращать внимание на синхронность / асинхронность коммуникации, на единственность / множественность адресата, «на содержательную целостность и структурную определенность» [4, с. 346].

При анализе текстовой организации жанров электронной коммуникации (условно: Интернет-жанров) можно заметить, что в условиях изменяющейся среды они становятся динамичными образованиями, причем это свойство касается как подвижности границ текста, так и возможностей их видоизменения. Лишь отчасти текст можно считать полностью завершенным и целостным образованием, в котором заметно снижение степени его грамматической связности по сравнению с традиционными текстами [5, с. 50].

Под **жанрами** и/или **дискурсивными форматами** электронной коммуникации подразумеваются, таким образом, типические формы речи с фиксированным перечнем конститутивных признаков: *электронная почта, чаты, электронные доски объявлений (BBS), компьютерные конференции* и т.д. [6, с. 63]. Однако и эта классификация весьма условна, так как по многим конститутивным признакам жанры могут пересекаться, и в этом смысле любые разграничительные критерии теряются, что делает эту сферу пока еще малоизученным исследовательским объектом.

Жанровый репертуар, под которым понимается совокупность жанров, используемых в том или ином речевом сообществе, очерчивает круг и частоту использования разных наборов и форматов бумажных, и электронных документов [7, с. 203]. Таким образом, с учетом специфических параметров Интернет-коммуникации, вслед за Л.Ю. Щипициной, текст можно квалифицировать как «результат коммуникации, предстающий в виде сложного семиотического произведения, имеющего прагматическую установку, обуславливающую функциональную, содержательную и структурную целостность произведения, объективированную в виде электронного документа» [8, с. 50].

Интернет-рассылка как жанр компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК). Наше исследование посвящено изучению текстов электронных рассылок как поликодовых текстов в сфере рекламы туристических услуг в Интернете. Структура и функции рассылки, т.е. комплекса разнотипных знаковых единиц, содержащих в себе компоненты и знаки разных семиотических систем, в последние годы вызывает

особый интерес. Эта тема находится в центре внимания лингвистов (См.: Е.Е. Ани-симова, Т.Г. Добросклонская, Л.Ю. Щипицина, N. Janich).

Интерес к данному вопросу не ослабевает, что свидетельствует о его актуальности и многоаспектности. *Электронное письмо* — это жанр компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК), реализуемый с помощью электронной почты, в котором передача данных осуществляется цифровым способом, с одного компьютера на другой. При помощи специальных программ и сети Интернет происходит регулярная отправка электронной *почты*, как цифровой [9, с. 61]. Таким образом, рассылка представляет собой разновидность сетевого текста, т.е. текста, препарированного самим Интернетом, объединяющая незаконченное множество электронных писем реципиенту. *Информационная рассылка* предлагает новости в форме кратких статей и адресована, как правило, целевой аудитории (подписчикам) или членам корпоративного сообщества.

В медийном плане *электронное письмо* отличается своим оформлением и структурой. В частности, оно включает в себя тему, приветственную формулу, тело письма, содержащее в среднем 6-10 предложений, завершающую формулу, и, факультативно, автоматическую подпись и/или вложения. *Гипертекстуальные* элементы гиперссылок и указаний на пересылаемое вложение, *мультимедийность* (аудиовизуальные вложения), *интерактивность* (одновременная активность нескольких авторов, или цитирование текста исходного, предыдущего письма) предполагает оперативное реагирование, но в случае с электронной рассылкой отвечать сразу же на все полученные письма, вовсе не требуется. При этом рассылка предполагает особую межличностную форму общения, характерную для множественной адресации, даже не будучи спамом или списком рассылки (сравн.: электронные письма участникам подписки) [8, с. 133].

Прагматические речевые стратегии информирования. Стратегии эффективного коммуникативного взаимодействия предполагают антиципацию перлокутивного эффекта и направлены на изменение позиций адресата в ходе интеракции, трансформацию его модели мира в желаемом для адресанта ключе. Как пишет О.С. Иссерс, «все виды стратегий схожи в том, что они представляют собой гипотезы будущей ситуации и обладают большей или меньшей степенью вероятности» [10, с. 55]. По мере осознания потребности совершить какое-либо действие у отправителя формируется мотив, который, впоследствии, стимулирует выработку интенции (намерения). Последняя определяет речеповеденческую целеустановку, лежащую в основе реализации глобальной (стратегической), либо фазовой (тактической) линий [11, с. 72].

На основе проведенного анализа, прежде всего, в части реализации гипертекстовых отношений мы можем констатировать, что между электронным письмом (текстом) и информационной платформой (агрегатором) возникают отношения подчинения, зависимости в виде внутритекстовых связей. Последние имеют сложную семиотическую природу, т.е. выступают в виде самостоятельных текстов. С другой стороны, электронное письмо и/или рассылка могут рассматриваться как феномен, соотносимый с тем информационным материалом, к которому он отправляет. В этом случае эти феномены, взаимосвязанные по схеме «текст¹ — текст²», находятся в отношениях интертекстуальности [12, с. 47].

Проиллюстрируем данный тезис рядом речевых примеров, взятых с информационного Интернет-портала *ab-in-den-urlaub.de*, который не является туристическим бюро в полном смысле этого слова, в котором привыкли его понимать большинство пользователей, а выступает как Интернет-агрегатор, объединяющий в себе сразу не-

сколько туристических порталов и обслуживающий путешественников в немецкоязычных странах (Германии, Австрии, Швейцарии): MIT NUR EINEM KLICK ZUM WUNSCHPORTAL!

На объединенном портале представлен значительный арсенал туристических продуктов: туристических пакетов, предложений раннего бронирования, «горящих» путевок, индивидуальных туров, аренды семейных домов, вилл, автомобилей, перелетов и многое другое. Туристические предложения постоянно актуализируются, поэтому пользователь всегда имеет возможность оперативного доступа к самым заманчивым и конкурентным туристическим предложениям: JETZT TRAUMURLAUB BUCHEN!

Интернет-рассылка объединяет свежие предложения для подписчиков и снабжается сведениями, где и как можно сэкономить: SIE ENTSCHIEDEN, WO UND WIE SIE IHR REISEGUTHABEN EINLÖSEN. IHRE SPAROPTIONEN:

10€ für Flugbuchungen ohne Mindestpreis

15€ für Hotelbuchungen ab 200€

50€ für Pauschal / Flug und Hotel mixen ab 750€

100€ für Pauschal / Flug und Hotel mixen ab 1.500€

200€ für Pauschal / Flug und Hotel mixen ab 2.500€

Привлекая клиентов, портал использует систему бонусов и специальных купонов: (1) SO EINFACH SPAREN SIE MIT IHREM GUTSCHEIN! Или: (2) WILLKOMMEN IN DER TRAVEL COMMUNITY! 350€ REISEGUTHABEN FÜR SIE; (3) LASTMINUTE RABATT — JETZT SICHERN! + 100€ GUTSCHEIN и др.

Речевые стратегии привлечения клиентов направлены в т.ч. и на поддержание торговой марки агрегатора, так как он, как бренд, должен ассоциироваться, прежде всего, с самыми привлекательными сторонами его деятельности: (4) AB IN DEN URLAUB: IHR GÜNSTIGER FERIENFINDER! (5) AB-IN-DEN-URLAUB — WIR SCHICKEN DEUTSCHLAND IN DEN URLAUB!

Рассмотрим данное положение на актуальных примерах. Несмотря на массового адресата, электронная рассылка персонифицирована и содержит в себе конкретное обращение: *Liebe Frau P....., der Winter naht — mit Schnee, Strand und Spa. Verbringen Sie z. B. herrliche Ski-Tage in den verschneiten Bergen Österreichs, sonnenbaden Sie am Roten Meer in Ägypten oder gönnen Sie sich eine Auszeit im Wellness-Hotel. Worauf haben Sie im Winter Lust?* Фамилярный характер в письме подтверждает завершающая формула, придающая рассылке эффект приватности: *Einen schönen Urlaub wünscht Ihre Anja Stern*

Далее в виде вложения следуют «сумасшедшие» предложения (*närrische Urlaub-sangebote*) зимнего отдыха от турагентств. В частности, они касаются отдыха в Рождественские каникулы: *Hallo Irina, bist du an Silvester auch gern aus dem Häuschen? Feiere den Jahreswechsel in den Trendmetropolen Europas, gemütlich beim Wellness oder am Strand bei milden Temperaturen. Plane jetzt deinen unvergesslichen Silvester-Trip und rutsche voller neuer Eindrücke ins Jahr 2019!*

За этим предложением следует серия ярких закладок: **BEGINNE 2019 GRANDIÖS!** содержащая разнообразные возможности проведения праздничного досуга в различных столицах мира:

NEW YEAR'S EVE IN LONDON: London | 4 Tage | Food *Hier ist Silvester ein einmaliges Erlebnis. Die ausgelassene Feierstimmung gepaart mit der liebenswerten britischen Lebensart werden dir den Jahreswechsel unvergesslich machen.*

Schlittschuhlaufen am Somerset House

*Ausgelassen feiern beim Carnival Of Light
Neujahrs-Brunch im «The King's Head»*

SILVESTER MAL ANDERS — WELLNESS IN AMSTERDAM: *Starte erholt ins neue Jahr. Neben den bekannten Sehenswürdigkeiten findest du in Amsterdam viele exzellente Spas, in denen du entspannt ins neue Jahr rutschst.*

Entspannung für Körper und Geist im Nagomi Spa

Guts & Glory — der perfekte Ausklang des Jahres

Perfekter Start ins neue Jahr im Sauna Decor

AKTIVER SILVESTERURLAUB IN PALMA DE MALLORCA: *Mallorca | 7 Tage | Freizeit & Sport: Kombiniere Silvester mit einem aktiven Kurzurlaub auf der schönen Baleareninsel und erlebe den Jahreswechsel bei frühlingshaften Temperaturen.*

Ausgiebiges Shoppen in Palma

Faszinierendes Silvesterfeuerwerk am Strand

E-Mountainbike-Tour über die Berge der Insel

Во **всех** письмах отмечаем *гипертекстуальные, мультимедийные* (визуальные), *интерактивные* элементы, что вполне соответствует тенденции к оперативному реагированию на присылаемые предложения.

Заключение. Как показывают примеры, электронная рассылка активно адаптируется к условиям своего существования, существенно видоизменяясь. На первое место здесь выходят технические, мультимедийные и, конечно же, маркетинговые аспекты, которые все активнее «снимают» контрастное противопоставление между «электронными» и «бумажными» письмами. Гипертекстуальность и мультимедийность в этой среде приводят к быстрому стиранию границ. Выражаясь условно, КОК обеспечивает «непрерывную линию» коммуникации, живого общения «здесь и сейчас», плавный переход одного жанра в другой. Вот почему изучение «речевых впечатлений», деятельности сетевых сообществ с их коммуникативным опытом и стилем не только разнообразивают медийный ландшафт в целом, но и изменяют систему критериев их выделения. Все больше заметными становятся изменения именно в сетевых сообществах, особенно там, где они используются в рекламных целях. В этой связи особую актуальность приобретают понятность, доступность и воспринимаемость информации, ее привязка к Интернет-ресурсу и к обслуживающей его системе жанров [13, с. 174].

Литература

- [1] Пастухов А.Г. О культурной маркированности медиатекстов // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования: матер. междунар. науч.-практ. конф. (г. Орел, 24–28 марта 2014 г.) / ред. колл.: В.М. Гапоненко, Н.А. Меркурьева и др. Орел: Орловский гос. ин-т искусств и культуры, 2014. С. 214–216.
- [2] Федотова Л.Н. Интернет: параметры потребления // Медиаальманах. 2018. № 4. С. 34–41.
- [3] Прохоров А., Коник Л. Цифровая трансформация. Анализ, тренды, мировой опыт. М.: Издательские решения, 2018. 368 с.
- [4] Макаров, М.Л. Жанры в электронной коммуникации quo vadis? // Жанры речи. Вып. 4. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005.
- [5] Щипицина Л.Ю. Текстовая организация Интернет-коммуникации: расширение коммуникативных возможностей или «старое вино в новые мехи»? // Коммуникация в Интернете: благо или зло = Kommunikation im Internet: Segen oder Übel?: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Архангельск, 25–26 октября 2012 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т, Ин-т филол. и межкультур. коммуникации [отв. ред. и сост. Л.Ю. Щипицина. Архангельск: КИРА, 2012. С. 50–52.

- [6] Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: дисс. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001.
- [7] Crowston, K., Williams, M. Reproduced and Emergent Genres of Communication on the World Wide Web // The Information Society. 2000. Vol. 6.
- [8] Щипицина Л.Ю. Жанровая характеристика электронного письма // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 7 / отв. ред. А.Г. Пастухов. Орел: ОГИИК, 2009. С. 131–137.
- [9] Günther, U., Wyss E.L. E-Mail-Briefe — eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit / U. Günther, E.L. Wyss // Textstrukturen im Medienwandel / E.W.B. Hess-Lüttich et al. (Hrsg.). Frankfurt/Main. et al.: Lang, 1996. S. 61–86.
- [10] Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: КомКнига, 2006. 288 с.
- [11] Рыжков М.С. Речевые стратегии и тактики Интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография. М.: Флинта: Наука, 2012. С. 72–86.
- [12] Поникаровская Т.Н. Специфика реализации гипертекстовой связи в интернет-рекламе // Коммуникация в Интернете: благо или зло = Kommunikation im Internet: Segen oder Übel?: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Архангельск, 25–26 октября 2012 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т, Ин-т филол. и межкультур. Коммуникации; отв. ред. и сост. Л.Ю. Щипицина. Архангельск: КИРА, 2012. С. 45–47.
- [13] Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: проблема жанра // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 4 / отв. ред. А.Г. Пастухов. Орел: ОГИИК, 2006. С. 165–175.

Работа над фильмом при обучении русскому языку иностранцев

Пиневиц Е.В.¹
Петрова Г.М.²

✉ elenapinevich@yandex.ru
✉ mihailina_08@mail.ru

¹ Канд. пед. наук, доцент по кафедре, МГТУ им. Н.Э.Баумана (Москва, Россия)

² Канд. пед. наук, доцент по кафедре, МГТУ им. Н.Э.Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Статья посвящена использованию видеоматериалов в учебном процессе. Авторы отмечают, что видеоматериалы повышают мотивацию учащихся, помогают сформировать социокультурную компетенцию, развивают слух, знакомят с живой речью. Обращается внимание, что в политехнических вузах работа над фильмом или видеофрагментом приобретает особое значение в силу того, что учащиеся постоянно взаимодействуют с различными техническими средствами. В статье представлена авторская жанровая классификация видеоматериалов, применяемых в учебном процессе преподавателями технических вузов. Далее указываются преимущества работы с видеоматериалами на разных этапах обучения. В заключение приводится пятиэтапная система работы с видеоматериалами в иностранной аудитории (выделение темы, коллективный просмотр, подготовка к обсуждению, повторный просмотр, обсуждение).

Ключевые слова: видеоматериал, фильм, система работы, обсуждение, технический, иностранный учащийся, учебный процесс

Methods of Working on the Film when Teaching Russian to Foreigners

Pinevich E.V.¹
Petrova G.M.²

✉ elenapinevich@yandex.ru
✉ mihailina_08@mail.ru

¹ Cand. Sc (Pedagogy), Associate Professor of the department, BMSTU, (Moscow, Russia)

² Cand. Sc (Pedagogy), Associate Professor of the department, BMSTU, (Moscow, Russia)

Abstract. *The article is devoted to the use of video materials in the educational process. The authors note that the video materials increase the motivation of students, help to form sociocultural competence, develop hearing, and introduce them to lively speech. Attention is drawn to the fact that in polytechnic universities, work on a film or video clip takes on special significance due to the fact that students constantly interact with various technical means. The article presents the author's genre classification of video materials used in the educational process by teachers of technical universities. The following are the advantages of working with video materials at different stages of training. In conclusion, a five-stage system of working with video materials in a foreign audience is presented (highlighting a topic, group viewing, preparation for discussion, review and discussion).*

Keywords: *video, film, work system, discussion, technical, foreign student, educational process*

В настоящее время использование аутентичных видео- и аудиоматериалов стало неотъемлемой частью учебного процесса. Они повышают мотивацию учащихся, помогают сформировать социокультурную компетенцию, развивают слух, знакомят с живой речью, являются «удобным в употреблении, высоко информативным и универсально наглядным средством обучения» [1].

Особенно актуальным представляется применение видеофильмов в политехническом вузе, где иностранные учащиеся постоянно взаимодействуют с различными техническими средствами, предпочитают получать информацию в электронном виде, пользуются электронными словарями, справочниками, онлайн-курсами, имеющими в своей основе зрительный видеоряд, облегчающий восприятие и понимание и способствующий быстрому запоминанию.

Существуют различные жанры видеоматериалов, которые целесообразно использовать в учебном процессе преподавателям РКИ:

- кинофильмы;
- мультфильмы;
- учебные видеофильмы;
- документальные фильмы;
- фильмы-биографии (Проект Энциклопедия — Encyclopedia channel (2006–2008));
- научно-популярные фильмы;
- рекламные ролики;
- интервью с деятелями науки и культуры;
- сериалы («Кухня»);
- видеофрагменты фильмов, телепередач (новости, шоу, прогноз погоды);
- видеозаписи лекций, опытов с комментариями;
- видео в Интернете (на сайтах, на YouTube и др.);
- видеоролики уроков и др.

Преимущества использования видеоматериалов очевидны, так как они:

- помогают развить навыки аудирования;
- знакомят с историей и культурой России;

- демонстрируют реальные ситуации общения;
- поддерживают внимание учащихся на протяжении длительного времени;
- предлагают ситуации для обсуждения;
- дают образцы живой русской речи;
- «способны стимулировать речевое высказывание и выступать как смысловая опора...» [2].

Любое видео преподаватель может сделать учебным, выбрав необходимый для обсуждения фрагмент и составив комплекс упражнений к нему.

Видеоматериалы в зависимости от жанра преподаватель может применять на всех уровнях обучения, начиная с небольших мультфильмов или фрагментов видео на начальном этапе и заканчивая просмотром целого фильма на продвинутом этапе.

Работа над видеоматериалом в аудитории строится по следующему плану:

- первый этап — ориентировка, выделение темы. Преподавателю следует провести вводную беседу со студентами;
- второй этап — коллективный просмотр видео с установкой на общее понимание содержания;
- третий этап — подготовка к обсуждению. Здесь предварительно отбираются важные и наиболее сложные для понимания отдельные эпизоды или части, которые можно показать повторно;

- четвертый этап — повторный просмотр. Его цель — углубленное погружение аудитории в языковое и сюжетное содержание. Студенты должны уметь дать оценку отдельных эпизодов видеоматериала. Использование принципа «стоп-кадр» для фиксации лексических единиц и для выделения главной информации;

- пятый, заключительный этап — обсуждение видеоматериала, дискуссия по его проблематике.

Для внеаудиторной работы учащимся предлагается просмотреть фильмы или другие видеоматериалы с субтитрами.

Практика показала, что обучение языку на базе видеоматериалов разных жанров способствует облегчению адаптации и лучшему усвоению иностранного языка.

Литература

- [1] Азимов Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2006. 152 с.
- [2] Новикова А.К. К вопросу о видеоматериалах на уроках РКИ в китайской аудитории // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 4. С. 159–164.
- [3] Быкова О.П. Учебные модули для работы с видеоматериалом // Русский язык за рубежом. 2009. № 2. С. 33–40.
- [4] Орлова Н.А. Речевой этикет в аспекте лингвострановедения // II межд. конференция и X межд.научно-практ. семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI в.». М., 2016. С. 309–312.
- [5] Ганжара И.В. Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе. URL: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=3614#21> (дата обращения 11.01.2017).
- [6] Петрова Г.М., Пиневич Е.В. Работа над художественным фильмом при обучении студентов из Индии русскому языку как иностранному // India and Russia. Cross-Cultural Syntgies. 22-23 Febriary 2018. Department of Slavonic and Finno-Ugrian Studies, University of Delhi, India. P. 46.

Информационно-коммуникационные технологии в языковом обучении в неязыковом вузе

Тюкина Людмила Александровна

✉ ltyukina@yandex.ru

Зав. кафедрой, ЯГТУ (Ярославль, Россия)

Аннотация. Новая концепция обучения иностранному языку в системе непрерывного образования направлена на достижение соответствия международным и национальным требованиям владения иностранным языком. В статье рассматривается использование информационных и коммуникационных технологий как средства оптимизации образовательного процесса посредством изменений в организации учебного процесса. Сравниваются традиционные методы обучения и современные способы с использованием Интернета. Предлагаются варианты использования возможностей Интернета как на занятии, так и для самостоятельной работы студента. Подробно рассматривается возможность работы с информационными видеосюжетами, размещенными в открытом доступе в сети Интернет. Затрагивается вопрос интеграции современных средств обучения и средств информационно-образовательной среды вуза, в частности — систем дистанционного обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, организация учебного процесса, самообучение, подкасты, информационные ресурсы

Information and Communication Technologies in Language Training in a Non-Language University

Tyukina Lyudmila Alexandrovna

✉ ltyukina@yandex.ru

Head of the Department of Foreign Languages, YSTU, Yaroslavl, Russia

Abstract. The new concept of learning a foreign language in the system of continuous education is aimed at achieving compliance with the international and national requirements for foreign language proficiency. The article discusses the use of information and communication technologies as a means of optimizing the educational process through changes in the organization of the educational process. Traditional teaching methods and modern methods using the Internet are compared. There are options for using the Internet as a lesson, and for independent work of the student. The possibility of working with video information plots placed in open access on the Internet is considered in detail. The question of the integration of modern teaching aids and means of information and educational environment of the university, in particular — distance learning systems is touched upon.

Keywords: information and communication technologies, organization of the educational process, self-study, podcasts, information resources

В современном мире на данный момент очень часто затрагивается вопрос внедрения интернета в образование, а соответственно и в обучение иностранным языкам. Он касается не только технологий дистанционного обучения, но и развития интернета в преподавании (всемирная паутина WWW, электронная почта E-mail, телеконференции). Педагогические потребности диктуют новые требования: повышение эффективности обучения и внедрения самостоятельной учебной деятельности, но в первую очередь, все большую актуальность приобретает использование новых информационных технологий в обучении. В настоящее время, со стремительным нарастанием объема информации, знания сами по себе перестают быть самоцелью, они становятся

условием для успешной реализации личности, ее профессиональной деятельности. В этой связи важно помочь студентам стать активными участниками процесса обучения и формировать у них потребность в постоянном поиске. Соответственно, стоит задача создать такую модель учебного процесса, которая позволяла бы раскрывать и развивать их творческий потенциал [1, с. 18].

В Ярославском государственном техническом университете реализуется программа двойного диплома для студентов, обучающихся на направлении «Экономическая информатика». Программа реализуется совместно с Университетом прикладных наук Вильдау (земля Бранденбург, Германия). На кафедре иностранных языков ЯГТУ организовано обучение студентов этого направления немецкому языку для подготовки их к сдаче языкового экзамена на сертификат B2, что дает право нашим студентам обучаться в вузах Германии. Основным критерием при выборе направления совместной образовательной деятельности выступило то обстоятельство, что эпоха глобализации характеризуется стремительным развитием межкультурных коммуникаций в самых различных сферах деятельности, но в первую очередь, в информационных технологиях (ИТ) [2]. Название статьи говорит само за себя. Поскольку студенты, обучающиеся на стыке двух наук — экономики и информатики — тесно связаны с информационными технологиями, то и для их языкового обучения информационные технологии широко используются.

Перед студентами, собирающимися учиться в Германии в Университете прикладных наук Вильдау, стоит основная задача — быстро и качественно выучить немецкий язык с нуля в течение двух лет. В школе практически все студенты учили английский язык. Поэтому для достижения успеха необходимо поставить цель, набраться терпения и определиться с мотивацией. На занятиях используются актуальные учебные пособия известных немецких издательств, а также современные технические средства обучения (интерактивная доска, Интернет, учебная платформа Moodle и другие возможности).

При обучении немецкому языку как второму иностранному для этого имеется еще больше предпосылок, чем при обучении первому иностранному языку, так как студент уже имеет за плечами опыт изучения английского языка. Изучение немецкого языка начинается в данном случае в сознательном возрасте и способствует более осознанному подходу к изучению языка. При этом можно и нужно учитывать индивидуальные особенности студента и дифференцировать обучение. Благодаря небольшим группам для одних студентов можно создавать условия для более быстрого продвижения, другим давать возможность для повторения и тренировки, то есть опираться на восприятие материала каждым студентом. При таком подходе не остается «незамеченных» студентов, в процесс обучения вовлекаются все. Использование в языковой подготовке возможностей сети Интернет позволяет обеспечивать интерактивность обучения и создавать специальную обучающую среду [3]. Слияние ИТ с учебным процессом по иностранному языку проводится совместно с разработкой соответствующего научно-методического обеспечения учебного процесса. Поэтому также является актуальной следующая задача: концептуализация содержания и разработки методик и технологий получения мультимедийных учебных иноязычных материалов для инженерных вузов.

Традиционные методы обучения иностранным языкам немного уступают методу обучения, включающему в себя интернет, потому что традиционный метод подразумевает использование только линейного текста, а обучение с привлечением возможностей Интернета включает в себя не только линейный текст, но и мультимедийный

гипертекст (видео-аудиовозможности, связь с большим количеством разнообразных источников). Также обучение с интернетом имеет и другие плюсы: увеличение мотивированности и заинтересованности людей, обучающихся по этому методу. Также возможен как самоконтроль, так и контроль преподавателя над обучающимся. Еще в интернете, в отличие от традиционного обучения, возможно общение с носителями языка, знакомство с культурой страны и региона. Кроме того, в интернете происходит значительно больше процесса обучения при наличии свободного доступа к интернету по сравнению с традиционным обучением, в котором процесс ограничивается рамками урока и домашним заданием. Главное достоинство, которое имеет интернет — это, конечно, мультимедийный гипертекст с огромным количеством связей и ссылок.

В процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе мы активно используем следующие преимущества Интернета: немецкое радио, что значительно развивает навыки аудирования при условии регулярности использования этой возможности; подкастинг — это выгодная альтернатива радиовещанию и телевидению, поскольку не требует лицензирования частоты и доступен в любое удобное для слушателя время. Кроме этого, мы постоянно используем научно-популярные статьи иноязычных журналов, находящихся в открытом доступе. Это способствует увеличению словарного запаса студентов, расширению их кругозора. У нас имеется опыт создания и использования в процессе обучения такой формы интерактивного взаимодействия как чат для студентов неязыковых специальностей, изучающих немецкий язык. Чат позволяет студентам задать вопрос преподавателю, если они что-либо недопоняли, а также сколько угодно раз перечитать все требования к выполнению заданий, что делает изучение дисциплины психологически более комфортным [3].

На данном этапе автор статьи регулярно использует сайт Deutsche Welle (www.dw.com). Студентам дается задание выбрать любое информационное видео с данного сайта, они, как правило, короткие, не более 4–5 мин, самостоятельно с ним поработать и на занятии представить своим одногруппникам рассказ по выбранному видеосюжету. Сам видеосюжет запускается при этом фоном без титров и звука. Затем студенты задают уточняющие вопросы. При этом, с одной стороны, расширяется лексический запас выступающего, его привлекает возможность обсудить не навязанную преподавателем тему, а то, что ему интересно, одногруппники, слушая его рассказ, развивают внимательность и навыки аудирования. Видео без звука дает подсказку, если сопроводительный текст достаточно сложен. В чем плюсы такой работы? Видео обеспечивает многократность воспроизведения образца, создает новые реальные ситуации для развития устной речи, воздействуя эмоционально, стимулирует спонтанную речь. Находясь дома и готовя свое выступление, студент может поработать с глоссарием к данной теме, продумать, как он будет подавать информацию, чем заинтересует группу и привлечет их интерес. Работа сложная, занимает довольно много времени, но, по отзывам студентов, заставляет их мобилизоваться, снимает страх выступления перед аудиторией. Стоит отметить, что такого рода самостоятельная работа студентов начинается, когда они достигают уровня B1–B2 согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком. До достижения этого уровня работа с видео проводится в аудитории с последующим закреплением дома.

Кроме того, сейчас наши преподаватели стремятся интегрировать современные средства обучения и средства информационно-образовательной среды вуза, в частности — систем дистанционного обучения. На сегодняшний день такие системы дока-

зали свою эффективность и используются ведущими университетами не только России, но и всего мира. Несмотря на свою внешнюю простоту и доступность они требуют от своих слушателей работы и определенных усилий, а взамен способны дать актуальные знания. Moodle, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Свойства данной обучающей среды позволяют преподавателю отслеживать ход работы студента в режиме реального времени и назначать определенные сроки выполнения работ. Данный курс является модульным, т. е. преподаватель может выбирать темы для каждой конкретной группы студентов или отдельных студентов. За выполнение заданий по каждой лекции или выполнение заданий в каждой теме начисляется определенное количество баллов. Планируя свою работу, преподаватель может сам устанавливать минимальное количество баллов, необходимое для зачета или удовлетворительной оценки. Своевременность выполнения заданий также может быть оценена в баллах и учитываться в итоговой оценке.

Вывод. Роль Интернета в процессе преподавания иностранных языков трудно переоценить благодаря не только богатейшим ресурсам и безграничным технологиям, которые становятся неотъемлемой и естественной частью изучения языков и культур. Преимущество использования Интернета состоит, прежде всего, в доступности к большому количеству аутентичной информации на иностранном языке. Аутентичные материалы, взятые из оригинальных источников, характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку. [5] Распространение информационных сетей и расширение международных контактов требуют подготовки специалистов в сфере ИТ, уверенно владеющих иностранным языком на уровне профессионального общения, что должно свидетельствовать о высокой степени развития межкультурной компетенции [2].

Литература

- [1] Андреев А.А. Введение в Интернет-образование: учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 76 с.
- [2] Моднов С.И., Тюкина Л.А. Организация дополнительной языковой подготовки в рамках международной образовательной программы // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: матер. VII Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 31–39.
- [3] Тюкина Л.А. Использование сети Интернет в обучении немецкому языку в неязыковом вузе. // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: матер. VIII Междунар. науч. конф. Москва, РУДН, 19–20 апреля 2018 г. Москва: РУДН, 2018. С. 302–307.
- [4] Крамная Е.С. Использование системы дистанционного обучения «Moodle» при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку студентов магистратуры // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: матер. VIII Междунар. науч. конф. Москва, РУДН, 19–20 апреля 2018 г. Москва: РУДН, 2018. С. 186–192.
- [5] Девтерова З.Р. Образовательные возможности новых информационных технологий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2011. № 9. С. 203–205. URL <https://moluch.ru/archive/32/3653/> (дата обращения 11.02.2018).

Интеграция ИКТ в процесс преподавания иностранного (английского) языка на третьей ступени высшего образования (опыт ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова)

Фадеева В.А.

 vickyfadeeva@gmail.com

Канд. пед. наук, МГУ им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва)

***Аннотация.** Приоритетными направлениями модернизации российского образования являются информатизация, переход к системе непрерывного образования, создание принципиально новой образовательной среды, основанной на применении информационно-коммуникационных технологий, установка на компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, и т. д. В статье рассматривается опыт интеграции поддерживающей модели смешанного обучения в курс «Иностранный язык (английский) для аспирантов ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова, обучающихся по направлению «Культурология». Особое внимание уделяется разработке дистанционного компонента в системе управления обучением PowerSchool Learning, дидактическому потенциалу используемых ИКТ инструментов, структуре и содержанию разработанного автором онлайн курса.*

***Ключевые слова:** смешанное обучение, кадры высшей квалификации, третья ступень высшего образования, дистанционное обучение, ИКТ*

Integrating Ict in the Process of Teaching a Foreign (English) Language at the Third Stage of Higher Education (the Experience of Fflas, LMSU)

Fadeeva V.A.

 vickyfadeeva@gmail.com

PhD of Pedagogical Sciences, LMSU (Russia, Moscow)

***Abstract.** The priority areas for the modernization of Russian education are informatization, the transition to a system of lifelong learning, the creation of a fundamentally new educational environment based on the use of information and communication technologies, a focus on the competence approach, student-centered learning, etc. The article discusses the use of a supporting blended learning model in the course “Foreign (English) language for postgraduate students of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, enrolled on a postgraduate program “Culturology”. The focus is placed on the development of an author’s distant course in LMS PowerSchool Learning, its structure and content, as well as the ICT tools included.*

***Keywords:** blended learning, highly qualified personnel, the third level of higher education, distance learning, ICT*

Развитие современных информационно-коммуникационных технологий делает возможным создание и осуществление научных и образовательных программ на качественно новом уровне, способствует формированию «компьютерно-грамотной» личности, приспособленной к жизни в информационном обществе. Мировая практика уже демонстрирует явную тенденцию к изменению традиционных форм организации образовательного процесса в условиях информационного общества. При действующей системе традиционного очного обучения приоритетные направления модернизации российского образования — информатизация, переход к системе непрерывного образования, создание принципиально новой образовательной среды, основанной на

применении информационно-коммуникационных технологий, установка на компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, и т.д. — не могут быть в полной мере реализованы в рамках только традиционного очного обучения в связи с его ограниченными возможностями в соотношении с новыми реалиями и вызовами времени: необходимостью перерабатывать огромные объемы информации, обладать гибкостью и адаптивностью, ориентацией на индивидуальные запросы учащихся и др. При сохранении прежних образовательных технологий к концу обучения в вузе знания выпускника будут уже не соответствующими социально-экономическому состоянию общества на тот момент. Следствием этого будет потеря конкурентоспособности на рынке труда.

Одним из способов решения сложившейся проблемы является использование формы смешанного обучения. Сегодня отечественное образование переживает начальный этап становления и развития смешанного обучения, которое также называют интегрированным, комбинированным или гибридным, что свидетельствует о том, что еще не стабилизировалось само понятие и содержание этого феномена. Концепция смешанного обучения предполагает, что в современных условиях трансформации системы образования можно оптимально сочетать «сильные» стороны традиционного обучения с преимуществами дистанционных технологий. Когда значительная часть материала осваивается учащимися самостоятельно в «дистанционном компоненте» программы или курса, очные занятия могут быть более насыщенными и эффективно организованными. Система смешанного обучения предлагает также реальные подходы к решению одной из основных задач современного традиционного образования: реализации и развития в полной мере потенциальных способностей каждого обучаемого. Проблема использования смешанного обучения в преподавании языковых дисциплин особенно актуальна в связи со спецификой предмета «иностранный язык», который «относится в соответствии с классификацией И.Я. Лернера, к группе дисциплин, ведущим компонентом которых являются способности деятельности» [1]. Предполагается, что при обучении речевой деятельности для формирования соответствующих навыков, практика в этой деятельности предоставляется каждому учащемуся в необходимом объеме. Тем не менее, опыт показывают, что в традиционном очном обучении на долю отдельного учащегося приходится недостаточное количество реального времени устной практики. Включение дистанционного компонента позволяет индивидуализировать процесс обучения, предлагая возможности предоставления практики каждому учащемуся в таком объеме, который необходим в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями.

В данной статье рассматривается опыт интеграции «поддерживающей модели смешанного обучения» в преподавание дисциплины «Иностранный язык (английский) для аспирантов ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова, обучающихся по направлению 51.06.01 «Культурология» [2]. Перед преподавателем данной дисциплины поставлена задача подготовить будущих исследователей к работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач, анализу научных текстов на иностранном (английском) языке, представлению результатов своих исследований на языке международного общения и т. д. [3]. С целью оптимизации учебного процесса автором — преподавателем данной дисциплины — был разработан поддерживающий дистанционный компонент в форме автономного курса, созданного в системе управления обучением PowerSchool Learning. Основное назначение данного ресурса заключается в поддержке учебно-организационной и учебно-методической деятельности и собственно учеб-

ного процесса. Выбор и успешное использование учебной среды обусловлены философией системы управления обучением PowerSchool Learning, основанной на конструктивистских принципах, дидактическими свойствами среды, а также дидактическим потенциалом инструментов, входящих в ее состав. Одним из важнейших дидактических свойств PowerSchool Learning является эффективность представления учебной информации, которая включает в себя такие показатели как простота и удобство применения, эргономичность, интерактивность, мультимедийность, нелинейность представления текста и т. д. Система позволяет размещать файлы разных форматов, (аудио, видео, графика, текстовые документы), создавать ссылки на внутренние и внешние ресурсы. предоставляет широкий спектр возможностей для хранения информации (базы данных, каталоги), ее редактирования, классификации и структурирования (модульность). Входящие в состав PowerSchool Learning инструменты для коммуникации (обмен сообщениями, форумы, и т. д.) позволяют вести диалог в отсроченном режиме (асинхронно). Не менее важным дидактическим свойством среды является наличие автоматизированной системы оценивания, обеспечивающей самоконтроль учебных действий, а также облегчающей работу преподавателя. Она требует от преподавателя существенных временных затрат на этапе создания, но значительно снижает их во время обучения, предоставляя при этом богатый статистический материал для анализа. Система учета и отслеживания активности участников курса позволяет в любой момент увидеть полную картину как об участии в курсе целом, так и детальную информацию по каждому элементу курса.

Учебным модулям предшествует вводно-административный модуль, в котором представлена краткая текстовая аннотация курса, изложены цели и задачи, указаны сроки обучения, представлен учебно-тематический план как в текстовом виде, так и в форме визуальной наглядности (презентации). За ним следует представительский модуль, в который входит информация об авторе курса, он же в данном случае преподаватель курса и системные администратор. Затем в отдельной вкладке представлен электронный журнал, где фиксируются задания, выполненные в классе, а также задания, которые выносятся на самостоятельную работу. Учебные модули разбиты на 3 раздела (Academic English, Academic Writing и Academic Life), в соответствии с тематикой дисциплины и теми универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которые должны быть сформированы, а именно: способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях; готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научнообразовательных задач; способностью самостоятельно проводить научно-исследовательскую работу; изучать, анализировать и обобщать результаты отечественных и зарубежных научных исследований в области теории и истории культуры с целью генерирования собственных научных результатов, обладающих новизной и актуальностью [4].

В рамках раздела Academic English рассматриваются такие темы как: язык специальности, культура, наука и общество, английский язык как глобальный, политическая корректность в английском языке и речи и т. д. В качестве учебного пособия предлагается учебник M. Hewings, C. Thaine Cambridge Academic English. An integrated skills course for EAP. Изучая академическое письмо (раздел Academic Writing) особый акцент делается на изучении структуры параграфа, связности и логичности изложения, написании различных типов эссе, написании научной статьи

и т. д. В качестве учебного пособия используется учебник А. Oshima, A. Hogue. *Writing Academic English*. В разделе *Academic Life* обсуждаются такие темы как: высшее языковое и педагогическое образование в России, Великобритании, США, сходства и различия в ученых степенях в России, Великобритании, США, подготовка и участие в научной конференции, подготовка доклада и презентации по теме научного исследования и т. д. Основным учебным пособием является издание О.И. Васючковой, Н.И. Князевой, Л.В. Хведченя, Т.Г. Лукша *Английский язык для аспирантов (English for Post-Garduates)*.

К каждой теме преподаватель публикуют в дистанционном компоненте материалы (видео, тексты, изображения), предлагает к обсуждению на форуме дискуссионные вопросы. Помимо материалов, размещаемых преподавателем, аспиранты самостоятельно участвуют в наполнении курса: благодаря встроенной технологии *wiki* – разметки совместно формируют списки активной лексики по теме, создают ментальные карты и т. д, в комментариях к страницам публикуют и обсуждают аннотации источников, предложенных для анализа.

В заключение необходимо отметить, что в рамках смешанного обучения возможно создание такой образовательной среды, в которой учащийся чувствует себя более комфортно, превращаясь в активного участника (субъекта) образовательного процесса, когда стимулируется привычка к самостоятельному обучению, самостоятельному планированию собственной образовательной траектории, поиску и обработке больших объемов информации с помощью современных ИКТ, непрерывному образованию, что является необходимыми качествами для успешной профессиональной реализации кадров высшей квалификации.

Литература

- [1] Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
- [2] Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатизация образования и науки. 2011. № 4 (12). С. 115–125.
- [3] Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» (аспирантура как третий уровень образования). Факультет иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Москва, 2014. URL: <http://ffl.msu.ru/research/postgraduate/os-progs.php> (дата обращения 12.11.2018).
- [4] Образовательная программа высшего образования — программа подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Направление подготовки 56.06.01 «Культурология». Направленность (профиль) «Теория и история культуры». Квалификация «Исследователь. Преподаватель-песследователь. Утв. деканом факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова 01.09.2015. М., 2015. 12 с. URL: <http://ffl.msu.ru/research/%D0%9E%D0%9E%D0%9F%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F.pdf> (дата обращения 12.11.2018).

Смешанное обучение иностранному языку. Что об этом думают студенты?

Чернышкова Наталия Владимировна

Канд. филол. наук, ФГБОУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации (Москва, Россия)

***Аннотация.** В статье описан опыт применения МООС в Финансовом университете г. Москва. Цель исследования состоит в том, чтобы определить осознают ли обучающиеся эффективность и возможности дистанционных курсов для обучения французскому языку. Стремительное развитие ИКТ, цифровизация образования, появление нового поколения «Z» с гаджетом в руке вызывают необходимость обращения к смешанному обучению иностранным языкам. Стимулируют ли дистанционные онлайн-курсы развитие иноязычной коммуникативной компетенции? Актуальность исследования обусловлена растущим интересом и востребованностью онлайн-курсов для решения образовательных задач в рамках смешанного обучения. Онлайн-курсы дают возможность внедрить элементы открытого образования в систему высшего образования. Ценность МООС как источника повышения знаний, банка аутентичной информации не вызывает сомнений у преподавателей иностранного языка. Готовы ли студенты признать этот факт?*

Ключевые слова: смешанное обучение, ИКТ, МООС, иностранный язык

Blended Learning in Foreign Language Teaching: what Students Think of it?

Chernyshkova Natalia Vladimirovna

Ph. D. in Philology, Financial University Under the President of Russian Federation
(Moscow, Russia)

***Abstract.** The article describes the blended learning experience (MOOC) in Financial University in Moscow. The aim of the research is to investigate the students' opinion on possibility and efficiency of distant courses to learn French. There are questions to be addressed: the students' awareness of MOOC efficacy to learn French; students' learner autonomy without tutor's help; the issue of motivation in blended learning; the students' perception of self-study learning, professional and personal growth with MOOCs. The research is topical as there is a growing interest and demand in online courses. They are designed to solve a number of tasks in blended learning environment. They allow to introduce some elements of open education in higher education context. MOOC is a resource to get new knowledge, it is database of authentic information: all this is evident for teachers. Are students ready to acknowledge it?*

Keywords: blended learning, ICT, MOOC, foreign language

Введение. Среднее и высшее образование развивается и изменяется сейчас в соответствии с мировыми тенденциями информационного развития общества, приоритетными задачами развития которого стали цифровизация образования, формирование единого образовательного пространства, интеграция информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс. Реализация этих задач в образовании привели не только к повышению роли иностранного языка как инструменту и средству коммуникации во всех сферах деятельности человека, но и кардинально меняют методику преподавания вообще, и иностранного языка в частности. Речь уже не идет о

том, нужно ли внедрять ИКТ, научное сообщество и преподаватели-практики, открытые инновациям, уже уверенно выступают за целесообразность и необходимость, эффективность их использования, в том числе дистанционных курсов, поскольку они значительно обогащают учебный процесс, стимулируют развитие думающей и креативной личности, использующей Интернет-сеть не в развлекательных, а в образовательных целях [1–4].

Известно, что обучение иностранному языку (далее ИЯ) может осуществляться в трех формах: традиционной — смешанной — дистанционной, однако использование ИКТ предусматривается лишь двух последних [5, с. 140]. Отметим, что, если речь идет о смешанной и дистанционной формах обучения, то их реализация возможна и наиболее эффективна сегодня в рамках электронного обучения. В связи с этим представляется необходимо четко понимать, что под *электронным обучением* понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников».

Дистанционное обучение подразумевает использование образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [6]. Смешанное же обучение отличается рациональным сочетанием традиционной и электронной форм обучения с использованием наиболее сильных сторон каждой с акцентом на использование ИКТ [3, с. 44; 7]. Технология смешанного обучения с использованием массовых открытых онлайн-курсов применяется при обучении второму ИЯ в Финансовом университете. Использование открытых онлайн-курсов при обучении второму иностранному языку (французскому) обосновывается рядом фактов: постоянным сокращением количества аудиторных часов для обучения, увеличением часов внеаудиторной самостоятельной работы студентов, недовольством студентов результатом обучения ИЯ. Действительно, изучая второй ИЯ 3 часа в неделю в течение 4 или 6 семестров невозможно в полной мере овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией. У преподавателя нет возможности за время аудиторного занятия уделять больше внимания развитию фонетических навыков, акцент больше делается на развитии продуктивных видов речевой деятельности, говорении и письма, сюжет которых связанных связан с направлением и профилем подготовки обучающихся. Формирование же социально-культурной компетенции, на взгляд автора, отодвигается на второй план. С этой точки зрения, МООС имеют ряд важных преимуществ: они бесплатны, доступны при наличии Интернет-связи, интерактивны, создаются ведущими образовательными учреждениями. С точки зрения обучения ИЯ МООС способствуют формированию учебной автономии обучающихся; предоставляют огромный банк аутентичной информации в разном формате; дают возможность взаимодействовать с другими обучающимися по всему миру, способствуя межкультурной коммуникации; пополняют словарный запас, тренируют навыки и умения аудирования, чтения и письма; формируют навыки критического мышления и анализа; открывают возможности глобального образования; позволяют выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [8].

Насколько эти утверждения верны на практике, анализируется в настоящем исследовании.

Методика. Исследование было осуществлено с помощью онлайн-опроса студентов, изучающих французский язык как второй ИЯ. В опросе приняли участие 34 студента, уровень знания языка которых соответствует уровням A2-B1 согласно Европейской шкале языковой компетенции. Полученные цифровые данные позволили осуществить дескриптивный анализ. Цель исследования состояла в том, чтобы определить осознают ли обучающиеся эффективность и возможности дистанционных курсов для обучения французскому языку.

Результаты. В начале учебного года 2018-2019 гг. в три группы студентов 2, 3, 4 курсов, изучающих французский язык как второй ИЯ для внеаудиторной самостоятельной работы были интегрированы два дистанционных онлайн-курса: «Vivre en France — уровень A2» и «Vivre en France — уровень B1» (<https://www.fun-mooc.fr>). Основная цель вышеназванных курсов: овладение французским языком, знакомство с французской культурой, т.е. формирование иноязычной языковой и социокультурной компетенций. Курс для начинающих включает в себя 18 тем, для продолжающих — 22 темы. На изучение каждой темы предполагается 4 часа индивидуальной работы: студенты практикуют аудитивные навыки благодаря аудио- и видеозаписям, озвученным носителями языка, навыки ознакомительного, поискового чтения на основе оригинальных статей и административных документов, работают над лексико-грамматическим материалом на основе видеосюжетов и интерактивных упражнений. В конце каждой темы у студентов есть возможность проверить свои знания, выполнив обобщающий контрольный тест, результат которого они видят сразу после его выполнения, а также проанализировать успешность освоения ими изучаемого материала.

В ходе исследования студентам был задан ряд вопросов, связанных с их оценкой использования дистанционных курсов для изучения французского языка. 94% опрошенных согласны с необходимостью интеграции дистанционных онлайн-курсов в университетское образование, в изучение иностранных языков, в частности. Все студенты утверждают, что изучение французского языка, благодаря курсам МООС стал намного разнообразнее, а смешанное обучение оценивается как лучшее в обучении ИЯ.

Однако вопрос о контроле преподавателем выполнения заданий и изучения тем вызвал неоднозначную реакцию: большинство студентов (71 %) не нуждаются в контроле преподавателя, для оставшихся 29 % он необходим. В целом, студенты осознают важность языкового образования и могут работать самостоятельно. Однако у автора исследования, как практикующего преподавателя, возникли сомнения по поводу того, смогут ли обучающиеся изучить все темы курса, без должного контроля, действительно ли возможен самоконтроль студентов на протяжении всего курса обучения.

Практически все студенты (91 %) отметили значительное улучшение навыков аудирования, увеличение лексического запаса. Лишь 23 % обратили внимание на то, что в процессе обучения формируется социально-культурная компетенция, происходит их информирование о навыках поведения, о культуре и обычаях страны изучаемого языка в повседневной и административной сфере. Повышение же мотивации наблюдается только у 9 % опрошенных. Столь низкая мотивация может быть вызвана, с одной стороны, тем, что данные образовательные ресурсы были рекомендованы преподавателем, с другой стороны, как отмечают сами обучающиеся, монотонностью работы при выполнении упражнений. Тем не менее, несмотря на низкую мотивацию, студенты позитивно оценили потенциал дистанционных онлайн-курсов для их интеллектуально-го развития, формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

73 % студентов удовлетворены своими результатами обучения, поскольку отметили, что стали лучше понимать и говорить на французском языке после МООС. Сто-

ит отметить, что эту долю опрошенных представляют студенты, которые постоянно посещают занятия, регулярно выполняют домашние задания, включая онлайн-курсы. Студенты же, которые часто пропускают занятия и игнорируют выполнение заданий, рекомендуемых преподавателем недовольны полученными результатами. 12% не смогли ответить на вопрос, есть ли у них успехи в изучении французского языка после использования онлайн-курсов.

Неожиданный результат касается дальнейшего использования дистанционных курсов в образовательных целях. Большинство (68 %) будут их использовать в личных и профессиональных целях. Для 32 % студентов дистанционные онлайн-курсы не представляют никакой ценности, предпочтение отдается традиционной форме обучения.

Заключение/Выводы. Результаты исследования довольно противоречивы. С одной стороны, отмечается полное согласие студентов о необходимости сочетания традиционных форм обучения и информационно-коммуникативных технологий, одним из компонентов которых являются дистанционные онлайн-курсы обучения ИЯ. Студенты удовлетворены методами формирования их иноязычной компетенции, отмечают лучшее владение французским языком. Некоторые из студентов изъявили желание найти и пройти курсы МООС для обучения третьему иностранному языку. С другой стороны, наблюдается довольно низкая мотивация обучения, что требует дополнительных усилий со стороны преподавателя. Ряду студентов необходим контроль со стороны преподавателя, что свидетельствует об их незрелости, неготовности брать на себя ответственность.

Итак, можно утверждать, что интеграция дистанционных онлайн-курсов положительно влияет на изучение ИЯ, расширяя и обогащая возможности образования. В условиях современной глобализации обучаемые имеют возможность улучшить свои иноязычно-коммуникативные навыки и умения, работая с современным «живым» языком на основе актуальной информации, происходит развитие и формирование перцептивных видов речевой деятельности (аудирование и чтение). Продуктивные ее виды (говорение и письмо) формируются при обсуждении, взаимодействии, живом общении между преподавателем и обучаемыми. Однако результаты исследования показали, что некоторые студенты не готовы принять онлайн-образование, основой которого является самоконтроль, не видят перспектив для дальнейшего самообразования с его помощью, продолжают действовать по инициативе преподавателя, который продолжает играть важную роль в образовании. Предпочитают традиционную форму обучения ИЯ.

Литература

- [1] Михалат Е.С. Применение электронной информационно-образовательной среды в организации образовательного процесса // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы Москва, 2018. С. 217–225.
- [2] Молодяков С.А., Сараджишвили С.Э. Применение дистанционных технологий для расширения образовательной деятельности в институте // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. С. 127–136. DOI: 10.18721/JHSS.8413
- [3] Трансформация методов обучения студентов в вузах финансово-экономического профиля: монография / колл. авторов; под ред. О.В. Борисовой, Д.Г. Васьбиевой. М.: РУСАЙНС, 2016. 204 с.
- [4] Чернышкова Н.В. SMART-технологии в преподавании иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2–1 (80). С. 211–214.

- [5] Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Коптелов А.В., Харламова М.В. Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы: монография. М.: МПГУ, 2018. 262 с.
- [6] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ ст 16 (ред. от 03.08.2018) URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения 01.11.2018).
- [7] Chernyshkova N.V. The MOOCs in the class in non-linguistic universities // Functional Aspects of Cross-Cultural Communication and Translation Problem: Proceeding of the V International Interdisciplinary Science Conference. Moscow, November 16th, 2018. Moscow: PFUR, 2018. P. 440–448.
- [8] Борщева В.В. ИКТ-технологии — неотъемлемый элемент обучения иностранному языку в вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. науч. трудов. М., 2016. С. 5–9.

Межкультурные аспекты обучения иностранным языкам и культуре речевого общения

Актуальные вопросы постановки арабского произношения на начальном этапе обучения

Вавичкина Т.А.

 vavichkina@pfur.ru

Кандидат филологических наук, КИЯ ФГСН РУДН (Москва, Россия)

***Аннотация.** Основной исследовательский интерес автора статьи сосредоточен на одной из актуальных проблем, с которыми стали сталкиваться преподаватели-арабисты. Речь идет о возникших в последние десятилетия трудностях постановки арабского произношения у российских студентов. Специфические особенности фонетической системы арабского языка, такие как типы и структура слогов, фиксированное ударение, краткость/длительность гласных, отсутствие вариативности согласных и др., непосредственно связаны со смысловоразличением, а, значит, важны и актуальны для формирования дальнейших языковых навыков и умений студентов и призваны в перспективе обеспечить им полноценную адекватную иноязычную коммуникацию. Основные цели и задачи исследования — адекватно описать частотные ошибки, определить их природу и возможные причины возникновения, а также попытаться наметить возможные пути преодоления этих трудностей.*

***Ключевые слова:** Лингводидактика, фонетика, фонетическая система, произносительные навыки, гласные и согласные звуки, арабский язык*

Topical Issues of Teaching Arab Pronunciation at the Initial Stage of Learning

Vavichkina T.A.

 vavichkina@pfur.ru

PhD in Philological sciences, RUDN (Moscow, Russia)

***Abstract.** The main research interest of the author is focused on one of the urgent problems that teachers of Arabic face. It concerns the difficulties that Russian students have had in the recent decades while learning Arabic pronunciation. Specific features of the phonetic system of the Arabic lan-*

guage, such as the types and structure of syllables, fixed stress, short/long vowels, lack of variation of consonants, etc., are directly related to differentiation of meaning, that is, they are important and relevant for the formation of further language skills of students and are to provide them with proper foreign language communication. The main objectives of the research are to properly describe frequent mistakes, to determine their nature and possible causes, as well as to try to outline possible ways to overcome these difficulties.

Keywords: *linguodidactics, phonetics, phonetic system, pronunciation skills, vowels and consonants, Arabic*

Введение. Существование самостоятельной школы арабистики в РУДН признано основными конкурентами в области преподавания арабского языка, среди которых такие именитые и престижные учебные заведения, как МГИМО (Университет) МИД России и ИСАА при МГУ им. М.В. Ломоносова.

История преподавания арабского языка в РУДН насчитывает уже более полувека. В основе лежат учебно-методические пособия и методические разработки основоположника школы доцента Семеновой Валентины Дмитриевны, которая до последних дней старалась модернизировать и усовершенствовать систему преподавания арабского языка. Ее последователи и ученики по сей день применяют эту уникальную авторскую методику. Разработанный на ее основе «Практический курс арабского языка» успешно внедряется на кафедре иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук РУДН. Благодаря этой методике, кафедра выпускает достойных специалистов со знанием арабского языка в области международных отношений, зарубежного регионоведения (Арабский Восток), государственного и муниципального управления и других гуманитарных специальностей.

Однако в последние годы все отчетливее проявляются определенные проблемы обучения студентов на начальном этапе. Причем трудности связаны не только с усвоением арабской грамматики (которая традиционно признается сложной), но и с графикой (письмо) и фонетикой (говорение). Речь идет о стойких проблемах в усвоении учебного материала у большинства российских студентов. В фокус исследовательского интереса попали основные типичные фонетические ошибки, не связанные с индивидуальными особенностями студентов.

Методика. Обозначенный предмет исследования определил основные цели и задачи работы — адекватно описать частотные ошибки студентов на уровне сегментных (звук, слог, фонетическое слово, фонетическая синтагма, фраза) и суперсегментных (слог, как единство слогового и неслогового звуков, интонация, ударение, длительность) единиц. Перед автором стояла задача определить природу и возможные причины возникновения этих ошибок, а также попытаться наметить возможные пути преодоления подобных трудностей.

В соответствии с поставленными целями и задачами для достижения результата исследования были применены такие общенаучные методы, как описание и анализ, а также лингвистические методы — описательный и сопоставительный (бинарные оппозиции, системные внутриязыковые и межязыковые сопоставления).

Все выше сказанное определило методику исследования. На протяжении последних пяти лет (2014–2018) велась наблюдения за процессом формирования произносительных навыков (слухо-произносительных и ритмико-интонационных) в группах первокурсников ФГСН РУДН, изучающих арабский язык. Методом сплошной выборки был накоплен богатый материал студенческих ошибок, которые затем

были упорядочены и проанализированы. Объединенные общими признаками подобные и повторяющиеся единицы были синтезированы.

Результаты. В ходе проведенного исследования были выявлены характерные частотные ошибки российских студентов при постановке у них арабского произношения на начальном этапе обучения. В основном эти ошибки обусловлены следующими специфическими особенностями фонетической системы арабского языка.

Особенности системы согласных фонем арабского языка. Ключевая роль согласных по сравнению с гласными в арабском языке подтверждается вовсе не количественным соотношением (приблизительно на 5 согласных приходится 1 гласный) [1, с. 86], а тем, что корневые морфемы имеют консонантный состав [2, с. 13, 19; 3, с. 129]. А значит, для сохранения значения слова и его словообразовательных связей следует предъявлять особые требования к сохранению качества согласных. Поэтому, согласные фонемы арабского языка всегда выступают только в сильных позициях, тех позициях, которые благоприятны для выполнения фонемой ее перцептивной (опознавательной) и сигнификативной (различительной) функций [4, с. 218]. Из этого закономерно следует отсутствие слабых позиций для согласных фонем, а, значит, и невозможность для такой фонемы менять свое звучание в зависимости от позиции и выступать в виде оттенка или вариации фонемы.

Недопонимание этой особенности фонетической системы арабского языка неизбежно приводит к следующим ошибкам:

Озвончение/оглушение согласных

Оглушая в конце слова или в середине (под влиянием глухого согласного) звонкий согласный [b] студенты произносят не существующий в арабском языке глухой согласный [p]: kita:p вместо kita:b *книга*, naɟip вместо naɟib *Наджиб (имя собств.)*, ʔaħaptu вместо ʔaħabtu *я пошел*.

Но гораздо чаще, подменяя звонкий согласный глухим и, наоборот, глухой звонким, студенты получают совершенно иные слова: ramz *символ* — rams *могила*, Zayd *Зейд (имя собств.)* — zaɟt *(растительное) масло*, shadi:d *сильный, крепкий, мощный* — shatit *рассеянный, разбросанный*, ra:fid *помогающий* — ra:fit *увольняющий*.

Пренебрежение дифференциальными признаками фонем

Если озвончение/оглушение явно является языковой интерференцией, то пренебрежение такими признаками как наличие/отсутствие межзубности, наличие/отсутствие фарингализации построено студентами по аналогии с ним, но в итоге приводит к тем же результатам, т. е. омонимии. Например, zawa:q *украшение; мишура* — ʔawa:q *вкус*, ʔa:ris *охраняющий, стерегущий* — ʔa:riʔ *пашущий*; ʔaɟa:r *летчик* — ʔaɟa:r *поток, течение*, ti:n *грязь, ил; глина* — ti:n *инжир*, ba*d *несколько, некоторые* — ba*d *после (предлог)*, ifa:da *проливание (напр. слез), ведение странной беседы* — ifa:da *извещение, сообщение; польза*, faʃl *решающий, решительный* — faʃl *плохой, низкий*.

Восприятие нескольких самостоятельных фонем как аллофонов одной фонемы. Студенты неосознанно объединяют похожие для них по звучанию звуки и воспринимают их как реализации одной фонемы: [q] (шумный, взрывной, увулярный, глухой) и [k] (шумный, взрывной, задненебный, глухой) = [k]; три абсолютно разных звука [h], [ħ], [ʕ] звучат для обучающихся почти одинаково = [x]: tachbi:h *уподобление; подобие, образ* — tachbi:ħ *жестикация*; ha:ris *мнущий, разминающий* — ʔa:ris *замолкающий* — ʔa:ris *охраняющий, стерегущий*; различающиеся по звонкости/глухости два фрикативных, шумных согласных [g] и [h] схожи по способу и месту образования и часто заменяют друг друга в речи студентов, хотя и восходят абсо-

лютно к разным звукам: [g] к [r], а [h] к [x]: ḥabī:b *рысь (лошади)* — gabi:b *несвежий, черствый (о хлебе, мясе)*.

Особенности системы гласных фонем арабского языка

Краткость/длительность гласных. В отличие от русского языка гласные арабского языка подвергаются влиянию со стороны согласных (а не влияют на них, как это происходит в русском языке) и могут иметь в определенных фонетических позициях свои варианты. Но трудность вызывает не это, а краткость/длительность гласных арабского языка. Причем долгота гласных в арабском языке несет смысловоразличительный характер, а несоблюдение ее ведет к искажению смысла слова [5, с. 19]. Это связано с той ключевой ролью, которую играют гласные в построении лексико-грамматических моделей слов [2, с. 21, 26; 3, с. 129]: ka:riḥ *не желающий; делающий против своей воли* — kari:h *противный, отвратительный; неприятный*; qa:til *убивающий* — qati:l *убитый*; ra:dd *отражающий* — radd *отражение; ответ*.

Особенности интонационно-ритмического оформления арабской речи. С делением гласных на краткие и долгие тесным образом связано и интонационно-ритмическое оформление арабской речи.

Ударение. В русском языке ударный гласный удлиняется, а безударный подвергается количественной и качественной редукции. В арабском литературном языке, где долгота и краткость гласных связаны со смысловоразличением, редукция не возможна. Следует также помнить, что место и характер ударения в арабском языке зависит от типа и количества слогов в слове [5, с. 19]. Для российских студентов представляет определенные трудности разделить в своем сознании долгий слог и ударный слог: h`u-na: *здесь* — ударный слог 2-ой, а долгий слог 1-й (слоги в арабском языке считаются с конца слова). Также ложное удлинение краткого гласного или, наоборот, сокращение долгого, может привести к омонимии, а иногда и смешению разных грамматических форм слова (например, форм единственного и множественного числа): tu-ḥa:-d`a-□a-tun *диалог, беседа* — tu-ḥa:-da-□a:-tun *переговоры*; qas`a:m *красота, изящество* — q`asam *клятва, присяга*; m`a:-ta *умирать* — m`a-ta: *когда (вопросит. слово)*, d`a-ga: *знать, ведать* — d`a:-ga *вращаться, кружиться*.

Интонация. Часто у обучающихся наблюдаются трудности в интонировании предложений: интонация конца предложения может отсутствовать вовсе, а может появиться в середине, разделяя предложение на бессмысленные фрагменты.

Заключение/Выводы. Как правило, в речи российских студентов на начальном этапе обучения арабскому языку происходит комбинирование разных типов ошибок, произносительных и ритмико-интонационных, как в пределах одного слога, слова, так и синтагмы, предложения. Конечно, подобные ошибки встречались и ранее. Продуманная многолетняя практика преподавания, через систему специальных упражнений, успешно с ними справлялась. Почему же сегодня вновь актуален вопрос о проблемах постановки арабского произношения? Преподавательский опыт подсказывает, что изменилась сама природа этих ошибок. Ранее они были вызваны артикуляционными (специфика способа и места образования арабских согласных) или акустическими (фарингализация) особенностями арабских звуков или являлись следствием межязыковой интерференции. Существующая система упражнений как раз и учитывает это: постановка схожих звуков идет с опорой на их различия (дифференциальные признаки), а специфические звуки, не имеющие аналогов в русском языке, вводятся позже, когда речевой аппарат уже немного к этому подготовлен. Сегодня же мы видим, что просто «поставить» звук мало [6, с. 267]. Студенты плохо идентифицируют схожие звуки, объединяют их как аллофоны, разновидности одной,

не существующей в данном языке, фонемы. Трудности в постановке звука связаны не с необычностью этого звука, а с тем, что студенты плохо «слышат», у них снижен фонематический слух, т. е. способность или готовность к звуковому анализу единиц языка (фонем, слогов, слов) [7, с. 1270]. При сохранении достаточной остроты слуха (хотя по современным данным число молодых людей с диагностированной потерей слуха с каждым годом неукоснительно растет. А ведь есть еще и не диагностированные, страдающие тугоухостью люди [8]) студенту все труднее воспроизвести изолированно незнакомый звук, а выделить такой звук в потоке речи еще сложнее. Отчасти облегчается эта задача пристальным созерцанием рта говорящего (что уже само по себе говорит о снижении слуха).

Таким образом, сложившаяся ситуация подсказывает необходимость создания специальных упражнений, нацеленных на развитие фонематического слуха учащихся, и их скорейшую интеграцию в процесс обучения.

Литература

- [1] Александрова А.Ю. Сопоставительный анализ систем консонантизма русского и арабского языков в контексте обучения арабов русской звучащей речи // Вестник Вятского государственного университета. 2008. № 3. Т. 3. С. 85–89.
- [2] Старинин В.П. Структура семитского слова. М.: Изд-во Восточной литературы, 1963. 115 с.
- [3] Юшманов Н.В. Избранные труды: Работы по общей фонетике, семитологии и арабской классической морфологии. М.: Издат. фирма «Восточная литература» РАН, 1998, 271с.
- [4] Реформатский А.А. Введение в языкознание/Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1997. 536 с.
- [5] Шагаль В.Э. и др. Учебник арабского языка / под. ред. В.Д. Ушакова. М.: Воениздат, 1983. 784 с.
- [6] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 336 с.
- [7] Бабаян Л.К. Влияние фонематического слуха на успеваемость младших школьников в обучении русскому языку // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1270–1273. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19599/> (дата обращения 05.11.2018).
- [8] Всемирная организация здравоохранения. Глухота и потеря слуха. URL: <http://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> (дата обращения 26.10.2018).

Зарубежные киноадаптации в свете вопросов межкультурной коммуникации

Гурина Екатерина Петровна  bestengteacher@yandex.ru

Старший преподаватель кафедры Л-2, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы межкультурной коммуникации, возникающие в процессе трансмедийного перевода русских классических литературных произведений на язык современного кинематографа, вопросы литературоведческой и лингвистической имагологии: особенности британского и русского национального характера, присущие им стереотипы, имаготипы, имагологические мифы, находящие свое отражение в языке и в британских

киноадаптациях русской классической литературы, рассматриваемые на примере романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» и одноименного фильма режиссера Джо Райта по сценарию Тома Стоппарда, исследуется возможность их практического применения в образовательных целях при обучении иностранному языку в неязыковом вузе с целью подготовки студентов к осуществлению межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: имагология, межкультурная коммуникация, кризис идентичности, стереотип, имажотип, трансмедийный перевод

Foreign Film Adaptations and Cross-Cultural Communication

Gurina Ekaterina

✉ bestengteacher@yandex.ru

Senior Lecturer at L-2 Dept., BMSTU, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the problems of cross-cultural communication which arise in the process of transmedia translation of classical literature into the language of modern cinema. It considers the issues of literary and linguistic imagology: British and Russian national characters, their stereotypes, imago-types, imagological myths that are reflected in foreign film adaptations of Russian classical literature such as L.N. Tolstoy's world-famous novel "Anna Karenina" and the eponymous film directed by Joe Wright with Tom Stoppard being the screenwriter. The imagology practical application for the purposes of ESP teaching and cross-cultural communication is discussed.

Keywords: imagology, imago-type, cross-cultural communication, stereotype, identical crisis, trans-media translation

Введение. «Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает <...> иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием <...> представление о мире» [13, с. 25]. Это учитывается в процессе преподавания иностранных языков. Лингвострановедческий материал обязательно вводится в учебные пособия, при этом «особое внимание уделяется реалиям, <...> необходи[мым] для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке». Однако успешное общение происходит только при «обоюдн[о] знани[и] реалий <...> между участниками коммуникации» [13, с. 31]. Если изучение реалий страны изучаемого языка происходит на уроках постоянно, то знакомство со стереотипами и имагологическими мифами этих стран проводится значительно реже, что часто приводит к возникновению проблем при общении. «Если языковой барьер абсолютно очевиден, то барьер культур становится явным только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от нее: в лучшем случае удивительными, а обычно просто странными, неприятными, шокирующими (отсюда понятие культурного шока)» [13, с. 33]. Целью данной статьи является разбор некоторых стереотипных представлений англичан о самих себе и о других народах, в частности русских, и тех способов, которыми преподаватель иностранных языков может познакомить студентов с особенностями их национального менталитета, и тем самым помочь избежать культурного шока при общении.

Методика. Небольшой опрос показал, что 27 % студентов не удалось избежать культурного шока при общении с иностранцами. Если большинство языковых ошибок легко прощаются носителями языка, то «культурные ошибки <...> производят самое отрицательное впечатление». [13, с. 34] Только 3 % респондентов признались,

что не готовы простить иностранцу ошибки в речи, а культурологические — уже 13 %. Чтобы избежать подобных ошибок при общении, студенту необходимо получить имагологические знания.

Имагология — раздел компаративистики, который включает три направления: литературоведческую, потестарную и лингвистическую. [9, с. 533] Именно она занимается « изучение[м] выраженного в текстах национального сознания, <...> исторически обусловленны[х] образ[ов] наций, устойчивы[х] культурны[х] стереотип[ов], сравнение[м] и противопоставление[м] образов своего и чужого» [2]. Знакомство с национальными стереотипами можно осуществить путем анализа как целых произведений зарубежной литературы и кино, так и отрывков из них по выбору преподавателя. Студентам может быть интересно знакомство с зарубежными киноадаптациями русской классики, являющимися результатом трансмедийного перевода, в частности просмотр в качестве домашнего задания и последующее обсуждение экранизации романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», осуществленной в 2012 г. режиссером Джо Райтом по сценарию современного классика английской литературы Тома Стоппарда. Трансмедийный перевод был сделан не по тексту русского оригинала, а по английскому переводу романа, откуда были позаимствованы многие диалоги. Студенты могут провести сравнение ряда отрывков из перевода романа и соответствующих эпизодов в тексте сценария и субтитрах с целью выявления как строк, совпадающих с романом, так и сохраняющих дух произведения: « stuck to the spirit» [4], но переработанных. Авторы фильма использовали текст романа для того, чтобы дать британцам возможность посмеяться над своими нелепыми стереотипными представлениями о России. Следует объяснить студентам, что существует различие между юмором и иронией, к которой часто прибегают постмодернисты: « юмор преследует цель добродушного смеха, ирония скрыто выражает отрицательные эмоции: жалость, разочарование, раздражение, презрение и т. д.» [6, с. 134]

Результаты. Всем, кто сталкивается с англичанами, надо иметь в виду, что это народ с чрезвычайно высокой степенью национальной идентичности и самоуважения. Они считают себя: «1. законопослушными, 2. вежливыми, 3. великодушными, 4. стойкими и 5. справедливыми» [3] и являются поклонниками всего английского, что подтверждает этноним “The Best of British”. Студентам можно предложить попробовать догадаться о правильном значении этой фразы: 1. приветствие, 2. реклама товара, 3. пожелание удачи кому-нибудь. Для того, чтобы продемонстрировать наличие у англичан чувства собственной избранности и « превосходства перед остальными народами мира», студентам можно предложить перевести фразу, позаимствованную из прогнозов погоды 30-х гг. прошлого века: “Fog in channel — continent cut off” [12] и ставшую актуальной сегодня в связи с выходом Великобритании из Евросоюза: “There is still sometimes the illusion that the English Channel is wider than the Atlantic — so neatly encapsulated in the (apocryphal) headline “Fog In Channel, Continent Cut Off”» [14], тем более что с ее помощью можно не только выявить особенности менталитета англичан, но и повторить грамматику — особенности употребления Passive Voice в газетных заголовках. Интересно, что лишь 12 % студентов смогли понять подтекст данной фразы, хотя дословно ее перевели все. Ускользнуть может не только скрытый смысл английской фразы, но также и русской. Выражение «Аня и паровоз», отсылающее нас к роману Л.Н. Толстого «Анна Каренина», было предложено для перевода на английский язык. 12 % опрошенных не связали ее с романом Л.Н. Толстого, а предположили, что речь идет о девушке Ане, у которой молодой человек — вейпер, дымящий как паровоз.

При разговоре о стереотипах британского мышления следует обратить внимание студентов на «фразеологические единицы с этнонимами». Сегодня среди них «преобладают фразеологические единицы с отрицательной оценочностью, что говорит о не совсем благожелательном отношении англичан к представителям других народностей».[3] Стойкую неприязнь испытывают британцы к голландцам из-за бывшего соперничества на море. Его отголоски ощущаются и по сей день как в лексическом составе языка, так и в публикациях: “The Prince of Orange was the Dutch hero at Waterloo, stopping Napoleon’s advance at Quatre Bras. Yet at my English school I was taught that ‘Slender Billy’ was a maverick who only got in Wellington’s way. Same history, different perspective” [14] Студентам можно предложить для перевода следующие выражения: «Dutch comfort» — слабое утешение, “Dutch defence” — мнимая защита, “Dutch gold” — фальшивое золото, “Dutch treat” — угощение, при котором каждый платит сам за себя, “Dutch bargain” — сделка, сопровождаемая выпивкой, “Dutch courage” смелость во хмелю [3].

«Особые» чувства к французам, которые «кажутся англичанам излишне возбудимыми», можно проиллюстрировать студентам с помощью «фразеологизмов, содержащих компонент French». Для них «стереотипной является ассоциация с раскрепощенностью, иногда распушенностью в интимных отношениях: “French kiss” — a kiss involving insertion of the tongue into the partner’s mouth (французский поцелуй); “French pox” — syphilis (сифилис); “French postcard” — a pornographic postcard (порнографическая открытка)» [3]. Подобная коннотация характерна для употребления этого этнонима в тексте сценария к фильму «Анна Каренина», где оно встречается 5 раз. Можно попросить студентов сравнить эти случаи и их коннотацию с текстом романа:

Когда дается описание гувернантки, с которой у Стивы Облонского завязался роман: “Standing by is a French governess, Mlle. Roland, and a Nurse. Mlle. Roland is buxom” [11, с. 6]. Но в своем недоверии к французам англичане не одиноки. Л.Н. Толстой именно француженку-гувернантку сделал причиной ссоры в семье Облонских: «Жена узнала, что муж был в связи с бывшею в их доме француженкою-гувернанткой» [15, с. 7].

Два раза Вронский посещает довольно злчное место, обозначенное в сценарии как — «French theatre», нечто среднее между варьете и кабаке: “This is a small theatre with <...> the can- can girls” [11, с. 67, 68]. В английском языке есть нейтральное выражение variety show, но Т. Стоппард предпочитает фразеологизм с этнонимом, подчеркивая русскую галломанию. В первой сцене Вронский принимает участие в попойке. В другой раз он сопровождает туда индийского принца: «“FRENCH THEATRE,” <...> a combination of music hall and a bar with a few tables. Vronsky is here as the escort of a Foreign Prince (an Indian), watching a “risqué” show with Can- Can Girls, much relished by the visitor.» [11, с. 117]. Подобная сцена есть и романе, но национальность не упоминается.

Когда Анна, вопреки требованиям приличий, появляется в театре, Т. Стоппард дописывает оскорбительные слова, которыми Картасова отчитывает в присутствии Карениной своего мужа за то, что он «через ложу стал говорить с [15, с. 584] Анной. При этом используется этноним “French”: “The Angry Wife has raised her voice.<...> Is this the opera house or a—o r a French music hall?!” [Stoppard, 176]. В романе у Картасовой слов нет.

Французский язык прекрасно подходит для разговоров о любви, поэтому, соблазняя Анну, Вронский говорит с ней по-французски: “Vronsky (in French) Courage!

Anna smiles. Puffs delicately once. Anna Thank you. She gives the cigarette to him. Anna (cont'd) I'll try another one sometime. Vronsky When? <...> Where?" [11, с. 74]. В романе разговор ведется по-русски. Единственное иностранное слово, которое употребляет Л.Н. Толстой является не французским, а английским словом «sneering» [15, с. 151] для характеристики насмешливого тона Каренина. Студенты могли бы попробовать объяснить это, проведя сравнение между манерой разговора героя и цинично-насмешливым стилем общения английских денди.

Фильм снят по роману, в котором французская речь звучит не так часто как в «Войне и мире», поскольку дело происходит в середине 70-х гг. XIX века, а начиная уже с 1830 г. меняется отношение российской аристократии к русскому языку. Начало этому было положено на придворный балу, где было прочитано «стихотворение «Циклоп», специально написанное для торжества А. С. Пушкиным».[8] Вскоре после этого делопроизводство в стране начинают вести на русском языке, иностранцев экзаменовали на предмет владения русским языком. На рубеже 30 и 40-х гг. происходит раскол общества на славянофилов и западников. И хотя английский язык становится модным, позиции русского языка тоже укрепляются. 1863 г. выходит «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля. Поэтому нельзя считать обоснованным мнение Т. Стоппарда об отсутствии у русского дворянства национальной идентичности, проявлявшееся в плохом владении родным языком: "Their ballrooms were often mirrored so that they could watch themselves and appreciate their own 'performances' as French people, and they were advised to keep one side of the mind French and one side Russian. The Russian side was always observing and checking the French side to make sure that you were behaving, or 'performing,' correctly" [1]. В романе, в отличие от сценария, герои не галломаны, а англومانь. Студентам можно предложить найти этому подтверждение на страницах романа, например: имена героев, английская гувернантка, «английское новенькое охотничье ружье» Васеньки Весловского «без антапок и перевязи» [15, с. 611], «английский роман» [15, 2014, с. 110], который читает Анна в поезде, но дать понять европейскому зрителю. Но то, что в XIX столетии Россия была послушным «учеником» Запада [10], Том Стоппард показывает не за счет англomanии, которую сложно продемонстрировать в фильме, где все говорят по-английски, а через показ подражания Франции: "Here was a society that tried to be the equal of Paris in opera, literature, and all the arts" [1]. Для того чтобы подчеркнуть отсутствие у аристократии культурного единства с русским народом, Т. Стоппард планировал использовать дополнительные фонетические средства. Русские крестьяне должны были говорить по-английски, но со специфическим юго-западным английским акцентом, "west country English accents" [r] [16], прослушать который студенты могут на уроке.

На выбор этого акцента могло повлиять не столько особое -rhotic- произношение звука [r], сколько сходство черт характера у русских крестьян и жителей юго-западного побережья Англии. У британцев существует представление (имаготип) об обладателях этого акцента, в основном фермерах и рыбаках, как о наивных, бесхитростных, простодушных людях. Они склонны доверять этим простакам значительно больше, чем обладателям других ярко выраженных акцентов: "Country accent high up, under southern Scottish English but a long way above Cockney and Scouse. Presumably anyone who sounds like a simple farmer is thought to be incapable of guile!" [16] Студенты могут попробовать провести аналогию с «главным героем русских народных сказок». [13, с. 145]. Иванушка-дурачок «ленивый и пассивный на вид, <...>, неотесанный <...> и доверчивый» не вызывает сначала никаких опасений у своих соперников,

но, как не странно, всегда «всех побеждает <...> терпением, добротой, смекалкой и отсутствием претензий».[13, с. 145] Подобные качества русского характера у британцев в этнонимах не закреплены, а прослеживается представление о русских как о «шебутных, азартных, а порой и бесшабашных людях» в выражении “Russian roulette”. “Russian roulette” — if you say that someone is playing Russian roulette, you are critical of them for doing something which is very dangerous because it involves unpredictable risks (что-то чрезмерно опасное, несущее непредсказуемый риск)» [3]. Именно азартность и смелость характерны как для русских, так и для жителей юго-западного побережья Британии. Они исторически были отважными мореходами и умели идти на риск, например, уроженцы этих мест пират Edward Teach (Blackbeard) и британский национальный герой Френсис Дрейк. Существующая в представлении англичан связь между русской рулеткой и русским характером помогла Тому Стоппарду решить важную проблему в фильме. Он использовал стереотипное представление англичан о русских как об азартных игроках и предоставил Вронскому, решившему покончить жизнь самоубийством, возможность свести счеты с жизнью, сыграв со смертью в рулетку: «В романе он стреляется из армейского пистолета, целясь себе в сердце, но только ранит себя, а потом полностью выздоравливает. Боюсь, мне трудно было в это поверить <...>. Итак, я не мог сдвинуться с этой сцены, пока мне в голову не пришла, как мне кажется, блестящая идея. Русская рулетка! Он прикладывает револьвер к телу и — щелк!» — отмечает сценарист [5]. Опрос студентов показал, что с шепотной натурой русских согласны — 47 %, азартность признают — 61 %, а бесшабашность — 60 %. С мнением англичан, считающих себя законопослушными, согласны — 45 %, вежливыми — 69 %, великодушными — 41 %, стойкими — 27 %, и справедливыми — 45 %» [3]. Русские студенты, основываясь на личном опыте и примерах из литературы и кино, признают вежливость особой чертой национального английского характера. Им, конечно, не хватает вежливости в повседневном общении в России, но они гордятся тем, что русским приписывают особую смелость. И они не готовы пожертвовать ей как доминирующей национальной чертой ради того, чтобы считаться исключительно вежливыми.

Заключения и выводы. Занятия иностранного языка с включением имагологических элементов помочь, знакомство студентов с существующими имаготипами, имагологическими стереотипами и мифами необходимы и практически осуществимы. Они помогут значительно облегчить межкультурное общение и избежать культурного шока.

Литература

- [1] Anna Karenina: From Novel To Screenplay To Unique Setting Focus Features 10.03.2012 http://www.focusfeatures.com/article/from_novel_to_screenplay_to_unique_setting/, kegbdifcz (дата обращения 23.11.2018).
- [2] Баранова А. Д. Репрезентация образа России в англоязычном публицистическом дискурсе. магистерская дисс. СПб., 2017, URL: https://revolution.allbest.ru/languages/00842662_0.html (дата обращения 23.11.2018).
- [3] Вострих М. Л. Фразеологические единицы с этнонимами как показатель отношения англичан к другим нациям. URL: <http://doc.knigi-x.ru/22pedagogika/80620-1-udk-1751-angliyskie-frazeologicheskie-edinici-etnonimami-kak-pokazatel-otnosheniya-anglichan.php> (дата обращения 22.11.2018).
- [4] Dean M. An Anna Unsympathetic: Tom Stoppard at Lincoln Center and his new Anna Karenina. URL: <https://hazlitt.net/blog/anna-unsympathetic-tom-stoppard-lincoln-center-and-his-new-a> (дата обращения 23.11.2018)

- [5] Райт Дж. После «Ханны» к Анне Карениной. yaokino.ru/posle-hanny-k-anne-kareninoi (дата обращения 23.11.2018).
- [6] Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд. лит. на иностр. яз., 1958. 462 с.
- [7] Goldberg M. Director Joe Wright Talks ANNA KARENINA; Tom Stoppard Writing the Script; Hints Keira Knightley Will Star, 2011. URL: <http://collider.com/joe-wright-anna-karenina-keira-knightley/lfnf> (дата обращения 23.1.2018).
- [8] URL: http://www.academickids.com/encyclopedia/index.php/West_Country_accent (дата обращения 23.1.2018).
- [9] История русского языка: происхождение, отличительные особенности и интересные факты царствования Николая I. URL: <https://www.nastroy.net/post/istoriya-russkogo-yazyika-proishojdenie> (дата обращения 31.11.1018).
- [10] Маршуба Д. А., Проблема классификации сфер исследования в имагологии, Молодой ученый, № 6 (86), 2015.
- [11] Нойманн И. Использование «Другого». Образы Востока в формировании европейских идентичностей. Москва, Новое издательство, 2004, 336 с.
- [12] Stoppard T., Anna Karenina, 2012. URL: www.raindance.org/wp-content/uploads/.../anna-karenina.pdf (дата обращения 23.11.18)
- [13] Sykes S. & Sykes T. "Fog in Channel?: Exploring Britain's Relationship with Europe". Shohorn Publishing, 2009. URL: <https://www.amazon.com/Fog-Channel-Exploring-Britains-Relationship/dp/1907149066> (дата обращения 22.11.2018).
- [14] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo. 2008. С. 264.
- [15] Timmermans F. Nostalgia cannot make the harsh realities of the new world order go away» <https://www.ft.com/content/047fc50c-13d6-11e7-b0c1-37e417ee6c76> (дата обращения 22.11.2018).
- [16] Толстой Л.Н. Анна Каренина. СПб.: Азбука-Аттикус, 2014. 864 с.
- [17] West country accent. URL: http://www.academickids.com/encyclopedia/index.php/West_Country_accent (дата обращения 23.11.18)

Особенности обучения русскому языку как иностранному в мультиязычных группах

Ланцева Е.А.¹
Давыдова Э.В.²

✉ lantseva-50@yandex.ru
✉ delvira70@yandex.ru

¹ Старший преподаватель, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

² Старший преподаватель, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Рассмотрена специфика мультиязычной группы как субъекта педагогического взаимодействия в практике обучения русскому языку как иностранному. Авторы останавливаются на положительных моментах процесса обучения в мультиязычной группе, а также отмечают основные проблемы педагогического взаимодействия в условиях мультиязычной группы: языковые, методологические, межличностные. В статье предлагаются методические пути решения основных трудностей с позиции лингвокультурной адаптации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мультиязычная группа, иностранные учащиеся, лингвокультурная адаптация, методика РКП

The specifics of Teaching Russian as a Foreign Language in Multilingual Groups

Davydova E.V.¹
Lantseva E.A.²

✉ lantseva-50@yandex.ru
✉ delvira70@yandex.ru

¹Senior Lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

²Senior Lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. *The article describes the specifics of a multilingual group as a subject of pedagogical interaction in the practice of teaching the Russian language as a foreign one. The authors stress positive aspects of the teaching process in a multilingual group, as well as define major issues of pedagogical interaction in a multilingual group environment: linguistic, methodological and interpersonal ones. The article outlines methodological ways to solve major issues from the position of linguacultural adaptation.*

Keywords: *Russian as a foreign language, multilingual group, foreign students, linguocultural adaptation, Russian as a foreign language methodology*

В последнее время в российских вузах увеличилось количество иностранных студентов. Это связано с интернационализацией российской системы высшего образования, совершенствованием организации учебного процесса в условиях межкультурного образования. Необходимо констатировать, что в вузах России, в том числе и в практике обучения русскому языку как иностранному, групповая форма обучения является ведущей при организации учебного процесса. В МГТУ им. Н.Э. Баумана иностранные учащиеся объединяются в учебные группы либо по уровню владения русским языком, либо по специальностям, отсюда преподаватель имеет дело с группой, в которой представлены учащиеся из разных стран мира. В практике обучения инофонов в большинстве случаев невозможно сформировать группы моноязычные, более часто ситуация подразумевает работу преподавателя в интернациональной группе.

В отечественной педагогической и методической литературе можно встретить различные термины, используемые для обозначения учебной группы, в состав которой входят учащиеся, приехавшие из разных стран и владеющие различными родными языками: «мультиязычная группа» (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин), «мультинациональная», «поликультурная». В настоящей работе мы будем придерживаться определения «мультиязычная группа», так как в состав учебной группы входят представители нескольких языков.

За последние годы авторы работали с представителями разных стран: Южной Кореи, Сирии, Китая, Вьетнама, Болгарии, Египта, Бангладеш, Монголии. Положительной стороной является то, что учащиеся объединены основной целью: коммуникативное освоение языка как орудие общения и выражения мысли. Недаром основной жалобой на первом году обучения является непонимание лекций и неумение оформить доклад.

Студенты объединены общим техническим направлением будущей специальности, и флективный характер русского языка требует логических способностей, что как раз свойственно людям технического склада ума.

Также еще одним достоинством совместного обучения является то, что языком-посредником неизбежно становится русский. Русский язык выступает одновременно как цель обучения и средство адаптации к иной лингвокультурной среде. Кроме того, дух соперничества в мультиязычной группе между представителями разных стран стимулирует иностранных студентов активно участвовать в процессе обучения. Вме-

сте с тем следует отметить ряд трудностей, возникающих в практике преподавания русского языка иностранным студентам.

Языковые трудности. У учащихся разных стран возникают различные трудности в освоении фонетической системы русского языка. В зависимости от состава группы можно использовать национально-ориентированные вводно-фонетические пособия. Кроме того, необходимо учитывать фонетические проявления проблем межкультурной коммуникации. Использование вариативных заданий на выработку, отработку и коррекцию фонетических навыков и умений (произношения и восприятия звуков, позволит более гибко организовать работу на уроке русского языка.

Учет нескольких родных языков реализуется и в системе упражнений по лексико-грамматическим темам. Например, для китайских учащихся сложным является усвоение категорий рода, числа, падежа у имен существительных, а для арабских студентов эти же категории не вызывают трудности в осмыслении, необходима лишь тренировка конкретных лексико-грамматических единиц.

При работе с лексико-грамматическим материалом необходимо включать вариативные задания на лексико-грамматические упражнения в часы аудиторных занятий и для самостоятельной работы дома, упражнения на наблюдение и анализ отобранных языковых явлений, вызывающих наибольшие трудности, упражнения на тренировку (имитативные, подстановочные, вопросно-ответные, трансформационные, упражнения по образцу).

Методологические трудности. Основной трудностью является то, что каждый из обучающихся в мультиязычной группе пришел не только со своим багажом знаний, но и со своей традиционной методикой обучения: например, вьетнамцам легче дается заучивание, а арабы постигают иностранный язык в общении, в диалоге. Представители Китая любят работать по модели, по образцу. И здесь важна роль преподавателя. Он должен учитывать специфические особенности национальных подгрупп в группе, выстраивая свой урок. Эффективными являются игровые методы, моделирование и разыгрывание ситуаций, наиболее приближенных к реальному общению. Стоит отдавать предпочтение в работе в парах на учебном занятии, поскольку это создает благоприятную атмосферу для межличностного взаимодействия и совместной деятельности.

Трудности, связанные с межличностным общением. В мультиязычной группе студенты являются носителями различных языковых, культурных, психолингвистических особенностей, поэтому на первый план выходят психологические проблемы совместимости.

Задача преподавателя снять психологические барьеры у учащихся, не допускать возникновения враждебного и неприязненного отношения друг к другу у студентов, принадлежащих к разным национальным и культурным общностям, пресекать зарождающееся чувство превосходства одной нации над другой. Как справедливо отмечает Н.Г. Музыченко, «возможные межличностные конфликты на национальной и религиозной почве уже в самом начале обучения могут значительно снизить темп изучения материала и в дальнейшем отрицательно повлиять на уровень обученности учащихся» [1, с. 125]. На наш взгляд, решению проблем межкультурной коммуникации будут способствовать следующие рекомендации (в этом вопросе мы опираемся на мнение исследователя Н.Г. Музыченко):

- 1) группы студентов-иностранцев, по возможности, должны быть мультиязычными;
- 2) аудиторные занятия и внеаудиторная работа должны быть направлены на формирование умений и навыков межкультурного общения;

3) по месту проживания студентов (в общежитиях) необходимо создать условия для коммуникативных контактов студентов различных национальных контингентов [1, с. 126].

Подводя итоги, необходимо отметить, что разрабатывать методику усвоения учебного материала для мультиязычной группы гораздо интереснее, но и труднее:

учет нескольких родных языков реализуется и в системе упражнений по лексико-грамматическим темам, и в подборе фонетических упражнений. Для достижения оптимального результата в любой группе преподавателю РКИ следует вести обучение «с позиций коммуникативно-деятельностного подхода и с учетом уровня владения русским языком» [2, с. 174]. В процессе обучения создавать на занятиях дружескую атмосферу, не провоцировать межличностные конфликты между учащимися внутри группы и за ее пределами.

Литература

- [1] Музыченко Н.Г. Особенности обучения русскому языку как иностранному в мононациональных и полинациональных группах // Организационные аспекты обучения иностранных граждан: материалы Междунар. научн.-практ. конф. Минск: РИВШ, 2014. С. 124–126.
- [2] Пустошило Е.П. Специфика преподавания русского языка как иностранного в многонациональной студенческой группе (на примере групп студентов из Китая, Туркменистана, Азербайджана) // Формирование языковой компетенции в процессе профессиональной подготовки специалистов: традиции, новации, опыт внедрения современных технологий обучения: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Минск, 24–25 марта 2011 г.: в 2 т. / под ред. С. Н. Короткой. — Минск, 2011. Т. 2. С. 171–174.
- [3] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
- [4] Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 361 с.
- [5] Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для иностранных студентов филологических специальностей. СПб.: Златоуст, 2014. 336 с.

Межкультурные коммуникации — новые вызовы

Закирова Г.Ш.¹

✉ oct1974@mail.ru

Галеева Л.А.²

✉ leisan79@rambler.ru

¹ Канд. пед. наук, доцент, КНИТУ – КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Россия)

² Магистрант, КФУ, Казань, Россия

***Аннотация.** Сегодня, когда в России становится все больше студентов-мигрантов и студентов-иностранцев, которые помимо русского языка, являющегося для них иностранным, также изучают другие языки, например, английский для получения инженерных и технических специальностей, вопросы межкультурной коммуникации становятся особенно актуальными. Поэтому цель исследования — выяснить насколько эффективны приемы обучения иностранному языку в рамках межкультурной коммуникации. Проведенный обзор теоретических положений, а также собственный практический опыт межкультурного общения на занятиях*

позволяет определить, во-первых, стратегию развития связной речи на уровне тематических отношений. Во-вторых, использовать гамбиты как необходимый инструмент в культуре речевого общения. Эти приемы в рамках интегрированного изучения разных языков необходимы для успешного обучения в техническом вузе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, связная речь, тема-рема-связные отношения, гамбиты

New Challenges of Intercultural Communication

Zakirova G. ¹

✉ oct1974@mail.ru

Galeeva L. ²

✉ leisan79@rambler.ru

¹ Cand. of Science (Education), Associate Professor, KNRTU-KAI (Kazan, Russia)

² Master student, KFU, Kazan, Russia

Abstract. Over the last years Russia has seen an increasing number of migrant students and foreign students who apart from the Russian language (which is a foreign language for them) also study other languages, for example, English for acquiring engineering and technical specialities. In this situation the issues related to intercultural communication are increasingly becoming crucial. The purpose of the study is therefore to identify how efficient methods of teaching a foreign language are within the framework of intercultural communication. Our review of theoretical theses on this subject as well as our own practical experience of intercultural communication at the lessons has enabled us to identify: firstly, the strategy of coherent speech development at the level of topic-comment relationship. Secondly, we have determined how important it is to use gambits as an essential instrument in the context of oral communication culture. The above-mentioned techniques are significant for successful study at a technical university in the conditions of integrated studying of different languages.

Keywords: intercultural communication, coherent speech, topic-comment relationship, gambits

Введение. Сегодня в мире происходит феноменальный научно-технический прогресс, что ведет к росту профессий технических специальностей, которые очень важны. Это интеллект и «мозг» любой страны. Только на первый взгляд кажется, что мир держится на коммерческой основе, однако за всем этим стоит исполнительная система в лице инженерно-технического персонала. Молодежь, которая живет в мире гаджетов и различных девайсов, остро осознает и понимает перспективы развития науки и техники.

Почему иностранцы выбирают российское техническое образование? Причины тому разные. Одна из главных — хорошие технические вузы входят в число тех, в которые направляют государственных студентов, и назначенная им стипендия покрывает стоимость обучения. Этим пользуются, как правило, студенты из развивающихся стран и стран-партнеров, таких как Иран, Китай и другие. Также иностранцы выбирают технические вузы, например, КНИТУ-КАИ из-за высокого качества подготовки по определенным направлениям: самолето- и вертолетостроение, программная инженерия, авиастроение, лазерная техника, информационная безопасность. Число иностранных студентов, обучающихся в нашем университете, неуклонно растет из года в год. Так, например, если в 2012 году студентов-иностранцев было 260 человек, то в 2018 году уже 525 человек. Поставлена цель довести число иностранцев в ближайшие годы до 689 человек. Понятно, что иностранцы, которые окончат у нас магистратуру и аспирантуру, — это будущая техническая элита своей нации.

Подготовка в вузе специалиста, владеющего не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и способного взаимодействовать в поликультурном пространстве, является важным условием развития современного мира и сосуществования в нем множества народов и культур. Расширенное языковое культурное пространство сегодня, немислимое в своей изоляции, рассматривается как целостная система языков и культур и, несомненно, межкультурных и межкультурных взаимодействий и трансформаций.

Методика. Общеизвестно, что для построения курса обучения иностранному языку необходимо выявить теоретические положения, на основе которых он может быть создан, но это невозможно, так как он един для всех студентов. Однако усилить такие функции языка как коммуникативная и личностно-образующая, используя гамбиты и стратегию развития связной речи на уровне тема-рематических отношений, мы считаем необходимым для успешной адаптации иностранных студентов к учебному процессу. Поэтому в процессе выбора направления исследования, мы остановились на ранее указанных подходах к обучению.

Рассмотрим важные положения межкультурной коммуникации. Взаимосвязь языка и культуры как проблема рассматривалась в многочисленных работах выдающихся ученых-исследователей: И.Г. Гердера [3], Г.В. Гегеля [2], В. фон Гумбольдта [4], а также современных ученых, таких как Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [1], В.В. Сафоновой [7], С.Г. Тер-Минасовой [9], В.П. Фурмановой [10] и других. Основная мысль всех этих трудов заключается в следующем: язык является средством человеческого мышления и коммуникации, условием развития культуры и передачи культурных ценностей от поколения к поколению; сущность кумулятивной функции языка заключается в его способности быть источником и хранителем информации о действительности и отражать понятия, выработанные историческим опытом народа. Культура и язык, взаимосвязанные и взаимозависящие друг от друга понятия, созданы человеком, который в свою очередь является единственным субъектом культурно-исторического процесса. В лингводидактике под межкультурной коммуникацией понимаются условия общения, при которых как минимум один из коммуникантов пользуется иностранным языком, знакомым ему в той или иной степени. Цель любого коммуникативного акта заключается в том, что в ходе коммуникации речевые партнеры вступают в контакт, стремясь воздействовать на мнения, представления и знания друг друга. Даже общаясь на родном языке, партнеры по коммуникации не просто обмениваются информацией, но и оценивают коммуникативное (вербальное и невербальное) поведение друг друга.

В нашем вузе подготовка бакалавров и магистрантов ведется на русском языке. И если для учебы на бакалавриате формально достаточно знаний русского языка на уровне В1, то в магистратуре нужен более высокий — В2. Сложно представить, что все студенты-иностранцы обладают такими знаниями, то есть исходный уровень языковой и речевой компетенции, к сожалению, недостаточен. Более того, им, как и всем студентам, необходим такой уровень иностранного языка, чтобы его было достаточно для научно-технического общения. Реализация данных требований представляет определенные трудности в связи со спецификой обучения в нашем техническом университете, а именно, ограниченным количеством часов, предусмотренным для изучения иностранного языка, не позволяющим проведения большой устно-речевой практики, а также необходимостью развития умений чтения и аудирования до профессионально достаточного уровня коммуникативной компетенции. В существующих условиях обучения считаем целесообразным научить

студента строить предложения с учетом тема-рематического структурного механизма, что послужит в дальнейшем ускоренному формированию связной речи. Согласно выработанной в лингвистике текста концепции МФС (межфразовая связь), главным выражением связности является семантическая связность, в основе которой лежат общие структурные механизмы — повтор и зацепление. МФС может выражаться как связь между предложениями, сложными синтаксическими целыми, абзацами, фрагментами, главами и другими частями текста [6, 8]. Признание важности формирования связной речи на уровне тема-рематических отношений позволило подтвердить наше предположение о необходимости специального изучения в рамках целого текста.

Второй вопрос, требующий более детального рассмотрения, — использование на занятиях гамбитов. Чтобы облегчить нашу коммуникацию при беседе на иностранном языке, придать нашей речи естественное звучание обязательно нужно использовать как можно больше разговорных слов и фраз, так называемых гамбитов. Гамбит — это слово или фраза, которая помогает нам выразить то, что мы стараемся сказать. Например, мы используем гамбиты, чтобы представить тему разговора; правильно реагировать на только что услышанное; выразить свое согласие и несогласие; сделать отклик; держать паузу и т. д. С одной стороны, гамбит выглядит весьма незначительно — он не выражает мнение, он может только его представлять. С другой стороны, если мы никогда не будем использовать гамбиты в разговоре, у наших собеседников может сложиться о нас ложное впечатление как о людях слишком прямолинейных, резких и даже грубых. Например, если вы хотите выразить глубокое чувство, начните так и собеседник поймет вас лучше: “I personally feel that...” Или, если вы считаете, что ваша точка зрения удивит окружающих, то они отреагируют хорошо при следующем вступительном слове: “Not everyone will agree with me, but I think...” Таким образом гамбиты сделают звучание нашего английского языка более естественным и уверенным, и нам будет легче на нем общаться. Кроме того мы не будем неправильно поняты [11]. Предлагаем некоторые приемы работы с гамбитами. Во время парной или групповой работы перед студентами всегда должен быть лист со списком отрабатываемых гамбитов. Прежде чем они начнут разговор, нужно убедиться, что всем понятны значения данных слов и выражений. Во время беседы нужно постараться их использовать. Если студентам покажется это трудным, следует начать разговор снова и постараться вновь употребить гамбиты. Далее пусть студенты попробуют записать свой разговор, включая гамбиты, а затем прочитают вслух то, что записали. Студентам не следует пытаться запомнить гамбиты, потому что они их обязательно запомнят, если будут постоянно включать в свои разговоры.

Результаты. Тема-рематическая структура. Результаты исследования показали, что ошибки на построение структуры актуального членения в основном обусловлены незнанием тема-рематической структуры, неумением использовать порядок слов как средство организации текста. Недочеты в структуре тема-рематических соотношений (структура актуального членения), по данным проведенного нами анализа, чаще всего обусловлены неумением строить три основных ее типа.

В соответствии с правилами построения этих типов тема в предложении должна находиться на первом месте, перемещаться в рамках текста она не должна; часть ремы, располагающаяся в предложении на последнем месте, должна заключать наивысшую степень актуализации; центр актуализации перемещаться в рамках предложения и текста не должен. В соответствии с правилами третьего типа тема в предложении должна находиться на первом месте, перемещаться на последнее место она не может; рема то-

же не должна перемещаться на первое место; тема и рема должны располагаться во всех предложениях правильно. Судя по нашим наблюдениям, в каждой группе обучаемых студентов-иностранцев число отклонений от правил построения тема — рематической структуры является сравнительно большим. При этом оно закономерно растет из семестра в семестр в зависимости от увеличения длины высказывания. Все это убеждает в необходимости специального изучения порядка слов, причем изучения не в рамках отдельного предложения, а в рамках целого текста.

Типы тема-рематических соотношений

	<i>Высказывание с простой линейной последовательностью</i>	<i>Высказывание с регулярной (сквозной) темой</i>	<i>Высказывание за счет параллельной связи производных тем</i>
<i>Примеры</i>	Летом наши студенты работали аниматорами в Турции. В этой южной стране много популярных отелей. Сеть отелей Марти является одной из лучших	Мой брат — студент факультета менеджмента туризма. Он очень любит путешествовать. В этом году он посетил Францию	Утром в отеле я записался на экскурсию. До обеда проходил СПА-процедуры. А вечером вместе с приятелем посещал тренажерный зал

Гамбиты. Как быстро человек овладеет новым языком, зависит от создания для него комфортных условий. В нашем случае, когда студенты-иностранцы находятся в языковом окружении, есть все необходимые компоненты для успешного овладения вторым языком, то есть существуют стимулы к использованию языка как средства общения, а в дальнейшем для обучения какой-либо специализации [5]. Еще быстрее пойдет процесс адаптации, если использовать гамбиты при любой возможности во внеаудиторной деятельности. Следует также помнить, что выученные ответные гамбиты помогут нам чувствовать себя более спокойно и свободно во время беседы, а нашим собеседникам, в свою очередь, намного проще разговаривать с нами. Таким образом, можно утверждать, разговорные гамбиты эффективно стимулируют студентов к свободному общению на английском языке и способствуют активному кросс-культурному обмену.

Литература

- [1] Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз., 1980. 320 с.
- [2] Гегель Г.В. Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.
- [3] Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М., 1977. С. 231.
- [4] В.фон Гумбольдт. Язык и философия культуры. Москва, Прогресс, 1985, 452 с.
- [5] Закирова Г.Ш., Галеева Л.А. Языковая личность студента в поликультурном образовательном пространстве. Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 105–108.
- [6] Лосева Л.М. Как строится текст. Москва, 1980, 96 с.
- [7] Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
- [8] Саяхова Л.Г. Язык и культура: учеб. пособие по спецкурсу // Отв. ред. проф. Л.Г. Саяхова. Уфа, 1995. 128 с.
- [9] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

- [10] Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. 122 с.
- [11] Eric Keller & Sylvia T. Warner. Conversational Gambits. REAL English Conversation Practices. Heinle, 2002.

Отдельные аспекты преподавания в условиях глобализации образовательного процесса

Карецкая Анастасия Валерьевна ✉ a.karetskaya@mail.ru

Преподаватель кафедры английского языка Одинцовского филиала МГИМО МИД РФ (Одинцово, Россия)

***Аннотация.** Доклад посвящается роли поликультурного компонента в обучении студентов в условиях глобализации. Современное общество всего мира подвержено процессу глобализации, который затрагивает все сферы жизнедеятельности человека. Очевидна необходимость ведения поликультурного компонента в образовании, Федеральные образовательные стандарты так же включают поликультурную направленность.*

***Ключевые слова:** глобализация, поликультурный компонент, образовательный стандарт, поликультурность.*

Some Aspects of Teaching in the Conditions of Globalization of Educational Process

Karetskaya Anastasia ✉ a.karetskaya@mail.ru

Lecturer, English Language Department, Odintsovo Branch of Moscow State University of International Relations (Odintsovo, Russia)

***Abstract.** The report is devoted to the role of multicultural component in teaching students in the context of globalization. Modern society around the world is subject to the process of globalization, which affects all spheres of human activity. The need to maintain a multicultural component in education is obvious, Federal educational standards also include a multicultural orientation.*

***Keywords:** globalization, multi-cultural component, educational standards, multiculturalism*

Рассмотрим определение глобализации — это процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции, основными характеристиками которого являются распространение капитализма по всему миру, мировое разделение труда, миграция в масштабах всей планеты денежных, человеческих и производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение культур разных стран [1]. Большинство стран старается наладить партнерские отношения, основой для которых — перспективы, направленные на воспитание будущего поколения, передачи ему знаний и опыта. Не все люди способны быстро перестроиться и принять изменения, из-за этого нарастает враждебность к людям другой культуры. Несомненно, Болонский процесс, касающийся высшего профессионального образования, делает доступным перемещения в

разные страны, получения образования за границей и вследствие диплома международного образца, что позволяет затем работать в любой стране мира, на которые участвуют в данном процессе.

Здесь необходимо дать определения поликультурности — построение образования на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих единое общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста [2]. Поликультурность помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира. Поликультурный компонент необходим на всех этапах образования, начиная с дошкольного, заканчивая высшими учебными заведениями, которые являются финальным этапом перед вступлением в профессиональную деятельность, где бывшим студентам придется сталкиваться и взаимодействовать с представителями разных культур.

Перед преподавателем стоит задача не только обучить студентов определенной науке, но и воспитать их, чтобы они были готовы к сотрудничеству и помочь влиться в современное общество без вреда для их психологического здоровья. Преподавателю необходимо создать комфортные условия для обучения всех студентов без исключения, построить учебный процесс так, чтобы в него были вовлечены все обучающиеся и наблюдать за процессом, чтобы не возникало конфликтов на фоне культурного различия.

Здесь необходимо дать определения поликультурности — построение образования на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих единое общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста [2]. Поликультурность помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира. Поликультурный компонент необходим на всех этапах образования, начиная с дошкольного, заканчивая высшими учебными заведениями, которые являются финальным этапом перед вступлением в профессиональную деятельность, где бывшим студентам придется сталкиваться и взаимодействовать с представителями разных культур.

Перед преподавателем стоит задача не только обучить студентов определенной науке, но и воспитать их, чтобы они были готовы к сотрудничеству и помочь влиться в современное общество без вреда для их психологического здоровья. Преподавателю необходимо создать комфортные условия для обучения всех студентов без исключения, построить учебный процесс так, чтобы в него были вовлечены все обучающиеся и наблюдать за процессом, чтобы не возникало конфликтов на фоне культурного различия.

Исходя из результатов можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство студентов позитивно воспринимают процесс глобализации и готовы взаимодействовать друг с другом несмотря на различия в культуре. Однако, стоит заметить, что некоторый процент опрошенных мало интересуется и недостаточно осведомлен собственными культурными реалиями. Этот факт может стать не менее проблемным, чем незнание культуры и особенностей той или иной этно расовой группы, ведь для принятия традиций и обычаев других народов необходимо осознать и принять свою

принадлежность. Решением такой проблемы может стать введение поликультурного компонента в образовательные программы, чтобы он содержался во всех изучаемых дисциплинах. Иностранный язык, в частности английский, являясь общеупотребительным и изучаемым в большинстве высших учебных заведений, помогает снять барьеры в общении, более того, во все учебные пособия обычно включены не только реалии англоговорящих, но и других стран, что позволяет легче усвоить и унифицировать знания для всех обучающихся.

Литература

- [1] Познавательная Википедия. URL: <http://daz.su/nash-otvet/politika/5/index.aspx> (дата обращения 25.10.2018).
- [2] Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков. М., 2004. С. 290.

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку для формирования грамматических навыков студентов нелингвистического вуза

Купершинская Елена Александровна¹ ✉ kupershinskaya@gmail.com
Левина Наталья Леонидовна² ✉ karnatalya@yandex.ru
Бакуля Инна Юрьевна³ ✉ Inessa1000@yandex.ru

¹ Преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

² Преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

³ Старший преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Рассматривается формирование корректного грамматического строя речи в условиях реального профессионально-ориентированного общения. Описаны возможности построенного на основе коммуникативного подхода процесса автоматизации навыков использования отработываемых грамматических конструкций на семинарских занятиях по английскому языку. Выдвинуто и обосновано предположение о положительном влиянии учебной деятельности, включающей элементы коммуникативного метода преподавания английского языка, на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Описаны примеры организации семинарских занятий с использованием коммуникативного подхода для совершенствования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативный метод преподавания, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное общение, автоматизация грамматических навыков

Communicative Approach in Foreign Language Teaching for Formation of Grammar Skills of Students of Non-Linguistic University

Elena Kupershinskaya¹

Natalya Levina²

Inna Bakulya³

✉ kupershinskaya@gmail.com

✉ karnatalya@yandex.ru

✉ Inessa1000@yandex.ru

¹ Lecturer of English for Industrial Engineering Dept., Bauman Moscow State Technical University

² Lecturer of English for Industrial Engineering Dept., Bauman Moscow State Technical University

³ Lecturer of English for Industrial Engineering Dept., Bauman Moscow State Technical University

Abstract. *This paper is intended to add to the growing demand for more creative approaches to the teaching of languages. The communicative teaching method aims to make communication competence the goal of language teaching. The paper analyses the application power and the positive impact of educational activities, including elements of the communicative method of teaching English on the formation of foreign language professional communication competence. The examples of organization of seminars using a communicative approach to improve the formation of language professional communicative competence are provided.*

Keywords: *communicative teaching method, foreign language professional communication competence, professionally oriented communication, grammar skills automation*

Требованиями образовательных и профессиональных стандартов регламентирована необходимость формирования коммуникативного навыка студентов при подготовке специалистов разных профилей. Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) выпускник факультета ФН по направлению подготовки 01.03.04 «Прикладная математика», освоивший программу бакалавриата, должен «обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)» [1]. Выпускник бакалавриата должен обладать «способностью использовать современные математические методы и современные прикладные программные средства и осваивать современные технологии программирования (ОПК 2)» [1], что в современном мире, безусловно, означает необходимость получать информацию и иметь возможность коммуникации на иностранном языке. «Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Но, даже имея единую программу, необходимо всегда учитывать специфику каждого учебного заведения или его кафедр, потребность заказчиков и самих студентов» [2].

Коммуникативная компетенция может быть рассмотрена как ряд отдельных, но взаимосвязанных между собой навыков, необходимых для корректного использования английского языка (АЯ). В этом ряду грамматическая составляющая изучения АЯ, то есть умение правильно строить словосочетания и предложения, обоснованно использовать и согласовывать времена, использовать правила построения предложений разного типа, является одной из приоритетных. Грамматический строй речи, как правило, является центром внимания многих учебных пособий, где приводятся определенные грамматические правила и упражнения на отработку и закрепление этих правил. «Цикличность повторения характерных упражнений на каждом занятии» способствует «адаптации студентов к осуществлению коммуникативной деятельности с большей активностью на последующих занятиях» [3].

Бесспорно, освоение грамматики, наравне с необходимостью овладения доведенного до автоматизма употребления и распознавания изученных грамматических конструкций в устной и письменной формах являются важными аспектами в обучении языку. Человек, полностью усвоивший все грамматические правила, может столкнуться с трудностями в ситуации реального общения на иностранном языке. Развитие и автоматизация навыка использования тех или иных грамматических конструкций является существенно значимым аспектом формирования грамматической составляющей корректного использования АЯ, на что и направлен коммуникативный подход.

Существующие лингводидактические практики постоянно совершенствуются, и описываемый интерактивный подход становится средством достижения общей профессионально ориентированной коммуникативной цели в обучении иноязычному общению. Коммуникативный подход в обучении грамматическому аспекту АЯ решает одновременно две основные задачи: с помощью него происходит автоматизация отрабатываемых навыков использования грамматических конструкций, а также предлагается приближенная к ситуации жизненных контактов площадка для развития у студентов навыков профессионального взаимодействия.

В процессе обучения делается акцент на формировании у учащихся мотивации благодаря тому, что элементы семинарских занятий с использованием методов коммуникативного подхода в значительной степени предполагают сотрудничество, общение в группе, стремление общими усилиями достигать наиболее эффективного результата.

Мы можем выделить три стадии обучения, которые преподаватель проходит со студентом, работая по данному методу: вовлечение, изучение и активация — использование. На стадии вовлечения преподаватель приглашает студента в процесс обучения: инициирует увлекательную дискуссию, предлагает обсудить картинку и т. д. На стадии изучения студенту на английском языке объясняется та или иная грамматическая тема и использование новых выражений, то есть происходит работа над расширением словарного запаса и овладением грамматикой. На стадии активации знаний учащийся выполняет различные интерактивные задания для закрепления отрабатываемых грамматических и лексических единиц. Данные упражнения «способствуют развитию когнитивных способностей, которые выражают умственный процесс знания и понимания. Они оказывают стимуляцию мозга к приобретению метакогнитивных навыков через применяемые студентами стратегии», которые актуализируются в дальнейшие коммуникативные навыки [4].

В соответствии с программой дисциплины в первые два года обучения преподаватель предлагает темы по сложности не превосходящие темы учебных текстов в основных пособиях курса. Привычные задания, такие как разбор текста с элементами перевода, вычленение требуемой информации в вопросах и ответах, составление планов, выполнение упражнений и т. п. могут быть заменены вызывающими живой интерес заданиями, например, выступление на научной конференции, участие в деловой игре, перевод выступления приглашенного специалиста для коллег, проведение круглого стола по заданной теме с ведущим приглашенным специалистом, беседа с журналистами и т. д. Можно сказать, что при таком подходе грамматика не является фактически основным объектом изучения, но используется как вспомогательный материал во время отработки и доведения до автоматизма употребления изученных грамматических конструкций в ситуациях иноязычной профессиональной коммуникации.

В процессе обучения на третьем курсе студентам предлагаются к обсуждению современные публикации по предмету специальности из неадаптированных источни-

ков, а темы читаемых статей соответствуют содержанию профильных дисциплин. Поэтому для усвоения группой учащихся материала требуется часто повторное использование определенных моделей, подыскивание синонимичных лексических единиц в заданной отрабатываемых грамматических конструкций, уточнения и ответы на вопросы аудитории для полного усвоения материала, что идеально отвечает интересам учебного процесса, а именно, позволяет многократно повторять отрабатываемые модели. «Преподавание с использованием коммуникативной методики дает возможность преподавателю использовать избранный грамматический контент для работы в сфере иноязычной профессиональной коммуникации, интерес аудитории обеспечивается благодаря нестандартности выполняемых заданий» [5].

Несмотря на возможность применения коммуникативного подхода, при котором с первой минуты работы общение осуществляется на английском языке, в группах даже с минимальным уровнем владения АЯ, наибольшую эффективность метод показывает с группами 2 и 3 курсов, так как лексические возможности студентов этого уровня подготовки позволяют осуществить проигрывание ситуации в соответствии с реалиями профессиональной деятельности будущих специалистов.

Таким образом, интерактивный подход с применением вышеописанных методик в обучении является исключительно эффективным средством в достижении общей коммуникативной задачи в обучении иноязычному общению.

Литература

- [1] ФГОС ВО. Уровень высшего образования — Бакалавриат. Направление подготовки 01.03.04 «Прикладная математика». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/010304.pdf> (дата обращения 25.10.2018).
- [2] Алявдина Н.Г., Маргарян Т.Д. Инновационные методики в преподавании английского языка для специальных целей в техническом вузе // Гуманитарный вестник. 2013. Вып. 7. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/93.html> (дата обращения 20.10.2018).
- [3] Нуриева Н.С. Потенциал оригинальной художественной литературы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Филология и культура. 2018. № 1 (51). С. 236–242.
- [4] Нуриева Н.С., Борисова Т.Д. Использование онлайн видеоматериалов в иноязычной и профессиональной подготовке студентов // Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 158–162.
- [5] Maley A., Peachey N. Creativity in the English language classroom // British Council. 2015. Brand and Design. P. 180.

Проявления этнической ментальности в национальном языке (на примере китайского языка)

Лымарь М.П.

 mplymar@mail.ru

Кандидат экономических наук, Финансовый университет при Правительстве РФ
(Россия, Москва)

***Аннотация.** В работе раскрывается понятие этнической ментальности китайского народа и выявляется значимость языкового фактора в ее формировании. На примере китайского языка показывается взаимосвязь языковых и социокультурных структур. Автор раскрывает*

сформированные китайской языковой картиной мира особенности китайской этнической ментальности: коллективизм в поведенческих механизмах; культ предков, уважение к истории и ретроспективность мыслительных процессов; механизм непротиворечивого совмещения; стремление к гармонии, равновесию и стабильности в повседневной жизни и другие.

Ключевые слова: Китай, культура, язык, этнос, народ, ментальность

Manifestations of Ethnic Mentality in the National Language (on the Example of Chinese Language)

Lymar M.P.

✉ mplymar@mail.ru

Candidate of Economic Sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation (Russia, Moscow)

Abstract. *The work reveals the notion of ethnic mentality of the Chinese people and reveals the importance of the language factor in its formation. The example of the Chinese language shows the relationship between language and socio-cultural structures. The author reveals the features of the Chinese ethnic mentality formed by the Chinese language picture of the world: collectivism in behavioral mechanisms; the cult of ancestors, respect for history and the retrospective of thought processes; mechanism of consistent alignment; striving for harmony, balance and stability in everyday life and others.*

Keywords: China, culture, language, ethnos, people, mentality

Понятие этнической ментальности. В данной работе под этнической ментальностью понимается совокупность базовых ценностей и смыслов, координат пространства и времени, которые детерминирует основные социально-психологические особенности рассматриваемого этноса [1, с. 22–23]. К ним относятся социальные установки и ценностные ориентации; «Я-концепция», «Мы-концепция» и «Они-концепция»; особенности социальных взаимодействий внутри этноса и межэтнических контактов, которые сопряжены с образом мира и осознанием своего места в нем [2, с. 79–83].

Проявления китайской этнической ментальности в национальном языке. Основной графической единицей китайского языка является иероглиф. Его графическая сторона имеет объектную мотивацию, то есть отражает объектов и явлений окружающей действительности. Главная особенность китайского иероглифического письма заключается в том, что материальная форма (иероглифов) имеет обратное воздействие на символическое содержание (китайскую мысль). Китайская мысль, закрепленная в иероглифе, становится конкретно символической. Символами и мыслят представители китайского этноса.

Конкретность мышления китайцев можно последить в четком грамматическом закреплении конструктов указания дат, статусов, имен и событий. Она также проявляется в склонности китайцев к постоянному уточнению и конкретизации места в пространстве. Китайская ориентация по сторонам света более конкретно, чем западная по принципу право/лево [3, с. 67].

Китайские филологи выделяют в качестве базовой фонетической единицы не звук, а целый слог, который состоит из нескольких звуков, являющихся неделимым целым. Китайцам проще произносить слоги, нежели звуки. В данной фонетической особенности наглядно проявляется семейность и групповой принцип действия и поведения представителя китайского этноса.

Помимо фонетических и графических особенностей китайского языка, также следует обратить внимание на китайские пословицы и поговорки, а также недоговорки с усекаемой концовкой и ченьюи. Они одновременно выразительны и символичны, просты и лаконичны, ясны и доходчивы. Знание большого количества ченьюев, пословиц и поговорок является необходимым признаком образованного китайца. Данные идиоматические выражения с одной стороны привносят в речь мелодику и живость, с другой, являются важным социокультурным кодом, который концентрирует в себе представление китайского этноса об окружающей их действительности — характеризует «образный» способ мышления, которым наделен китайский народ.

К числу констант, которые характеризуют особенности национального самосознания китайцев, относится представление о времени. Китайский этнос отличается мощная историческая память. Наблюдать время для китайца означает находиться лицом к свершившемуся и спиной к будущему. Китайский является тематическим языком, где тема предложения («старая» информация, на которой базируется предложение), имеет приоритет в предложении.

Телесная составляющая национального самосознания китайцев просматривается в особенностях проявления физического «Я» в жестах и мимике. Например, обычай приветствовать сложением обеих рук перед грудью означает нежелание нанести удар первым, а раскрытая ладонь одной руки и обхваченный ею сжатый кулак другой символизируют «инь» и «ян», два начала китайской натурфилософии. [4, с. 59–63]. Телесный контакт сам по себе открывает всегда новое качество личных взаимоотношений, символизирует заботы и доверие. Традиционные культурно-психологические феномены, связанные с осознанием тела, занимают ведущее положение и у современных китайцев.

Таким образом, иностранный язык является не просто средством общения. Для успешной межкультурной коммуникации необходимо знать мир изучаемого языка. Такой конструкт, как языковая картина мира, крайне необходим, поскольку представляет собой вербальную «матрицу», в которой запечатлен национальный способ видения мира, формирующий и предопределяющий национальный характер и этническую ментальность.

Литература

- [1] Додонов Р.А. Этническая ментальность: опыт социально-философского исследования. Запорожье: РА «Тандем-У», 1998. — 191 с.
- [2] 王益富, 潘孝富中. 国人社会心态的经验结构及量表编制. 《心理学探新》. 2013. № 33 (1).
- [3] Ишутина Ю.А. К вопросу о формировании этнической идентичности китайцев // Россия и АТР. 2006. № 3. С. 67–71.
- [4] Барский К.М., Палецкий Д.Я. Китайская грамота мимики и жестов // Азия и Африка сегодня. 1994. № 4. С. 69–53.

Развитие креативности и воображения на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах

Ражева Е.С.¹

Яковишенина С.В.²

Кузнецова Т.И.³

✉ razheva.elizaveta@rambler.ru

✉ sveta_konfeta77@mail.ru

¹ Канд. филол. наук, доцент Л-2 МГТУ им. Н.Э. Баумана

² Преподаватель Л-2 МГТУ им. Н.Э. Баумана

³ Доцент Л-2 МГТУ им. Н.Э. Баумана

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятий «креативность» и «творчество». Описываются различные точки зрения относительно соотношения понятий «креативность» и «творчество». В статье приводятся доводы в пользу того, что студенты технических специальностей нуждаются в развитии воображения и креативности для успешной профессиональной деятельности в будущем. Иностранный язык идеально подходит для этой цели, так как он является не самоцелью, а средством познания окружающего мира. Авторы приводят примеры заданий на основе таких методов как мозговой штурм, проектно-презентационная работа, использование на занятиях иностранного языка подкастов, блогов, «онлайн стены»/доски объявлений, видеоматериалов для развития креативности и воображения.

Ключевые слова: креативность, творчество, мозговой штурм, проектно-презентационная работа, подкасты, блоги, видеоматериалы

Development of Creativity and Imagination in the Classes of a Foreign Language in non-Linguistic Universities

Razheva E.S.¹

Yakovishena S.V.²

Kuznetsova T.I.³

✉ razheva.elizaveta@rambler.ru

✉ sveta_konfeta77@mail.ru

¹ PhD, associate professor L-2 MSTU named after NE Bauman

² L-2 teacher, Moscow State Technical University named after NE Bauman

³ Associate Professor L-2, Moscow State Technical University named after NE Bauman

Abstract. The article is devoted to the consideration of the concepts of «creativity» and «creativity.» Various points of views are described regarding the relationship between the concepts of “creativity” and “creativity”. The article argues that students of technical specialties need to develop imagination and creativity for successful professional activity in the future. A foreign language is ideally suited for this purpose, since it is not an end in itself, but a means of knowing the world around it. The authors give examples of assignments based on such methods as brainstorming, project presentation work, using podcasts, blogs, online walls / bulletin boards, video materials for developing creativity and imagination in foreign language classes.

Keywords: creativity, creative activities, brainstorming, project presentation work, podcasts, blogs, videos

Иностранный язык на сегодняшний день можно назвать неотъемлемой частью подготовки специалистов с высокой квалификацией в неязыковых вузах. Несомненно, что погружение в среду иностранного языка помогает развитию профессиональных компетенций и самообразованию. В данном случае просто необходимы навыки нахождения и применения современных знаний и открытий в научной сфере. Более того, неоспоримо, что умение пользоваться иностранным языком в современном мире стало обязательным условием ведения успешной профессиональной деятельности.

Не поддается сомнению, что иностранный язык необходимо и нужно изучать. Однако еще А. Эйнштейн утверждал, что воображение гораздо важнее знаний. Знания опираются лишь на то, что мы сейчас знаем и понимаем, в то время как воображение включает в себя целый мир и все то, что мы когда-либо поймем и узнаем. Поэтому для студентов технических специальностей развитие воображения и креативности является не менее значимым, чем получение готовых знаний и развитие различных специальных умений и навыков.

Иностранный язык не является самоцелью, он — лишь средство познания мира через иную знаковую систему. В технических вузах мы не подвергаем рассмотрению метаязык и не изучаем лингвистические предметы, как это делают студенты лингвистических вузов. В результате всего вышесказанного возникает вопрос: а почему бы не развивать такие качества как творчество и креативность на занятиях иностранного языка? Одновременно с изучением языка студенты получают дополнительные навыки, которые им так будут необходимы в будущей профессиональной деятельности.

Для начала более подробно остановимся на соотношении понятий «креативность» и «творчество». Термин «креативность» относительно новый, появившийся в 1950 году, был введен Дж. Гилфордом. На сегодняшний день психологи выделяют три подхода относительно данных понятий [2].

Первый заключается в том, что понятия «креативность» и «творчество» рассматриваются как синонимы. В данном случае синонимия терминов исходит из двойственности английского «creativity», которое переводится и как «творчество» и как «креативность». Перевод зависит от контекста и области исследования.

Второй подход разделяет креативность и творчество. В рамках этого направления креативность рассматривается как «построение новых возможностей для субъекта, а творчество — как создание новых возможностей для культуры» [3].

Третий подход придерживается мнения, что креативность — это отдельный аспект изучения творчества и является внутренним потенциалом человека.

Таким образом, креативность — способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняющиеся от традиционных схем мышления. А творчество — способность находить новые решения проблемы, подчеркивая его индивидуальность.

Творческими и креативными личностями, к сожалению, не рождаются, ими становятся и все зависит от окружающей среды, которая либо предоставляет возможности для реализации потенциалов, либо нет.

Относительно соотношения понятий «креативность» и «творчество» мы придерживаемся первого подхода, где они рассматриваются в качестве синонимов. Еще Л.С. Выготский писал о необходимости развития творческих способностей уже в раннем детстве и определял творческую деятельность как «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 235].

Перейдем к понятию «воображение». По словам Л.С. Выготского, воображение напрямую зависит от опыта: чем больше опыта, тем богаче должно быть воображение. Если посмотреть истории великих открытий, то они все становились результатом накопленного ранее опыта. Таким образом, на базовых предметах студенты неязыковых специальностей накапливают этот опыт, а уже на занятиях по иностранному языку развивают воображение.

Рассмотрим примеры заданий, которые стоит предложить студентам для развития креативности и воображения.

Мозговой штурм. Метод используется для работы в парах-тройках или всей группой. Применяется во всех видах деятельности и на разных этапах изучения. Прекрасен как на начальном этапе изучения какого-либо материала, так и уже в самом процессе, если требуются дополнительные идеи или стимулы. Классическим примером является создание карты мыслей или диаграммы связей (от английского *mind map*). Главная идея данного способа в организации мыслей, предложений, идей участников процесса в виде карты-схемы-диаграммы при обсуждении таких тем, как «Человечество и информационные технологии: возможные перспективы развития», «Информационная безопасность-угрозы и методы решения проблем», «Новые технологии и способы их адаптации в современном обществе» и др. На начальном этапе структура может быть предложена в виде разных вариантов, в дальнейшем участники процесса подстраивают внешний вид и ее составляющие в зависимости от личных нужд и потребностей.

Проектно-презентационная работа. Один из методов исследовательской деятельности, способствующий развитию таких навыков как умение работать индивидуально, творчески и с оригинальным подходом. Используя не только свои собственные знания, но и с привлечением дополнительной литературы, материалов СМИ и источников Интернета.

Работа над проектом или презентацией состоит из нескольких этапов и является итогом изучения одного модуля, посвященного общей теме. Результаты своей исследовательской деятельности студенты представляют, как в традиционном виде (презентации, доклады), так и в более творческом (постеры, коллажи) и с применением современных технологий (создание вебсайта, видеоролика) по таким темам, как «Транспорт будущего», «Космос и перспективы его развития», «Будущее компьютерных технологий» и т. д.

Современные технологии не стоят на месте. С каждым днем они постоянно развиваются, расширяются и появляются новые, что способствует их широкому использованию в развитии креативности и воображения на занятиях со студентами. Среди наиболее широко применяемых методов можно выделить следующие.

Подкасты. На начальном этапе применения данного метода студентам предлагается список рекомендованных готовых подкастов для скачивания. В настоящее время можно найти много полезных ресурсов как в интернете, так и на популярных платформах Android и Apple («Учите английский вместе с Би-би-си», «Говорим по-английски», лекции «Ted Talks» и др.). В качестве хорошей альтернативы преподаватель записывает короткие подкасты для студентов сам (фрагменты текстов, монологи, подведение итогов одного или нескольких занятий, будущие перспективы и т. д.). В дальнейшем студенты записывают свои подкасты сами и работают с ними индивидуально или в группах. Наиболее популярными являются следующие темы: отработка грамматического материала (времени группы «Perfect» и др.), развитие навыков устной речи («Образовательная система в англоязычных странах» и др.), практика монологической речи («Современные средства коммуникации» и др.).

Блоги. Блог представляет собой дневник, который студент или группа студентов ведут в режиме реального времени. Данный метод прекрасно используется для развития навыков письма на всех этапах обучения языку, как от начального, так и до продвинутого. Он интересен студентам, так как здесь в полной мере они могут проявить

свои навыки креативности и воображения. Выбор тем не ограничивается строго страницами учебника, что способствует интересу и вовлеченности студентов. Такие темы как «Давайте познакомимся», «Работа и вакансии в сфере наших интересов», «Поговорим о том, как создать и развивать вебсайт» среди наиболее популярных.

«Онлайн» стена или доска объявлений. Стена в режиме онлайн выглядит как вебсайт размером в одну страницу, куда любой из студентов может добавлять свои сообщения. Внешний вид сообщений может быть любой в зависимости от воображения студента. На практике самые популярные темы объявлений – поздравления с днем рождения студентов и преподавателей, обсуждения общих идей или предложений по разной тематике предстоящего или уже прошедшего события, как проведение конференции, деловой игры или семинара. Данный метод служит очень хорошим примером совместной работы.

Использование видеозаписей на занятии. Продолжая тему использования современных технологий для развития креативности и воображения студентов на занятиях английского языка, нельзя не сказать о важной роли использования таких материалов как видеоматериалы. Формат использования может быть представлен разными жанрами фильмов (научно-популярные короткометражные фильмы по темам «Разные виды транспорта», «МКС-жизнь и работа» и др.), видеоклипами («Мобильные технологии», «СМИ и общество», «Перспективы развития интернет-технологий» и др.), и роликами социальных сетей («Информационная безопасность», «Общество и компьютер» и др.). Продолжительность показа ограничивается исключительно целями данного вида деятельности. Формы деятельности по воспроизведению видеозаписей обычно делятся на 3 категории:

1. Предварительный просмотр (студентов просят предсказать или представить, что произойдет на основании представленной информации или картинок, метод мозгового штурма).

2. Сам процесс просмотра (инструкции могут быть представлены в устной форме, в виде листа с письменным заданием).

3. После просмотра деятельность (студентов просят разыграть просмотренную или предстоящую сцену по ролям, написать письмо от одного героя к другому, разработать план дальнейших действий).

Все основные виды деятельности данных этапов можно дополнить более продвинутыми видами заданий на развитие требуемых нам видов деятельности у студентов. Рассмотрим некоторые примеры:

Закрыть экран, оставив только звук и задавать вопросы, направленные на развитие навыков воображения, затем открыть экран и сравнить.

Использовать кнопку «пауза» на определенных кадрах с вопросом «Что произойдет далее?», предложить обсудить в парах или группой, сделать свои предположения. Позже просмотреть и сравнить.

Предложить студентам использовать камеру, чтобы снять и представить свои собственные фильм, клип, ролик.

Работа в парах или мини-группах с незнакомым куском фильма. Студенты видят только картинку без звука, но с субтитрами. Студенты записывают субтитры себе в тетради (видео можно проиграть требуемое количество раз), далее им предлагается поразмышлять и предложить перевод данных субтитров на русский язык. По окончании можно включить оригинал и сравнить идентичность вариантов перевода.

Таким образом, студентам неязыковых вузов необходимо развивать креативность и воображения для успеха в будущей профессиональной деятельности. Иностранный

язык, который не является самоцелью в технических вузах, отлично подходит для этой роли. Для развития вышеуказанных качеств можно использовать следующие методы на занятиях иностранного языка: мозговой штурм, проектно-презентационная работа, подкасты, блоги, «онлайн стена»/доска объявлений, видеоматериалы.

Литература

- [1] Выготский Л.С.. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2006. 512 с.
- [2] Шишкина Л.И. Креативность и творчество: соотношение понятий. Управленческое консультирование. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kreativnost-i-tvorchestvo-sootnoshenie-ponyatiy> (дата обращения 23.10.2018)
- [3] StudFiles. 2018. URL: <https://studfiles.net/preview/6019010/page:4/> (дата обращения 23.10.2018).

Работа кружка «Литература в контексте культур» во внеязыковом вузе — гибкий инструмент повышения мотивации в обучении ESP

Рязанцева Ольга Юрьевна  erzolla@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент кафедры Л-3 «Английский язык для машиностроительных специальностей» МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Цель кружка «Литература в контексте культур» (кафедра Л-3) — расширить возможности обучения ESP во внеаудиторной деятельности студентов, в рамках собственных образовательных стандартов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Формы работы: литературные чтения, театрализованные и музыкальные постановки. Взаимозависимость совершенствования навыков владения иностранным языком и нравственно-культурного развития — стратегические цели и возможности работы кружка. Формы работы кружка включают различные виды деятельности в зависимости от стратегических целей и масштаба мероприятия, а именно литературные чтения, театрализованные постановки, концерты. Театрализованные постановки помогают снять психологический барьер, заучивание наизусть длинных отрывков из оригинальных текстов улучшает память. Программа кружка включает работу с такими выдающимися произведениями как легенды о короле Артуре, комедии У.Шекспира, рассказы Конан Дойля и др.

Ключевые слова: английский как иностранный, внеаудиторная деятельность, клубная работа, мотивация, неформальное обучение, профессиональный английский, социальная адаптация

“Literature in the Context of Different Cultures” Circle in non Linguistic University: Flexible Tool of ESP Positive Reinforcement

Rizantseva Olga  erzolla@mail.ru

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Department of English for Mechanical Engineering, Bauman Moscow Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. “Literature in the context of different cultures” circle in the Department of English for Mechanical Engineering was organized to enhance the ESP learning possibilities in extracurricular

environment within BMSTU general professional standards. BMSTU has Own Educational Standards: communicational skills in oral and written form in Russian and English. The strategic purposes of literary circle: interdependence of cultural and moral development, cultivation of soft skills, mastering language. English club activities are musical sequences, literary soiree, stage performance. Stage performance helps to remove psychological barrier in ESP learning, memorization of long original passages develops mind. Literary Club non-formal, extra-curricular activities affect ESP learning positive reinforcement. Masterpieces and events in Literary club: W. Shakespeare jubilee theatrical performance Much ado about nothing, The Taming of the Shrew; King Arthur legends staging and musical performance.

Keywords: *communication skills, English club, ESP, extracurricular activity, informal education, learning environment, literary circle, positive reinforcement, soft skills*

Кружок «Литература в контексте культуры» на кафедре «Английский язык для машиностроительных специальностей» МГТУ им. Н.Э.Баумана создавался с целью дополнить возможности изучения ESP в рамках собственных общепрофессиональных компетенций МГТУ им. Н.Э. Баумана. Собственный образовательный стандарт предусматривает способность к устной и письменной коммуникации на Русском и Иностранном языке (СОК-5). В кружке студенты получают возможность дополнительно заниматься языком в неформальной обстановке, по интересам; научиться расшифровывать культурный код, хранящийся в лучших образцах классической литературы, применять на практике навыки аналитического разбора текста; кружок также дает возможность самореализации, проявления дарований, учит соединять теоретические знания о мире с применением их на практике (навык построения межличностных отношений, умения работы в команде, умения решать поставленные практические задачи) [1, 2].

Художественному руководителю кружка необходимо учитывать сложность программ и режима обучения в МГТУ им. Н.Э.Баумана. Гибкость, динамичность, многоплановость — отличительные черты внеаудиторной работы кружка. Формат работы кружка может быть различным в зависимости от количества участников, от тактических образовательных целей, от масштаба мероприятия. Деятельность кружка включает в себя камерные литературные чтения, обсуждение прочитанного, музыкальные вечера и концерты, театрализованные постановки. Фактически масштаб работы кружка за пять лет расширился до клубной деятельности.

Высокая плотность учебного графика в МГТУ им. Н.Э. Баумана, отсутствие навыка чтения классической литературы у студентов технического вуза приводят к тому, что чтение художественной литературы (лучших образцов) не становится потребностью ни в процессе личностного роста, ни для проведения досуга [3]. Кружок «Литература в контексте культуры» выполняет также просветительскую миссию, так как большинство студентов не знакомы с творчеством английских и европейских классиков литературы. Лишь 5...10 % (в зависимости от произведения) от общего числа студентов, участников кружка (более 100 человек за несколько лет) читали обсуждаемые произведения.

Психофизиологические потребности студентов в процессе изучения курса ESP, а также личностного и профессионального становления включают необходимость линейного (без гиперссылок) чтения сложных (в том числе литературных) текстов [4]. На заседаниях кружка у студентов есть возможность восстановить забытый или приобрести навык чтения художественных (длинных, сложных) текстов. Заседания кружка дают возможность выделить время для чтения вслух. Обсуждение и анализ прочитанного возможны лишь после внимательного чтения сложных для восприятия

текстов. Отвлечение от основной учебной деятельности необходимы для повышения успеваемости [5]. Литературный кружок предлагает различные возможности для такого своеобразного отдыха.

В работе кружка студентам для чтения, осуждения, анализа, театральной постановки предлагались лучшие произведения английской и мировой классической литературы (Легенды о короле Артуре, «Укрощение строптивой», «Много шума из ничего» У.Шекспира, рассказы Конан Дойля, «Дживс и Вустер» П.Г. Вудхауса, «Дон Кихот» М. Сервантеса).

К 450-летию со дня рождения Шекспира участники кружка подготовили постановку комедий «Много шума из ничего» и «Укрощение строптивой». В постановке принимали участие студенты третьих курсов со средним и высоким уровнем владения иностранным языком. Постановку готовили по оригинальным текстам. Большой интерес к творчеству Шекспира, заучивание наизусть длинных отрывков из старинных текстов привели к повышению мотивации в изучении иностранного языка. Некоторые студенты смогли преодолеть языковой барьер. Групповые занятия один раз в неделю не всегда дают возможность уделить необходимое внимание всем студентам. В рамках внеаудиторной деятельности, на заседаниях кружка, на литературных вечерах, концертах появляется возможность дополнить инструментарий обучения иностранному языку в техническом вузе. Участники театральной постановки (более 20 человек) имели возможность проявить творческие способности, попробовать себя в незнакомых ролях и обстоятельствах.

Участники кружка традиционно выступают на концертах, посвященных закрытию ежегодной Всероссийской Олимпиады по английскому языку для студентов неязыковых вузов, а также участвуют в концертах на закрытиях международных конференций, проводимых на факультете «Лингвистика».

Кружок — это не только работа с текстами, в ходе подготовки к театральным постановкам перед участниками кружка стоят различные задачи, которые необходимо выполнить. Так, режиссер для постановок привозили из разных стран, студенты специально отшивали исторические костюмы (к постановке по рассказам Конан Дойля), а также самостоятельно делали расчеты и создавали костюм (короля Артура и рыцарей) на 3D-принтере). Не менее важна воспитательная работа, проводимая в ходе выполнения программы кружка. Необходимость учиться командной работе, межличностному общению, проявлять инициативу, учиться сплочению, взаимовыручке — такие задачи ставит перед молодыми людьми занятия в кружке, что способствует личностной и профессиональной зрелости google-поколения.

Развитие способностей к социальной адаптации, навыков межличностной коммуникации влияют и на изучение иностранного языка. Театрализованные постановки позволяют снять психологические барьеры в овладении иностранным языком, заучивание отрывков оригинальных текстов развивает память; это положительно влияет на мотивацию к изучению ESP.

Литература

- [1] Галеева М.З. Клубные объединения как фактор самореализации студентов в современных условиях. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Код специальности ВАК 13.00.05. Казань, 2010. 195 с. // Электронная библиотека: научная библиотека диссертаций и авторефератов URL.: <http://www.dissercat.com/content/klubnye-obedineniya-kak-faktor-samorealizatsii-studentov-v-sovremennykh-usloviyakh#ixzz5TRsM0cjD> (дата обращения 09.10.2018).

- [2] Karpov A. The Ancient Episteme of Activity as Ontological Horizon of Modern Education Development // Worldwide trends in the development of education and academic research. Серия книг: Procedia Social and Behavioral Sciences. Jun 15–18. 2015. Sofia, Bulgaria. Т. 214. С. 448–456.
- [3] Черниговская Т.В. Чтобы развиваться, надо читать сложную литературу 06.06.2018 // Lit-ra.info: состояние проблемы и перспективы исследования URL: <http://lit-ra.info/articles/tatyana-chernigovskaya-chtoby-razvivatsya-nado-chitat-slozhnuyu-literaturu/> (дата обращения 09.10.2018).
- [4] Черниговская Т.В. Как научить мозг учиться. Конспект лекции. Эфир от 01.08.2017 // Сайт телеканала «Культура». URL: https://tvkultura.ru/article/show/article_id/184847/ (дата обращения 09.10.2018).
- [5] Черниговская Т.В. Не надо читать плохие книги, не нужно общаться с плохими людьми. Конспект лекции. 30.05.2018 Econet: новостной портал. URL: <https://econet.ru/articles/173311-tatyana-chernigovskaya-ne-nado-chitat-ploхие-knigi-ne-nuzhno-obschatsya-s-plohimimi-lyudmi> (дата обращения 09.10.2018).

К вопросу об истории организации самостоятельной работы студентов при изучении неродного языка

Сергеева Ольга Евгеньевна

oven2015u@yandex.ru

Д-р пед. наук, профессор МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Важность изучаемого вопроса обусловлена необходимостью улучшения самостоятельной работы студентов вузов. Целью статьи является анализ методов самостоятельной академической работы, поскольку такой подход преподавания иностранных языков уже был представлен в предыдущих статьях. Необходимость и важность использования самостоятельной работы студентов приведены ниже. Исторические данные статьи могут быть использованы специалистами для подготовки и планирования важной информации. С развитием технологии обучения традиционный образовательный подход был объединен с некоторыми новыми формами обучения. Эта тенденция приносит новые модели обучения, таким как самостоятельная работа студентов. В статье рассматриваются исторические и теоретические предпосылки для этой цели.*

***Ключевые слова:** история вопроса, самостоятельная работа, индивидуализация учебных заданий*

Issues of the History of the Organization of Self-Learning Foreign Language

Sergeeva Olga Evgenevna

oven2015u@yandex.ru

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** The importance of the studied issue is caused by the necessity of improving independent work of high-school students. The purpose of the article is the analysis methods of independent academy work because this approach to teaching foreign languages has been represented in previous issues. The necessity and importance of usage the independent work of students are down written. The historical data of the article may be used by specialists to prepare and plan the important information. With the devel-*

opment of the teaching technology the traditional educating approach has been combined with some new forms of teaching. This tendency brings new teaching models such as self-learning work of students. The paper considers the historical and theoretical backgrounds for this purpose.

Keywords: *history of independent work, self-learning, individualization of educational knowledge*

В настоящее время занятия по русскому языку как иностранному проходят в основном по классно-урочной системе, часто повторяя тем самым старую школьную схему. Преподавателю вуза фактически приходится возвращаться на занятиях к изучению базиса неродного языка.

Другое дело, когда ученик на основании собственных познавательных действий с учебным материалом, посредством наблюдения, анализа, сравнения, приходит к индуктивному умозаключению. Следовательно, «учителю следует воспитывать у учащихся максимальную активность по отношению к предмету и создавать условия, когда учащиеся сами бы ощущали потребность в получении знаний, ибо получаемое в готовом виде проходит мимо их сознания и не оседает в памяти. Отсюда следует вывод, что учителю необходимо научить учащихся учиться, т. е. приобретать навыки самостоятельной работы» [1, с. 44–45].

Развивая данную идею, некоторые ученые акцентируют внимание на *прагматизме* самостоятельной работы. Работа может считаться самостоятельной в том случае, если ученик: 1) точно понимает, зачем он выполняет данную работу, т. е. видит цель; 2) обладает арсеналом средств, необходимых для выполнения данной работы и достижения намеченной цели. В процессе работы учащийся сталкивается с трудностями, и каждый раз ему приходится находить способ преодоления проблемы на данном этапе. Таким образом, самостоятельная работа обладает сложной структурой: в качестве составляющих единиц можно выделить «мини-этапы» работы, и, соответственно, «мини-цели» и «мини-средства» их решения.

За последние 60 лет многие авторы по-разному трактовали цели и задачи самостоятельной работы учащихся. Наиболее полно о них высказался Б.П. Есипов, который считает, что «самостоятельная работа учащихся дает возможность решить следующее:

- повысить сознательность и прочность усвоения знаний;
- выработать у учащихся умения и навыки самостоятельно приобретать новые знания из разных источников, глубоко осмысливать их и включать в систему;
- научить учащихся пользоваться приобретенными знаниями, умениями и навыками в жизни, учебной, бытовой и производственной сферах;
- развить у учащихся их познавательные способности (наблюдательность, пытливость, логическое мышление, творческую активность, добывание и применение знаний;
- привить им культуру умственного и физического труда, научить их самостоятельно трудиться, продуктивно и с интересом подходить к достижению поставленной цели;
- готовить учащихся к тому, чтобы они могли эффективно заниматься самообразовательной работой в дальнейшем» [2, с. 25].

В настоящее время существуют несколько классификаций самостоятельной работы учащихся, основанных на разных подходах и критериях. Рассмотрим некоторые из них.

I. По месту выполнения самостоятельная работа бывает выполняемой: 1) в аудитории; 2) в лаборатории оборудованной техническими средствами обучения; 3) в компьютерном классе; 4) в библиотеке; 5) дома.

II. По форме организации аудиторная самостоятельная работа бывает:

1) *фронтальная СР*: ученики работают самостоятельно всей группой, выполняя одно и то же задание;

- 2) *групповая СР*: ученики выполняют работу в небольших группах;
- 3) *парная СР*: ученики работают в парах, выполняя однотипное задание для всех пар или индивидуальное для каждой;
- 4) *индивидуальная СР*: каждый ученик самостоятельно выполняет задание (общее для всей группы или индивидуальное для каждого).

III. По типу заданий самостоятельная работа может содержать в себе следующие виды заданий (по классификации И.Э. Унта).

1. Учебные задания, опосредующие учебную информацию. Данные задания содержат учебный материал и предназначены для первоначального восприятия материала.

2. Учебные задания, управляющие работой учащихся с учебным материалом. Данные задания (работа с текстом, выполнение тренировочных упражнений, работа с инновационными средствами бучения) способствуют осмыслению и систематизации учебного материала, развитию самоконтроля.

3. Учебные задания, предполагающие активную творческую деятельность учащегося в виде подбора материала, составления проектов и мультимедийных презентаций, написания сочинений и рефератов.

Представленные классификации позволяют системно подойти к организации самостоятельной работы учащихся. Соотношение самостоятельной работы в соответствии с местом выполнения, формой организации работы и типом заданий подбирается преподавателем в зависимости от таких факторов, как сложность учебного материала, уровень подготовки студентов, количество часов, отпущенных на данную учебную тему, наличие ИСО.

Рассмотрим *признаки самостоятельной работы*. Долгое время основным признаком самостоятельной работы учащихся считалась «*самодетельность*». По мнению Р.М. Микельсона, самостоятельная работа учащихся — «это выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [3: 28]. При возникновении трудностей (обычно при выполнении домашних заданий) такое задание обсуждается коллективно. Но данное определение при всей своей простоте явно не выдерживает критики: неясно, что учащийся делает «несамостоятельно» — так как он в любом случае сам слушает, читает, пишет, воспринимает, пересказывает и т. п.

В дальнейшем к данному признаку стали добавлять такие определения, как «*активная*», «*творческая*», «*сознательная*» («*самодетельность*»). Такие авторы, как Н.Г. Дайри и Р.Г. Лемберг, основным признаком самостоятельной работы учащихся считают *степень их самостоятельности* в овладении знаниями, умениями и навыками. «Такая работа рассматривается как средство формирования самостоятельности учащихся, форма организации их познавательной деятельности, требующая проявления активности, самостоятельности мышления, творчества, настойчивости и инициативы при решении поставленной задачи. В ходе выполнения задания или упражнения учащиеся сосредотачивают внимание на изучаемом материале, осмысливают объяснение учителя, накапливают знания, сопоставляют и сравнивают факты, самостоятельно делают выводы и обобщения» [1, с. 12].

Анализируя внутреннее содержание такой творческой самостоятельной деятельности учащихся, можно выделить ту ее часть, при которой прежде всего задействована память, и ту, при которой особенно активизируется мышление и воображение. В первом случае мы имеем дело с *репродуктивной (воспроизводящей) деятельностью* учащихся, которая сводится к запоминанию правил, моделей и т. п.; во втором случае — с *продуктивной (творческой) деятельностью*, направленной на освоение знаний через их творческую переработку. Многие авторы (К.Н.Корнилов,

И.Э. Унт и др.) считают, что только последний тип работы является истинно самостоятельным, «когда ученику даются учебные задания и руководство для их выполнения; работа проводится без участия, но под руководством учителя, и ее выполнение от учащихся умственного напряжения» [4, с. 112].

Некоторые ученые (М.А. Данилов) акцентируют внимание на таком аспекте, как *правильная постановка учебной задачи и организация самостоятельной работы по ее решению*. Задача должна быть обусловлена логикой учебного процесса, а так же побуждать учащихся ее выполнить. В зависимости от содержания задачи пути ее решения могут быть неоднозначны: не только и не столько предложенные учителем, а найденные учащимися на основе имеющихся у них знаний и опыта.

Используя вышеуказанные подходы к выявлению признаков самостоятельной работы учащихся, Б.П. Есипов дает следующее развернутое определение: «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленном для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся к поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических (или тех, и других вместе) действий» [5, с. 34].

Б.П. Есипов выделяет следующие признаки самостоятельной работы учащихся: 1) наличие задачи; 2) наличие времени для ее выполнения; 3) наличие результата в виде устных ответов или письменных работ; 4) необходимость умственного напряжения [1, с. 13].

В определении Б.П. Есипова, однако, отсутствует такой важный, если не сказать ключевой признак, как «самоконтроль». Без него нельзя говорить о самостоятельной работе. Под самоконтролем в обучении мы понимаем такую форму контроля, при которой субъект учебного действия критически оценивает эту свою собственную деятельность и при необходимости вносит корректировки, опираясь на имеющийся опыт или на определенные средства самокоррекции (ключи, модели (patterns), комментарии, подсказки (tips), справочники, коррекционно-информационные блоки мультимедийных курсов программированного обучения). Самоконтроль особенно необходим при оценке текущей деятельности (микро- и миниэтапов обучения). Итоговый контроль осуществляется и учащимся, и преподавателем.

Следует помнить, что самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение: помогает формировать самостоятельную творческую личность. Предполагается, что такая личность обладает навыками и умениями творческого применения имеющихся знаний, а также она стремится добывать новые. Исходя из этого П.И. Пидкасистый ставил во главу угла «подлинную познавательную активность учащихся» [7, с. 149].

Работа считается самостоятельной только тогда, когда ученик сам применяет свой опыт и знания для установления каких-то новых фактов и явлений, сам отыскивает неизвестные ему ранее причины или определяет новый способ решения, т. е. говорить о самостоятельной работе можно только тогда, когда самостоятельная познавательная деятельность приводит ученика к новым для него результатам (знаниям, умениям).

Можно выделить следующие этапы самостоятельной работы:

1) чувственное восприятие предмета изучения, 2) установление связей между уже освоенными знаниями с поступающей новой информацией, 3) систематизация усвоенного посредством анализа и сравнения полученной информации; формирова-

ние умений обобщать частное и переходить от общего к частному (методами индукции и дедукции), 4) применение полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности.

В XX веке появились такие перспективные формы реализации самостоятельной работы как:

1) *«проблемное обучение»* с использованием «метода проектов», предполагающего наличие конкретной и актуальной для учащихся цели выполнения проекта, идя к которой учащиеся выполняют ряд задач, для чего им необходимо освоить определенный объем информации;

2) *«компьютерно-программированное обучение»* с использованием технических устройств, обеспечивающих *мотивацию к обучению посредством яркого представления материала, самокоррекцию, индивидуализацию обучения, последовательность усвоения учебного материала.*

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что самостоятельная работа учащихся по выполнению домашних заданий давно является частью учебного процесса. Такие задания направлены в основном на тренировку *навыков* использования грамматического и лексического материала объясненного преподавателем на аудиторных занятиях. Задачи же поискового и творческого плана представлены в меньшей степени, отчасти по причине того, что преподаватель остается неудовлетворенным результатами такой работы. Успешное выполнение творческих задач возможно только при соблюдении ряда условий, среди которых основными нам видятся следующие: 1) учащийся должен обладать базовыми знаниями и навыками по иностранному языку; 2) учащийся должен быть достаточно мотивирован выполнять такую работу; 3) учащийся должен быть заинтересован тематикой выполняемой работы; 4) преподаватель должен помочь студентам найти актуальный материал, предложить основные алгоритмы выполнения работы, оказать психологическую поддержку.

Литература

- [1] Конишева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку: учеб.-метод. пособие. СПб.: Каро, Минск: Четыре четверти, 2005. 208 с.
- [2] Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения // Известия АПН РСФСР. 1961. Вып. 115. С. 5–37.
- [3] Микельсон Р.М. О самостоятельной работе учащихся. М.: Учпедгиз, 1963. 242 с.
- [4] Унт, И.Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тарту, 1975. 205 с.
- [5] Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках: учеб.-метод. пособие. М.: Учпедгиз, 1961. 240 с.
- [6] Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
- [7] Ковалевская М.И. Самостоятельная работа учащихся по экономической географии СССР: методич. пособие. М.: Просвещение, 1977. 112 с.

Народные сказки как средство повышения мотивации на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися технического университета

Соляник О.Е.

✉ s_helga@inbox.ru

Доцент, кафедра Л-1, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, РФ)

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме повышения мотивации в изучении русского языка как иностранного в техническом вузе. Особое внимание уделяется использованию народных сказок на занятиях для реализации лингвокультурологических целей. Отмечены трудности при адаптации иностранцев к культуре и языку чужой страны. Показана роль сказочных текстов в обучении русскому языку как иностранному. Приведены примеры включения народных сказок в процесс обучения.*

***Ключевые слова:** иностранные учащиеся, мотивация, народная сказка, адаптация, культурный барьер, языковой барьер, социально-культурная сфера, межкультурная коммуникация*

Folk Tales as a Means of Increasing Motivation at the Lessons for the Russian Language with Foreign Students at the Technical University

Solianik O.E.

✉ s_helga@inbox.ru

Docent of department L-1 BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article is devoted to the problem of increasing motivation in learning Russian as a foreign language in a technical University. Special attention is paid to the use of folk tales at the lessons for the implementation of linguistic and cultural purposes. Difficulties in adapting foreigners to the culture and language of a foreign country are noted. The role of fairy-tale texts in teaching Russian as a foreign language is shown. Examples of inclusion of folk tales in the learning process are given.*

***Keywords:** foreign students, motivation, folk tale, adaptation, cultural barrier, language barrier, social-cultural sphere, intercultural communication*

При обучении иностранцев русскому языку необходимо помнить, что как носитель русского языка, так и иностранный студент, являются носителями разных культур. Поэтому необходимо научиться общаться с ними в контексте их культуры. Главным в общении людей является их стремление всегда достигать взаимопонимания. В общении они познают не только других, но и себя, овладевают опытом социальной жизни.

Цель данной статьи — показать, что использование текстов народных сказок на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) снимает трудности в процессе адаптации иностранных учащихся к жизни в чужой стране, помогает преодолеть культурный и языковой барьер, повышает мотивацию к обучению, способствует овладению языком в целом и получению образования на иностранном языке.

Потребность в общении способствует развитию дружбы, стимулирует обмен знаниями, опытом, мнениями, настроениями и переживаниями [1]. В условиях современного образовательного учреждения, когда в одной учебной группе оказываются представители разных стран, обладающие ярко выраженными особенностями

национального характера и мышления, проблема межкультурной коммуникации приобретает особое значение. Обучение русскому языку иностранцев в техническом университете ориентировано, в первую очередь, на получение профессиональной подготовки учащихся, а также на знакомство с историей и культурой России, российского общества. Цель использования сказочных текстов на занятиях заключается в развитии умений ведения дискуссии на материале прочитанного, выражения личного отношения к представленному материалу в форме законченного монологического высказывания.

Большое значение в иноязычном образовании приобретает социально-культурная сфера и обучение общению на социально-культурные темы [2]. Каждая культура включает в себя то, что общество *думает и делает*, что создается носителями этой культуры — от литературы, философии, искусства, музыки, религии и т. д. до предметов повседневного обихода. Культурная информация заключена в системе языка, она подсознательно или осознанно воспроизводится носителями [3]. Формирование каждого индивидуума как языковой личности происходит, в том числе, с помощью той культурной среды, в которой он воспитывается. Воспринимаемые с детства особенности быта, традиций, литературы и т. д. являются естественными, привычными и понятными. Когда человек начинает общаться с представителями другой культуры, он осознает, что существуют иные способы языкового выражения мыслей, форм переживания, поведения, отношения к окружающему миру. В результате у учащихся наряду с языковым часто возникает «культурный» барьер, который иногда ощущается гораздо острее языкового. На речевые ошибки иностранца носители языка обычно реагируют спокойно, в то время как незнание культурных особенностей, обычаев, традиционного поведения в тех или иных ситуациях могут произвести негативное впечатление. И задача преподавателя — помочь снять эти проблемы, чтобы адаптация учащихся к чужим образу жизни, обычаям, традициям и поведению носителей другого языка и культуры прошла как можно легче. Для достижения успеха в межличностном общении необходимо учить студентов пониманию особенностей разных культур, уважению к уникальности каждой культуры, способности анализировать поведение представителей других культур, толерантности к необычному, на их взгляд, поведению учащихся из других стран, гибкости в своем ответном поведении. Это понимание может быть достигнуто только в том случае, когда учащийся не только овладеет языковыми знаниями, навыками и умениями, но и познает культуру того народа, язык которого он изучает.

В процессе обучения немаловажное место занимает познание языка через систему культурных ценностей, т. е. формирование культурологической компетенции иностранных студентов. Особенности языка и культуры обнаруживаются при их сопоставлении. Поэтому необходимо донести до студентов, с одной стороны, мысль об уникальности каждой культуры, с другой — постараться найти то общее, что роднит все народы и помогает лучше понять друг друга. Овладение иностранным языком позволяет осмыслить присущий его носителям образ жизни, обычаи, достижения культуры [4].

Говоря о многонациональных учебных группах, следует отметить, что в МГТУ им. Н.Э. Баумана в одной группе встречаются представители 5–7 стран и больше (например, Вьетнам, Китай, Южная Корея, Шри-Ланка и т. п.). Преподавателям РКИ приходится иметь дело с представителями самых разных национальностей, разных культур, и поэтому они должны ориентироваться на индивидуально-психологические и национально-культурные особенности личности обучаемых, учитывать националь-

ные и культурные традиции учащихся, особенности их родного языка [5]. Здесь на помощь преподавателю приходит народное творчество, в частности народные сказки. Межнациональные культурные традиции, отражаемые в сказочных текстах, помогают увидеть и прочувствовать связь народов, культур и языков. Так как многие сюжеты являются «бродячими» и «кочуют» от одной нации к другой, они являются связующим звеном между народами.

На сказочных примерах — сюжетах, героях — можно проследить историю того или иного народа, его жизнь, как повседневную, так и общественно-политическую, экономическую; проследить эволюцию той или иной нации. Можно увидеть и понять отношение к окружающему миру, к таким понятиям, как «добро-зло», «хорошо-плохо», «смелость-трусость», «верность-предательство» (сюда же можно включить понятие «патриотизм» как любовь к своей стране и желание защитить ее от врагов, и понятия «друг-враг», «свой-чужой», «мир-война»). Все эти оппозиции, которые часто встречаются в повседневной жизни, ярко и четко представлены в фольклорных, в частности, сказочных сюжетах.

Каждый персонаж является носителем определенной черты характера: лиса — хитрая, волк — глупый/наивный, жадный и злой, заяц — трусливый, Василиса Премудрая (очень умная, наделенная необычными способностями), Иван-царевич (или Иван-дурак) — добрый, отзывчивый, готовый помогать всем, верный и преданный, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч или Тугарин Змеевич — олицетворение темной силы, зла, собирательный образ врага и захватчика [6].

И хотя сказки не являются основным учебным материалом при подготовке нефилологов, их роль в формировании у учащихся языковой, культурологической и коммуникативной компетенции не стоит недооценивать.

Литературные произведения и устное народное творчество, в частности, выполняют важную познавательную миссию. Литература положительно влияет на эмоциональный мир, формирует эстетический вкус и стимулирует мышление студентов, что позволяет иностранным учащимся развить чувство языка, навыки говорения и чтения, сделать речь выразительнее, позволяет легче и естественнее существовать в языковой среде. Восприятие текста неизбежно окрашено индивидуальным опытом того, кто читает либо воспринимает сообщение, особенностями его менталитета, мышления (в данном случае — инженерного).

Преподаватель при работе со сказкой в иностранной аудитории сталкивается с рядом трудностей, например, с «нечувствительностью» иностранца к стилю сказочного произведения, непониманием образов сказки, ее замысла.

В какой-то степени преодолеть такие затруднения помогают иллюстрации, выступающие как разновидность интерпретации сказочного произведения. Усвоить культурную модель в образовательном процессе можно через произведения конкретной культуры, представленные, например, предметно (фотографии, иллюстрации и т. д.) в художественной литературе (здесь — сказки), в аутентичных текстах [7]. Иллюстрация отражает основные моменты сюжета произведения, позволяет глубже проникнуть в замысел сказки, *увидеть* русских сказочных персонажей. Это позволяет сделать работу на занятиях по русскому языку более разнообразной и эмоциональной, следовательно, повышается мотивация к чтению и дальнейшему изучению материала. Привлечение иллюстративного материала в аудитории нефилологов — студентов с инженерным мышлением — занимает особое место, так как у данной категории учащихся восприятие информации текста идет через чертёж, схему, т. е. наглядность.

Как отмечалось ранее, в использовании фольклорных текстов на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории можно выделить несколько направлений, а именно: чтение сказки с параллельными комментариями преподавателя; самостоятельное чтение со словарем и без словаря; рассказ с опорой на иллюстрации; проведение сравнительного анализа сюжетов и персонажей *русской сказки и родных сказок учащихся* и т. п.

Работа с фольклорными текстами по всем вышеназванным направлениям проводится в МГТУ им. Н.Э. Баумана на занятиях по русскому языку в группах бакалавров из Китая, Вьетнама, Шри-Ланки, Турции. Отбираются разные сказки, например, «Репка», «Морозко», «Лисичка-сестричка и серый Волк», «Царевна-лягушка», «Три медведя». Кроме иллюстраций к текстам, используются видеоматериалы. Представлены разные виды работы со сказочными текстами: чтение сказки, просмотр мультфильмов, созданных на сказочные темы, анализ прочитанного и увиденного и обсуждение — все направления, о которых говорилось выше. Работа со сказкой вызывает большой интерес иностранной аудитории, особенно когда студентам предлагается вспомнить сказки своего народа, записать тексты на русском языке, найти иллюстративный материал и представить в виде презентации на занятии. Это помогает в значительной степени снять психологический и языковой барьеры, которые возникают при овладении русским языком, и в результате — повысить мотивацию к изучению языка.

В работе со сказкой присутствует и воспитательный аспект, так как в ней отражена система бинарных оппозиций (следовательно, можно выделить пары антонимов, что играет немаловажную роль при изучении грамматики): *мир-война, ленивый-трудолюбивый, умный-глупый, хитрость-наивность/глупость, добро-зло, жизнь-смерть, свой-чужой* и т. д. Анализ данных понятий, применение их как к сказочному сюжету, как и к реальной жизни, помогает иностранным учащимся лучше понять жизнь русского народа, сравнить его культуру и традиции с культурой и традициями своего народа, осмыслить, кто есть кто и что есть что вокруг них, поскольку сказка — отражение модели мира.

Вопрос об использовании фольклорных текстов в качестве культурологического, социального и воспитательного материала на занятиях по русскому языку интересует преподавателей, работающих и с филологами, и с нефилологами [8, 9].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о несомненной эффективности использования сказочных текстов на занятиях по русскому языку в техническом вузе. С помощью фольклорных текстов решаются многие задачи, как учебно-методические, так и психологические. Использование сказок помогает снять языковой и культурный барьер у учащихся и повышает положительную мотивацию в образовательном процессе. Сказка способствует погружению в языковую среду, а значит — активизируются навыки говорения. Сказка помогает лучше понять культуру народа, язык которого изучается.

Литература

- [1] Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. М.: Логос, 2013. 314 с.
- [2] Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В.Московкин, А.Н.Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 552 с.
- [3] Винокурова Е.С. Концепт иге роль в изучении языков // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сб. ст. XIV Всерос. науч.-

- практ. конф. молодых ученых с международным участием; под ред. В.М. Шаклеина. М.: Рибэст, 2012. С. 62–64.
- [4] Щукин А.Н. методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. М.: Высш. шк., 2010. 349 с.
- [5] Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С.Крючкова, Н.В. Мошинская. М.: Флинта: Наука, 2011. 480 с.
- [6] Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки...: учеб. пособие. М.: Флинта. Наука, 2012. 201 с.
- [7] Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов: под ред. проф. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
- [8] Подручная Л.Ю. Фольклорный текст на занятиях РКИ: восприятие и интерпретация русской народной сказки // Слово.ру: Балтийский акцент. 2013. № 3. С. 39–43.
- [9] Спиридонова О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся на практических занятиях по русскому языку (на материале малых жанров русского фольклора): дисс. ... кандидата педагогических наук. СПб., 2010. 265 с.

Значение формулировки вопросов при обучении русскому языку иностранных учащихся

Яковлева Е.А.¹

✉ elenayakovleva1956@yandex.ru

Ионова Н.А.²

✉ chirisha1@yandex.ru

¹ Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

² Старший преподаватель кафедры «Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Статья посвящена культуре формулировки вопросов преподавателя как одного из средств активизации познавательной деятельности учащихся, в связи с чем дается оценка роли вопроса при обучении русскому языку иностранных студентов, приводятся основные требования к его оформлению. Особое внимание уделяется использованию вопросов в определенной системе, а также проблемным вопросам, вызывающим большой интерес учащихся.

Ключевые слова: познавательная деятельность, вопрос, коммуникативно-обучающая функция, эффективность, активизация мышления

The Meaning of the Formulation of Questions in Teaching Russian to Foreign Students

Yakovleva E.A.¹

✉ elenayakovleva1956@yandex.ru

Ionova N.A.²

✉ chirisha1@yandex.ru

¹ PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian language at the BMSTU (Moscow, Russia)

² A senior lecturer of the Department of Russian language at the BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. The article is devoted to the culture of the teacher's questions as one of the means of activation of cognitive activity of students. The role of teacher's questions in learning Russian by foreign students is estimated. The basic requirements for teacher's questions formulation are provided. Par-

ticular attention is paid to systematization of the teacher's questions and using of "problematic" teacher's questions (where students must apply their knowledge in new or unexpected situations), which are of great interest for the students.

Keywords: *cognitive activity, question, communicative-training function, efficiency, activation of thinking*

Одним из средств активизации познавательной деятельности учащихся являются вопросы преподавателя, которые определяют ее направленность и характер. Вопросы могут требовать не только простого воспроизведения учебного материала, но и установления причинно-следственных связей между явлениями, применения знаний в новых ситуациях и т. д.

Важно отметить, что «преподаватель иностранного языка особое внимание уделяет именно коммуникативно-обучающей функции, что означает важность построения урока на коммуникативно-речевой основе и позволяет учителю лучше взаимодействовать с учениками» [1]. По словам М.И. Махмутова, «вопрос должен:

- иметь логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и с теми, которые подлежат усвоению в определенной учебной ситуации;
- содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного;

- вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворительность имеющимся запасом знаний, умений и навыков» [2, с. 49].

Л.И. Калинина обращает внимание на то, что если вопросы использовать бессистемно, на уровне интуиции, то в формулировке их нередко встречаются трудности логического характера. При этом она дает такое определение системы: «Система есть упорядоченное определенным образом множество компонентов, взаимосвязанных между собой и образующих некое целостное единство» [3, с. 69]. В вопросах преподавателя иностранным студентам не должна проследиваться неконкретность, обтекаемость. В противном случае такие вопросы не всегда нацелены на адекватные ответы учащихся, что, в свою очередь, ориентирует на поверхностное изучение программного материала и затрудняет процесс обучения.

Эффективность использования вопросов в процессе обучения во многом зависит и от культуры их формулирования, и от соблюдения основных требований, предъявляемых к их постановке. Во избежание ошибок в формулировании и употреблении вопросов ряд ученых (А.Д. Гетманова, Д.П. Горский, В.В. Заботин, Ю.В. Ивлев, Л.И. Калинина, Н.И. Кондаков, М.И. Махмутов, Ю.А. Петров и др.) предлагают пользоваться определенными правилами, которые необходимо учитывать и на занятиях русского языка. Можно выделить такие основные требования:

1. Осмысленность (корректность, правильность), которая предполагает истинность, ясность предпосылок вопроса. Правильно заданный вопрос – это вопрос, на который в принципе (независимо от субъективных возможностей того, кто отвечает) можно дать конкретный, адекватный ответ. «Лучше поставить один вопрос, но ясный, сильный, возбуждающий активность, чем несколько неясных и трудных или слишком легких, парализующих самостоятельное мышление учащихся» [4, с. 39].

2. Краткость и ясность формулировки. Необходимо избегать громоздких вопросов. Сложные вопросы целесообразно разбивать на более мелкие (простые) вопросы.

3. Хорошее языковое оформление. Вопросы преподавателя должны быть грамматически и стилистически правильно выражены. Нельзя допускать вопросов, на которые ожидаются лаконичные ответы (да, нет).

4. Соблюдение последовательности, направленной на выявление основной цели, способствующей усвоению систематических знаний. Вопросы должны задаваться целенаправленно, проверять именно то, что преподаватель должен проверить в данный момент, лишь в контрольных беседах допускаются вопросы вразбивку.

5. Активизация мышления учащихся. Вопросы должны развивать активность и самостоятельность, будить мысль, обнаруживать противоречия, выявлять неясное, сомнительное, вскрывать ошибки в знаниях учащихся.

6. Ценность вопроса, определяемая не столько направленностью на простое воспроизведение материала, сколько побуждением к раскрытию сущности явления, требованием установления связей, приучением учащихся синтезировать установление связей между предметами, явлениями, теорией и практикой.

7. Недопустимость подсказывающих вопросов, а также вопросов, заключающихся в слишком прозрачной оболочке готовый ответ. Следует иметь в виду, что наводящий вопрос при неумелой формулировке может превратиться в подсказывающий вопрос, т. е. такой вопрос, в формулировке которого уже имеются все данные для ответа, и учащемуся остается только вопросительную форму изменить на повествовательную или утвердительную.

8. Учет уровня знаний и опыта учащихся. Объем понятий в вопросах преподавателя, с одной стороны, не должен превышать возможности студентов найти на них правильные ответы, а с другой стороны, не должен быть элементарно простым.

В заключение хотелось еще раз отметить, что использование вопросов как средства активизации познавательной деятельности играет важную роль при обучении русскому языку иностранных учащихся на всех этапах обучения.

Литература

- [1] Вольнова Д.Н., Меланченко Е.А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/68724> (дата обращения 02.11.2018).
- [2] Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М., 1975. С. 49.
- [3] Калинина Л.И. Дидактические требования к вопросам учителя при организации познавательной деятельности учащихся: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1991. С. 24–26.
- [4] Шатова Е.Г. Работа над орфографическим правилом. М.: Прометей, 1998. 191 с. С. 39–40.

Проблемы обучения переводу

Когнитивный подход в практике перевода

Глазова К.О.

 glazova-k@yandex.ru

Преподаватель кафедры английского языка № 3 МГИМО (У) МИД России (Москва, Россия)

***Аннотация.** Так как большое количество психологических исследований и педагогическая практика обучения демонстрируют, что процесс обучения проходит более успешно при условии, если мыслительные процессы обучаемого активированы, чем при «пассивном» изучении. Поэтому важно создать потребность в постоянном изучении, подпитывать интерес к процессу получения новых знаний, чему в высшей степени способствует когнитивный подход к самому процессу обучения. Данный подход широко используется педагогами во всем мире, но наиболее интересно и полезно его применение может быть в сфере обучения практическому переводу. Целью данной статьи является рассмотрение основных методик и практик когнитивного подхода к тактикам обучения переводческому навыку для студентов.*

***Ключевые слова:** когнитивный подход, практика перевода, методика ролевой игры, языковые смыслы*

Cognitive Approach in the Teaching of Translation Practice

Glazova K.O.

 glazova-k@yandex.ru

Lecturer, English language chair #3 MGIMO University (Moscow, Russia)

***Abstract.** As a great volume of psychological studies and the practice of translation teaching show the process of learning is more successful in case the thinking process is stimulated than during the passive learning. That is why it is of great importance to forge the need for learning and to maintain the interest for obtaining new knowledge, which the cognitive approach is contributing to. This approach is widely used by the teachers all over the world, but the huge interest is rooted in its implementation in the sphere of teaching practical translation. The aim of this article is to examine basic methods of cognitive approach applied to the students' translation learning.*

***Keywords:** cognitive approach, the practice of translation, the method of the role play, language meanings*

В самом общем смысле когнитивный подход — это «включенное» познание. В данном контексте использование когнитивного подхода предполагает опору на социокультурный смысл слов и выражений, существующий как в языке преподавания, так и в изучаемом языке, и в родном языке слушателя/студента. В условиях МГИМО, где обучается большое количество иностранных студентов, обычной является ситуация, когда родной язык слушателя/студента, язык преподавания и изучаемый язык — это три разных языка, при этом язык преподавания часто является для слушателя неродным и складывается положение, когда иностранный язык (например, английский) преподается слушателю, но на другом, иностранном для него языке — русском. При этом усвоение необходимой лексики и идиоматических выражений оказывается затрудненным тем, что прямой формальный перевод часто не передает социокультурного смысла используемых слов и выражений в смежные языки.

В обучении иностранному языку когнитивный подход сводится к проблеме оптимальной организации познавательных действий учащихся. Формирование же представлений о языковых явлениях осуществляется в естественном порядке. Так, образование концепта (лингвистического знания) всегда происходит по определенной познавательной схеме [Соловьянова Т.А., 2014]:

- конкретный опыт (учащемуся представляется лингвистическое явление в его функционировании);

- наблюдение — рефлексия;

- абстрактная концептуализация (формирование первичного представления о лингвистическом явлении);

- эксперимент (первые попытки его употребления в речи);

- коррекция выводов.

Немаловажными являются и следующие два момента: соответствие сообщаемой информации и ее речевого оформления культурным нормам носителей языка; самооценка собственной языковой компетенции [Ничипорук Е.А.].

Практической же задача преподавателя состоит в том, чтобы обучающиеся проходили все стадии включенного познания (познавательного процесса — см. выше). Для этого в первую очередь задействуются творческий потенциал обучающегося, а также оценивается его способность не только к познанию, но и к генерированию новых мыслей/идей. В условиях, когда слушатель/обучаемый изучает иностранный язык, преподаваемый на неродном для него языке, то к этим первостепенным задачам подключается еще и поиск возможных подходов к объяснению материала таким образом, чтобы передать смысловые и эмоциональные оттенки лексических единиц. В обучении навыкам практического перевода с применением когнитивного подхода, можно выделить следующие принципиально важные моменты:

- изучение теории перевода (стоит отметить, что в данной статье этот аспект не рассматривается в качестве единицы анализа);

- изучение лексики (с учетом не только смысловой, но и эмоциональной и социокультурной окраски слов и выражений);

- практически-ориентированные упражнения и задания.

С целью успешного освоения лексики в рамках когнитивного подхода можно выделить роль специальных упражнений. Цель таких упражнений состоит [Гриднева Г.И., 2017]:

- в создании когнитивного образа слова;

- в образовании устойчивых ассоциативных связей слова с ситуацией, тематикой и с другими лексическими единицами (развитие лексической памяти);

- в развитии у учащихся умений прогнозировать лексический материал;
- в развитии умений кодировать лексическую информацию разными способами;
- в развитии лексической креативности;
- в актуализации когнитивного образа слова с целью выражения речевой интенции;
- в умении выделять в структуре значения слова семы, связанные с культурой народа, и умело пользоваться таким видом лексики.

Такие упражнения прежде всего нацелены не на заучивание материала, а на развитие способности мыслить, анализировать, развивать языковую догадку. Первый пример, иллюстрирующий данную методику — это упражнение на подбор синонимов: слушателю дается фраза из англоязычного источника (например, *the US president's hot-and-cold relationship with traditional allies* [CNBC, 16 July 2018]), после чего он/она должны придумать минимум три варианта перевода на родной язык/язык обучения, при этом все эти три варианта должны быть грамматически, лексически и стилистически верными, не содержать искажений и неточностей, а также отвечать социокультурным нормам.

Другая эффективная тренировка заключается в использовании пословиц и поговорок. Слушателю предлагается пословица/поговорка на английском языке, после чего он / она должны подобрать русский эквивалент (например, *rome wasn't built in a day* — Москва не сразу строилась; *don't judge a book by its cover* — не все то золото, что блестит; *don't put all your eggs in one basket* — не ставь все на одну карту и т. д.).

Третий методический прием состоит в том, чтобы при освоении новой лексики изучаемого языка студенту/ слушателю предлагалось не переводить эту лексическую единицу на родной язык, а узнать ее значение в аутентичном варианте (т. е. воспользоваться толковым словарем, или же преподаватель предоставляет объяснение). При этом очень важно обратить внимание студента/слушателя не только на смысловую, но и эмоциональную окраску слов/ выражения, т. е. на коннотации. Например, такие слова как *bias*, *dictatorship*, *rogue*, *ect* имеют ярко выраженную негативную коннотацию в английском языке, и переводить их нужно с учетом этой особенности. Таким образом развиваются навыки понимания социокультурных особенностей изучаемого языка, а также социокультурные различия между изучаемым и родным языком. Стоит отметить, что в случае с преподаванием английского языка студенту с неродным русским языком на русском языке следует делать упор именно на этот вид работы, избегая перевода на русский язык.

Для закрепления изученной лексики в рамках обучения переводу используются следующие тренировочные техники: практика коротких проверочных работ, в рамках которых студенту не выделяется время на обдумывание, тренируется автоматическая память; практика быстрого перекрестного опроса, включающая короткие фразы на языке преподавания и на изучаемом языке и обратно, которые задаются студенту преподавателем; практика устного перевода по пройденной тематике с употреблением изученных лексических единиц, в ходе которой при переводе на родной язык/язык обучения студенты должны употребить более развернутый синонимичный ряд.

Поскольку преподаватель английского языка, естественно, не может знать всех родных языков обучаемых/студентов, естественным выходом из ситуации является возможно более ранний переход на преподавание иностранного (английского) языка на этом языке, с минимальным использованием русского как языка-посредника. При этом студентов следует стимулировать самостоятельно находить в их родном языке выражения и смыслы, наиболее близкие к англоязычным оригиналам. Правильность и точность такого поиска проверяются качеством английской речи обучаемых.

Литература

- [1] Соловьянова Т.А. Когнитивный подход в обучении иностранному языку. URL: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-4340> (дата обращения 09.10.2018).
- [2] Ничипорук Е.А. Когнитивный подход к обучению грамматике английского языка. URL: <https://infourok.ru/kognitivniy-podhod-k-obucheniyu-grammatike-angliyskogo-yazika-3164295.html> (дата обращения 18.11.2018).
- [3] Гриднева Г.И. Когнитивные принципы обучения на уроках английского языка. 13.12.2017. URL: <https://multiurok.ru/files/kognitivnyi-printcip-obucheniia-na-urokakh-anghl.html> (дата обращения 18.11.2018).
- [4] Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного: учеб. пособие для студентов филолог. факультетов ун-тов. Самара: Универс-групп, 2006.
- [5] Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7.
- [6] Выходцева Т.В. Использованию инновационных и когнитивных технологий в обучении грамматике на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2017. № 49. С. 343–345. URL: <https://moluch.ru/archive/183/47076/> (дата обращения 18.11.2018).

Использование элементов синхронного и последовательного перевода для формирования лексической компетенции студентов старших курсов лингвистических вузов

Левина Наталья Леонидовна¹

Купершинская Елена Александровна²

Бакуля Инна Юрьевна³

✉ karnatalya@yandex.ru

✉ kupershinskaya@gmail.com

✉ Inessa1000@yandex.ru

¹ Преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

² Преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

³ Старший преподаватель кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

Ключевые слова: деловая коммуникация, лексическая коммуникация, синхронный перевод, последовательный перевод, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированная лексика

В контексте обновления и совершенствования образовательных технологий в высших учебных заведениях рассматривается использование элементов синхронного и последовательного перевода на занятиях по английскому языку (АЯ) для профессиональных целей в лингвистическом вузе. Выдвинуто и обосновано предположение о положительном влиянии учебной деятельности, включающей элементы синхронного и последовательного перевода с русского на английский язык, на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК). Описаны возможные модели организации данного вида учебной деятельности, способствующие более эффективному усвоению профессионально ориентированной лексики и снятию барьеров иноязычной профессиональной коммуникации у студентов старших курсов лингвистического вуза.

Practicing Simultaneous and Consecutive Interpretation to Develop the Lexical Competence with Senior Students of Non-Linguistic Universities

Levina Natalya¹

Kupershinskaya Elena²

Bakulya Inna³

✉ karnatalya@yandex.ru

✉ kupershinskaya@gmail.com

✉ Inessa1000@yandex.ru

¹ Lecturer of English for Industrial Engineering Dept.,
Bauman Moscow State Technical University

² Lecturer of English for Industrial Engineering Dept.,
Bauman Moscow State Technical University

³ Senior Lecturer of English for Industrial Engineering Dept.,
Bauman Moscow State Technical University

Abstract: *The paper considers employment of elements of simultaneous and consecutive interpretation in the English language classes at non-linguistic higher educational institutions. The authors make and substantiate an assumption about the positive effect of practicing simultaneous and consecutive interpretation on developing the foreign-language communicative competence. The paper describes the possible organizational models of this type of educational activity that enhance the acquisition of professional vocabulary and break the barriers of professionally oriented communication in a foreign language of the senior students at non-linguistic universities.*

Keywords: *business communication, vocabulary competence, simultaneous interpretation, consecutive interpretation, foreign language professional communicative competence, profession-oriented vocabulary*

Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) обучение деловому общению в сфере профессионально-ориентированной коммуникации занимает важнейшее место лингвистической подготовки специалистов разных профилей обучения. В связи с интеграцией Российской Федерации в глобальное экономическое пространство и непрерывным развитием коммуникационных и информационных технологий, выпускники экономических и управленческих специальностей должны не только «использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности», но и наряду с предметными знаниями обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [1]. В профессиограмме менеджера «умение входить в контакт, налаживать взаимоотношения» [2, с. 200] является одной из необходимых общепрофессиональных компетенций (ОПК) [3], и языковой барьер не должен быть причиной невозможности ее реализации и, как следствие, возникновения препятствий на пути профессиональной реализации выпускников экономических и (или) управленческих специальностей.

Особую актуальность в этой связи приобретает обучение лексике английского языка профессионального и делового общения, поскольку именно в высшем учебном заведении осуществляется обучение иностранному языку в формате ESP (English for Specific Purposes). На факультете «Инженерный бизнес и менеджмент» (ИБМ) МГТУ им. Н.Э. Баумана, согласно учебному плану бакалавриата, АЯ преподается в течение трех лет обучения. Первые два года студенты работают по курсу, включающему одновременное закрепление грамматических знаний, полученных в школе, и расширение профессионально ориентированного вокабуляра, необходимость освоения кото-

рого выпускниками вузов регламентирована требованиями образовательных и профессиональных стандартов. На третьем году обучения усилия преподавателей направлены исключительно на формирование у студентов навыков речевосприятия и речепроизводства в устной и письменной формах с акцентом на освоение профессионально ориентированной лексики.

С целью повышения качества и интенсификации освоения студентами требуемого объема языкового материала, существующие лингвообразовательные практики постоянно совершенствуются. В качестве одного из инновационных подходов, способствующего активизации усвоения профессионально ориентированной терминологии, мы предлагаем использовать на занятиях по АЯ со студентами старших курсов бакалавриата элементы синхронного и последовательного перевода. При данном виде обучения акцент делается не на «гладкости» конечного варианта перевода и развитии у студентов умений устного или синхронного переводчика, а на «оттачивании» и доведении до автоматизма актуального профессионально ориентированного вокабуляра. Подобный вид деятельности осуществляется согласно следующему плану:

1) используя учебник *«Management. Professional English in Use»*, студенты внеаудиторно, с целью предваряющей речевой установки в развитии механизмов словоупотребления [4], знакомятся с заданной им предметной темой, содержание которой соответствует экономическим дисциплинам профессионального цикла факультета «Инженерный бизнес и менеджмент» (ИБМ);

2) на занятии преподаватель проводит работу с актуальными лексическими единицами и, если необходимо, со встречающимися грамматическими конструкциями. Работа с вокабуляром строится таким образом, чтобы студенты не только могли дать точный перевод той или иной лексической единицы, но и подобрать несколько синонимов, сформулировать определение (дефиницию) и привести примеры употребления отрабатываемой лексики в отличном от исходного контексте;

3) в зависимости от мотивации обучающихся и от сформированности у них навыков речевосприятия и речепроизводства на АЯ преподаватель выбирает формат переводческой деятельности: синхронный или последовательный перевод. Как правило, данный вид работы осуществляется в форме деловой игры. Студенты самостоятельно решают, хотят ли они присутствовать на лекции иностранного профессора, провести круглый стол, переговоры или конференцию;

4) в зависимости от выбранного формата и с учетом практических языковых умений участников преподаватель распределяет роли.

Следует отметить, что для осуществления синхронного перевода на занятиях по английскому языку необходимы такие технические средства, как беспроводная связь и наушники (для этой цели студентам разрешено использовать собственные мобильные телефоны и наушники).

В качестве примера рассмотрим деловую игру «Международная конференция «Основы инновационного предпринимательства» в МГТУ им. Баумана». Для подготовки к деловой игре из числа студентов факультета ИБМ выбираются докладчики и переводчик. Обязательное требование к докладчикам, выступающим на английском языке, — активное употребление тематических лексических единиц и специальной терминологии. В случае если для подготовки студентов к деловой игре выбран формат последовательного перевода, паузация делается в зависимости от беглости речи студента, выступающего в роли переводчика. После окончания каждого доклада предполагаются вопросы аудитории, которые также осуществляются через переводчика. Если по согласованию со студентами выбран формат синхронного перевода (в

группах с высоким уровнем языковой подготовки), то для приближения к условиям работы реальных переводчиков-синхронистов, докладчик выходит из аудитории и «начитывает» текст таким образом, чтобы исходный материал поступал в наушники переводчику, а аудитория слышала только перевод излагаемого материала. Если доклад осуществляется на английском языке, то преподавателю целесообразно самому «начитать» материал в качестве докладчика. В этом случае дискуссия также осуществляется в режиме синхронного перевода.

Как правило, такой вид работы, особенно проводимой в режиме синхронного перевода, вызывает живой эмоциональный отклик у студентов, которые активно вступают в дискуссию с докладчиком через переводчика, втягиваются в игру в разных разыгрываемых образах.

Проведение занятий в подобном формате повышает мотивацию студентов к освоению профессионально ориентированной лексики, способствует снижению языковых барьеров, препятствующих профессиональной коммуникации на АЯ и способствует развитию когнитивных и метакогнитивных навыков, составляющих основу метапознания [4]. Практика показывает, что студенты заранее договариваются между собой, в какой последовательности они будут выступать в роли переводчика, проявляя живой интерес к такому виду учебной деятельности. Помимо расширения словарного запаса, включение элементов перевода в занятие по английскому языку для профессиональных целей способствует повышению беглости речи, корректирует манеру подачи информации. Кроме того, данный вид учебной деятельности требует владения нормами делового стиля речи, что также способствует развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) студентов.

Поскольку тематика занятий, включающих элементы перевода, соответствует содержанию экономических дисциплин профессионального цикла, а преподавание строится на основе предметно-языковой интеграции, то можно говорить об использовании в практике преподавания ESP студентам старших курсов факультета ИБМ МГТУ имени Н.Э. Баумана новой интегративной модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [5–7].

Литература

- [1] ФГОС ВО. Уровень высшего образования — Бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01 «Экономика». URL: <http://www.fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения 12.10.2018).
- [2] Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
- [3] Иноземцева К.М. Ценностно-смысловое содержание профессионально-ориентированного иноязычного образования // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2013. № 3. С. 77.
- [4] Нуриева Н.С. Потенциал оригинальной художественной литературы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Филология и культура. 2018. № 1 (51). С. 236–242.
- [5] Труфанова Н.О. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе (иностраные языки) // Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе: матер. II российско-китайской науч.-метод. конференции. Москва, 2015. С.71-73.
- [6] Troufanova N., Inozemtseva K., Kirsanova G., Nikolayeva N. A Flipped Classroom Approach to Developing Terminological Competence in English for Specific Purposes // ICERI2018 Proceedings. 2018. P. 3859–3865.

- [7] Troufanova N., Inozemtzeva K. Issues on Business Vocabulary Acquisition by Russian Tertiary ESP Students (2015). Mediterranean Journal of Social Science. 2015. Vol 6, no. 6, S. 5. P. 242–249. URL: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/8553/8213> (обращения 12.10.2018).
- [8] Сафонова О.Ю. Подготовка будущих менеджеров к деловому письменному общению на английском языке // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. № 3. С. 24–28.
- [9] Виссон Л. Практикум по синхронному переводу с русского языка на английский. М.: Р-Валент, 2002. 200 с.

Исследование параметров глазодвигательной активности при переводе письменного текста у студентов (на примере китайского языка)

Немтинова А.В.

✉ lena-nemt@mail.ru

Преподаватель, ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия)

***Аннотация.** Процесс перевода представляет собой специфический вид речемыслительной деятельности и может изучаться с помощью психофизиологических методов, одним из которых является метод изучения параметров движения глаз. В работе анализируются результаты исследования параметров глазодвигательной активности при выполнении устного перевода письменного текста с китайского языка на русский у студентов старших курсов, изучающих китайский язык. Эксперимент проводился с использованием специализированной системы отслеживания взгляда, с помощью прибора SMI (SensoMotoric Instruments).*

***Ключевые слова:** глазодвигательная активность, китайский язык, лингвистика, перевод, психофизиология*

Investigating the Eye Movement Parameters During Translation of Written Text by Students (on the Example of Chinese Language)

Nemtinova A.

✉ lena-nemt@mail.ru

Lomonosov Moscow State University The Institute of Asian and African Studies, Department of Chinese Philology, teacher (Moscow, Russia)

***Abstract.** The translation process is a specific type of speech-thinking activity that can be researched by means of several psychophysiological methods, one of which is the method eye-tracking method. In this paper we analyze the results of the researching of the parameters of eye movements that were collected observing the senior Chinese learning students during their Chinese-to-Russian translation of written text. The hardware assistance of experiment was provided by SMI (SensoMotoric Instrument) device, which is an expert eye-tracing system.*

***Keywords:** eye movement, Chinese language, linguistics, translation, psychophysiology*

Введение. Одной из целей обучения специалистов со знанием китайского языка является формирование навыка перевода. Основные трудности, с которыми сталкиваются студенты, связаны с тем, что текст исходного (китайского) и переводящего (русского) языков характеризуются отношениями несоответствия прежде всего на уровне синтаксиса: в отличие от русского в китайском языке служебные слова и порядок слов в предложении являются важнейшим средством выражения грамматических отношений.

В процессе обучения китайскому языку для достижения эквивалентности перевода студенты должны научиться выделять грамматическую структуру предложения, что будет способствовать формированию и закреплению навыка перевода.

Тема формирования навыка обозначена в трудах многих исследователей таких как: П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др. Навыки формируются на основе вторичной автоматизации, и это понятие может быть «распространено не только на двигательные сознательного выполнения, но и на всякие другие действия или акты, в том числе и на мыслительные операции» [4].

Процесс перевода представляет собой сложный, специфический вид речемыслительной деятельности и может изучаться с помощью психофизиологических методов, одним из которых является метод изучения параметров движения глаз.

Данный метод активно используется при изучении процессов восприятия и чтения. Следует отметить, что значительная часть работ (В.Н. Анисимов, 2013; В.А. Барбанщиков, А.В. Жагалло, 2008; Б.М. Величковский, 2006, Simon P., 2004, Denis Drieghe, Wouter Duyck, Raymond Bertram, 2011, и др.) выполнена на материале европейских языков. Имеются также данные исследований ГДА во время чтения на материале восточных языков, в частности на китайском (Shen, Deli; Liversedge, Simon P.; Tian, Jin; Zang, Chuanli; и др.).

Тема исследования ГДА при переводе с китайского языка на русской малоразработана.

В данной работе описаны результаты экспериментального исследования психофизиологических параметров ГДА у студентов в процессе выполнения устного перевода письменного текста с китайского языка на русский.

Методика. В нашем исследовании использовался прибор SMI — Senso Motoric Instruments ViewX™ RED Remote, запись велась бесконтактной дистанционно-управляемой инфракрасной камерой с автоматическим отслеживанием перемещения глаз и головы. Прибор регистрирует все данные о движениях глаз и обеспечивает: быстрый и точный контроль и анализ — координат положения взора (x/y) на поверхности экрана или постера в пикселях или мм; калиброванный диаметр зрачка; автоматический анализ в режиме реального времени для областей, заданных пользователем; детальный анализ данных (путь перемещения взора, зоны интереса, последовательность точек фиксации, карта внимания).

В эксперименте приняли участие студенты старших курсов, изучающие китайский язык.

В качестве стимульного материала использовались предложения на китайском языке с различным уровнем сложности из стандартизованного квалификационного экзамена по китайскому языку для лиц, не являющихся носителями китайского языка (HSK). Стимульный материал был подобран с учетом уровня подготовки в соответствии с образовательной программой обучающихся.

Перед экспериментом проводилась настройка аппаратуры для каждого испытуемого. Во время проведения экспериментального исследования студенты сидели в

кресле перед экраном монитора, на котором предъявлялись предложения на китайском языке. Испытуемые после прочтения предложения давали устный перевод на русском языке. Перевод записывался на диктофон, затем вносился в протокол. После завершения эксперимента перевод испытуемых сравнивался с эталонным вариантом перевода китайских предложений на русском языке. Затем проводился анализ параметров ГДА.

Показатели ГДА являются достаточно чувствительными к содержанию и качеству выполняемой деятельности. В процессе чтения глаз человека, переводя взор с одного знака на другой, совершает движения — саккады. Распознавание знаков требует определенного времени (120...250 мс, по другим данным 200...300 мс), которое называется фиксацией или фиксационной паузой. В течение фиксационной паузы субъект распознает 8–12 символов при чтении на языках с алфавитной письменностью. Ниже в сравнительной таблице представлены данные исследований по изучению длины саккад при чтении текстов на разных языках, включая китайский.

**Длина саккад при чтении на разных иностранных языках
по данным Elizabeth R. Schotter and Keith Rayner, 2013**

Язык	Длина саккад	Размах саккады вправо	Размах саккады влево
Английский	7–9 знаков	14–15 знаков	3,4 знака
Китайский	2 знака	2–3 знака	1 знак
Японский	3,5 знака	6 знаков	Нет данных

Длительность восприятия зависит от многих факторов, включая семантическую сложность текста, размер шрифта, степени освещенности и др. Восприятие информации происходит только во время фиксационной паузы, во время саккады информация не распознается. Саккады и фиксационные паузы остаются самыми распространенными параметрами исследования движения глаз.

В нашем исследовании использовались такие показатели ГДА как количество фиксаций на отдельных знаках (иероглифах), количество возвратов к отдельным знакам (иероглифам), суммарное время фиксаций на отдельных знаках (иероглифах) в процентах от общего времени чтения предложения.

Результаты. По результатам экспериментального исследования были выделены две группы испытуемых: «успешные» и «неуспешные». В первую группу вошли студенты, выполнившие перевод предложений с китайского языка на русский без ошибок. Во вторую группу — студенты, выполнившие перевод с ошибками. Сравнительный анализ исследуемых параметров ГДА студентов в двух группах показал достоверные различия по критерию Пирсона ($p < 0,01$). Обнаружено, что общее количество возвратов, фиксаций, суммарное время фиксаций у «успешных» испытуемых выше, чем у «неуспешных».

Как указывалось выше в китайском языке служебные слова и порядок слов в предложении являются важнейшим средством выражения грамматических отношений. Поэтому в нашем исследовании особое внимание было уделено стратегии переноса взора и логике возвратов к определенным иероглифам и фиксациям на них. «Успешные» испытуемые в сравнении с «неуспешными» достоверно чаще фиксировались и возвращались к главным членам предложения, что позволяло им выделять грамматическую структуру предложения и выполнять перевод без ошибок. «Не-

успешные» испытуемые не только чаще фиксировались и возвращались к второстепенным членам предложения, но и в некоторых случаях вообще не фиксировали взор на главных членах предложения. Из-за неспособности выделить главные члены предложения, выстроить смысловые схемы высказываний в переводах предложений на русский язык у «неуспешных» появлялись ошибки с привнесением косвенных ассоциаций, что искажало смысловой контекст предложений в целом.

Заключение. По данным многих исследователей показатели ГДА являются достаточно чувствительными к качеству выполняемой деятельности. Известно, что между зрительными и мыслительными процессами существует тесная связь. В настоящей работе были проанализированы результаты экспериментального исследования параметров ГДА при выполнении устного перевода письменного текста с китайского языка на русский у студентов, изучающих китайский язык. В качестве основных параметров ГДА выступили количество фиксаций и возвращений к отдельным иероглифам, суммарное время фиксаций на отдельных знаках (иероглифах) в процентах от общего времени чтения предложения.

«Успешные» студенты, выполнившие перевод без ошибок, выделяли главные члены предложения и устанавливали связи между ними. Анализ возвратных саккад показал, что больший процент перемещения взора приходится именно на перемещение между главными членами предложения. Способность правильно выделить грамматическую структуру китайского предложения позволяло студентам сделать точный перевод, что может свидетельствовать о сформированности навыка перевода.

«Неуспешные» студенты достоверно чаще фиксировались на второстепенных членах предложения, пытались установить связи между ними, что подтверждалось анализом возвратных саккад, и, вследствие этого, они были не способны выделить грамматическую структуру предложения. В их переводах отмечались частичная несопоставимость лексического состава, искажение смыслового контекста предложения с привнесением элементов косвенных ассоциаций. Можно предположить, что навык перевода у «неуспешных» студентов сформирован в недостаточной степени.

Таким образом, метод психофизиологической диагностики — исследование параметров ГДА возможно использовать как дополнительный инструмент для контроля формирования навыка перевода у студентов в процессе обучения.

Литература

- [1] Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. С. 321, 342.
- [2] Дубасова А.В. О современных подходах к интерпретации данных, полученных с помощью методики регистрации движений глаз. Материалы XL Международной филологической конференции 14–19 марта 2011 г. Психолингвистика / отв. редактор Т.В. Черниговская. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. С. 3–6.
- [3] Задоев Т. П., Хуан Шуин Основы китайского языка. Основной курс. 2-е изд., испр. М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. С. 5–6.
- [4] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. С. 454–457.
- [5] Щичко В.Ф. Учебник общего перевода китайского языка, М., 1993. С. 5–14.
- [6] Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения. М., 2012. 175 с.
- [7] Elizabeth R. Schotter and Keith Rayner. Eye movements in reading. 2012.
- [8] Eichner M. Eye-movements as a marker for cognitive processes in reading comprehension: A study with 6th-graders // 17th european conference on eye movements 2013. Lund, Sweden. ECCE, 2013.

- [9] Shen D., Liversedge S.P., Tian J., Zang Ch., Cui L., Bai X., Yan G., Rayner K. Eye movements of second language learners when reading spaced and unspaced Chinese text // Journal of Experimental Psychology: Applied. Jun 2012. Vol. 18 (2). P. 192–202.
- [10] Simon P. Rethinking. Theoretical Frameworks: Studies of Eye Movements During Non-alphabetic Reading and reading development // 17th European conference on eye movements 2013. Lund, Sweden, ECEM, 2013.
- [11] Tsai J. Eye Movement guidance in reading Chinese sentence // 17th meeting of the European society for cognitive psychology. ESCOP, 2011.
- [12] «Физиология», 张卫东 编著, 上海社会科学院出版社, 2007.

Обучение политическому переводу студентов языкового вуза на примере МГИМО МИД России

Симаков Николай Юрьевич

✉ nik.simakov@inbox.ru

Кандидат биологических наук, МГИМО МИД России (Москва, Россия)

Аннотация. В статье анализируются практические методы, применяемые в МГИМО при обучении студентов по дисциплине «Политический перевод», а также по смежным дисциплинам, включающим в себя элементы перевода текстов общественно-политической направленности. Автор указывает на первостепенное значение информированности о реалиях страны изучаемого языка и о повестке дня для успешного овладения навыками политического перевода, на наличие дисбаланса между повышением общего языкового уровня студентов и дефицитом знаний политического характера. В статье приводятся примеры часто встречающихся трудностей такого плана и возможности их преодоления. Отдельно затрагивается вопрос о мере использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании перевода. В работе делается попытка отразить опыт применения ИКТ в МГИМО и обсудить результаты, достигнутые благодаря использованию технологий как с точки зрения собственно языкового прогресса, так и повышения мотивации обучающихся.

Ключевые слова: политический перевод, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ, обучение переводу, Google-переводчик, модернизация образования

Teaching Political Translation at Non-Linguistic Universities: Case of Mgimo-University

Simakov Nikolay Yurievich

✉ nik.simakov@inbox.ru

PhD, MGIMO-University (Moscow, Russia)

Abstract. The article analyzes techniques used at MGIMO in political translation classes and in ESP classes which involve translating socio-political texts. The author highlights the paramount importance of awareness of the realities and of the global agenda in mastering political translation skills, the imbalance between the language level and awareness in political matters. The article gives examples of the frequently encountered difficulties and the ways of overcoming them. The extent to which information and communication technologies (ICT) are used in teaching translation is considered separately. The article touches upon the ICT use in translation classes at MGIMO and discusses the results achieved through the use of technology, both in terms of language progress and students' increased motivation.

Keywords: *political translation, information and communication technologies, ICT, teaching translation, Google Translate, modernization of education*

Интеграционные процессы в мировом пространстве, равно как и современное положение дел на рынке труда, предъявляют новые требования к подготовке специалистов и к задачам изучения иностранного языка в неязыковых вузах. Неязыковые высшие учебные заведения в целом и отраслевые в частности, прежде всего, ориентируют своих выпускников в вопросе развития рецептивных навыков речевой деятельности на чтение специальной литературы на иностранных языках, в первую очередь на английском. Второй очевидной целью является способность специалиста применить иностранный язык для развития профессиональных контактов для выступлений и в ходе личного общения с коллегами на научных мероприятиях, а также дистанционного взаимодействия, например, в переписке, а также преподавания предметов по специальности в иностранных университетах.

Основным критерием качества образования выпускников отраслевых вузов остается сформированность иноязычной языковой компетенции, позволяющей на должном уровне эффективно включаться в профессиональную деятельность, обеспечивая должный обмен информацией. Если в отношении критерия процесс языковой подготовки в МГИМО полностью укладывается в вышеописанные схемы, верные для всех неязыковых отраслевых вузов, в отношении задач спектр шире в связи с тем, что язык будет являться для выпускника МГИМО более сложным инструментом, отвечающим, среди прочего, за передачу смысловых оттенков, выявляющим уровень культуры и широту кругозора. Кроме того, более высокий уровень владения языком выпускника (C1-C2 по Общеввропейской шкале компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference)), предполагающий подход к языку не просто как к средству решения профессиональных задач, а как к цели, связан с более формальной оценкой их навыков в языковой сфере — экзаменом МИД на «оперативный» уровень, куда входит и перевод текстов с английского языка и на английский язык по профессиональной тематике. Таким образом, в МГИМО обучение английскому при всем разнообразии факультетов все же подчинено, среди прочего, подготовке к прохождению внутреннего экзамена в МИД.

Задачей подготовки специалиста-международника (а именно так можно охарактеризовать всех студентов МГИМО вне зависимости от факультета) и обусловлено увеличение количества учебных часов, отводимых на изучение языковых дисциплин, к которым относятся занятия по General English, ESP (например, Political Science, Sociology, PR, Law, Journalism etc.), специализированному переводу (преимущественно общественно-политическому, экономическому и юридическому) и ряду специальных курсов, направленных на отработку коммуникативных навыков и умений, особенно значимых для данного направления подготовки. К таковым относятся аудирование и видео-классы, цикл занятий, специально готовящих студентов к пониманию устной речи, к правильной фрагментации речевого потока, к способности быстро обрабатывать информацию. Аудирование, как правило, охватывает широкий круг тем: вопросы науки, экологии, культуры, социальные проблемы, — и предполагает включение текстов, начитанных носителями языка, говорящими с разными акцентами, и носителями. Задачами по ознакомлению с реалиями и развитию навыков чтения художественной или научно-популярной литературы занимается курс по домашнему чтению, который проводится во многом по схемам, идентичным тем,

которые применяются при изучении одноименной дисциплины в языковых вузах. Таким образом, спектр преподаваемых на иностранном языке дисциплин значительно шире, чем в неязыковом вузе.

Особое внимание в ходе языковой подготовки в МГИМО уделяется занятиям по аспекту «Общественно-политический перевод». Среди коммуникативных умений, над которыми ведется работа, умение выполнять письменные переводы по специальности научного, научно-популярного и публицистического стилей с английского языка на русский и с русского на английский на высоком уровне ответственности, умение выполнять устный последовательный перевод на среднем уровне ответственности; умение логично и связно передать письменно основное содержание аутентичного публицистического, научно-популярного, научного текста по специальности на английском языке с необходимой степенью компрессии на русском языке; умение составлять на английском языке отчет-обзор по нескольким иноязычным статьям информационного характера; владение приемами самостоятельной работы над освоением понятийно-терминологического аппарата и формирования индивидуального тезауруса по специальности. Одной из трудностей является нахождение правильного баланса между отработкой переводческих навыков (что входит в задачи образовательного при обучении именно переводчиков) и, например, наработкой профессиональной терминологии.

В рамках занятий по переводу на первом этапе студенты знакомятся с основными, самыми базовыми элементами теории перевода, такими как тема-рематические отношения, лексические и синтаксические языковые трансформации и т. д. На начальном этапе курс фокусируется на переводе коротких сообщений сугубо информационного плана. Здесь следует отметить, что немаловажным залогом успешности работы на данном этапе является общая осведомленность о культурных реалиях и общественно-политической жизни зарубежных стран. И если относительно первого большинство студентов имеет весьма обширные знания в силу личного опыта и благодаря изучению данного аспекта в рамках других языковых занятий (аудирование, домашнее чтение), то информированность о политической ситуации может сильно варьироваться, что требует включения в формат занятий заданий на повышение осведомленности студентов (обзоры текущих новостей, поиск и обобщение информации о текущей проблематике, повестке дня международных организаций, создание карт «горячих точек» и т. д.).

Ситуация может усугубиться на втором этапе, когда при изучении публицистических текстов помимо понимания политической ситуации возрастает потребность в более глубоких лингвострановедческих знаниях. Ранее в зарубежных исследованиях по переводоведению отмечалось, что ключом к правильному пониманию текстов политической направленности зачастую является умение ориентироваться в материалах, которые являются своего рода маркерами образованности для представителей западного общества [4]. Так, например, речи президентов США зачастую включают в себя неявные отсылки к библейским текстам, к произведениям Шекспира и других классиков, причем речь не идет о прямом цитировании, что облегчило бы поиск адекватного перевода, но лишь об использовании образов, что требует самостоятельного предварительного декодирования. Так, неявное цитирование применяется сторонниками той или иной политической партии для высмеивания своих политических оппонентов, и здесь для перевода ключевым моментом становится наличие достаточно высокого культурного ценза, для того, чтобы распознать неявный намек и адекватно передать прозвучавшую критику.

ку, облаченную в форму злой иронии [1]. Для разрешения такого рода трудностей привлекаются упражнения из арсенала подготовки переводчиков: составление переводческих комментариев, определение значения и источников происхождения выделенных языковых единиц, подбор идентичных или аналогичных фразеологизмов, перевод культуронимов и т. д. [5, 6].

Формой контроля базовой ступени является письменный перевод неадаптированного информационного сообщения со словарем, что призвано имитировать профессиональную деятельность дипломатов в процессе подготовки, например, обзоров текущих событий. При оценивании полноты и адекватности учитываются показатели жанровой эквивалентности, корректного оформления (орфографического и пунктуационного) и терминологической точности. Система оценивания письменного перевода предполагает, что отличный ответ — от 90 до 100 баллов — допускает лишь одну-две незначительные стилистические погрешности, а хороший результат (80–90 баллов) допускает не более 3 неточностей, не затрагивающих основное содержание исходного текста). Наличие даже одного допущенного искажения (что фактически является недопустимым в дипломатической работе) снижает максимально возможную оценку до уровня 79. Это позволяет привить студентам высокую степень ответственности за полноту и точность перевода. В качестве задания для промежуточного контроля степени сформированности переводческих умений, а также уровня владения терминологическим аппаратом могут выступать задания на письменный перевод на русский (а позднее и на английский) язык отдельных предложений, включающих в себя изученные переводческие трудности.

Отдельно происходит замер умений устного перевода с листа (не предполагающего длительное изучение и подготовку) информационного текста объемом около 1100 знаков. Данные умения также востребованы в дипломатической среде, которая призвана быстро реагировать на стремительно меняющуюся повестку. Помимо упомянутых выше полноты, адекватности и корректности языкового оформления уделяется внимание тому, чтобы темп речи был нормальным, соответствующим небыстрому темпу речи диктора на радио, причем продолжительные паузы,отягощающие восприятие, а также, например, междометия, затрудняющие понимание, не допускаются.

Источниками текстов для устного перевода с листа обычно выступают короткие новостные сообщения с сайтов новостных агентств BBC, VOA, Reuters, Deutsche Welle, CNN, а также сайтов международных организаций и т. д., поскольку именно они зачастую задействованы в профессиональной деятельности как источники оперативной информации о событиях в мире, поданной в достаточно нейтральном ключе, без выраженной авторской позиции. К работе над навыками письменного перевода информационных текстов также привлекаются статьи новостных агентств, но с обязательным отслеживанием на предмет наличия переводческих трудностей и соответствующей терминологии, изученной в ходе курса, при этом статьи не адаптируются — фрагменты с избыточной сложностью не удаляются. Вместо этого делается сноска-рекомендация, либо подсказывающая напрямую значение избыточно сложных для данного языкового уровня студентов элементов (например, авторских метафор, аллюзий, сложных терминов) или указывающая на конкретный переводческий прием. На этапе работы с публицистическими текстами привлекаются статьи из The Economist, The Guardian (раздел “Opinion”), Foreign Policy, Foreign Affairs, The Washington Post (раздел “Opinion”), The New York Times (раздел “Opinion”), Project Syndicate и иные источники статей, в которых явственно прослеживается позиция автора.

Отдельный цикл занятий посвящен работе над переводами научных и научно-популярных текстов политологической (социологической, экономической или иной) направленности. Именно в данном случае занятия проходят в формате, который, как представляется, наиболее профессионально востребован среди выпускников неязыковых вузов, поскольку акцент смещен с непосредственно языковой составляющей к работе с текстом как источником профессионально значимой информации, где все подчинено непосредственно содержанию сообщения. В рамках данных занятий внимание преимущественно уделяется отработке терминологии и минимальному объему лексических и грамматических трансформаций, требующихся при работе с научными текстами. Материал для занятий привлекается из зарубежных учебников по базовым понятиям специальности студентов: *Politics* (автор — Andrew Heywood), *Sociology* (автор — Anthony Giddens), *The Practice of Public Relations* (автор — Fraser P. Seitel) и т. д.

Этот дуализм — с одной стороны, значительное внимание, уделяемое изучению иностранных языков, а, с другой, сугубо практическая составляющая языкового процесса — является визитной карточкой МГИМО, его спецификой, а подчас и фактором, усложняющим процесс формирования языковой компетенции.

Таким образом, МГИМО стоит признать неязыковым ВУЗом, отмеченным, однако, некоторой спецификой: студенты отрабатывают ряд сугубо переводческих аспектов в рамках практической деятельности, без обширной теоретической «подушки безопасности». Исключение составляет Одинцовский филиал МГИМО — относительно новая структура, развивающаяся на площадке бывшего Одинцовского Государственного Университета, — где с недавних пор работает магистратура по направлению «Перевод и переводоведение», в которой изучение перевода происходит разветвленно и углубленно, сообразно классическим методам языковых ВУЗОВ.

Отдельно стоит сказать несколько слов об использовании информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процессе обучения переводу в стенах МГИМО. Как отмечает автор [2], основной проблемой остается фактор достоверности оценки прогресса при обучении переводу при внедрении ИКТ в образовательный процесс. Проработанность, например, аспекта в открытых научных источниках или освещенность проблемы в медиа-пространстве может значительно облегчить переводческую деятельность, что не делает качество перевода достаточно показательным. С другой стороны, информационные технологии позволяют верифицировать тексты, созданные обучающимся, и более эффективно отслеживать в частности словоупотребление с учетом частотности или регистра на широком круге примеров.

Также на достоверность результатов может повлиять использование студентами МГИМО онлайн-переводчиков. И несмотря на то, что в профессиональном переводческом сообществе отношение к этим инструментам достаточно негативное, но поставить барьер на пути доступа студентов к машинному переводу практически невозможно, особенно на этапе отработки переводческих умений. Иногда студенты используют при переводе сначала возможности онлайн-переводчика, а затем сами редактируют полученный текст. В таком случае возможным выходом для преподавателей может явиться совместный анализ переведенных материалов и изучение алгоритмов работы online-переводчиков, вычленение определенных ошибок, которые являются маркерами, свидетельствующими о применении машинных средств перевода [3], например, некорректной пунктуации, некорректного перевода некоторых синтаксических конструкций, проблем с написанием имен собственных и так далее. Таким образом, онлайн-переводчик может послужить дидактическим средством обучения переводу.

Еще одним естественным следствием широкого внедрения информационно-коммуникативных технологий в процесс обучения языкам явилось некоторое изменение — или лучше сказать смещение — роли преподавателя относительно обучающегося. И преподаватель, и студент находятся в одном информационном поле, и когда они в «встречаются» в виртуальном мире, их роли не так жестко определены, как в учебной аудитории. Роль языкового гуру, которой наделялся преподаватель в доцифровую эпоху, уступила место функции модератора, помогающего студенту ориентироваться в гигантских информационных потолках и выбирать из них нужную информацию, критически ее осмыслять, правильно применять в решении переводческих задач. Так, развитие переводческих навыков предполагает среди прочего регулярную самостоятельную работу со smart-технологиями, в первую очередь с подкастами новостных агентств (например, <https://www.voanews.com/podcasts> и <https://edition.cnn.com/specials/podcasts>).

Таким образом, в рамках языковой подготовки студентов МГИМО в целом и развития их переводческих умений в частности идет интеграция общепрофессиональных, специальных и языковых дисциплин для разработки содержания обучения, постановка учебных задач носит квазипрофессиональный характер, в работу помимо традиционных средств и методов обучения интегрированы новые дидактические инструменты, в том числе информационные технологии, что положительно отражается на мотивации студентов, получающих знания и развивающих умения профессиональной направленности.

Литература

- [1] Ильина О.К. Особенности английской шутки // Россия и Запад: Диалог культур: сб. статей XIII междунар. конф. 26–28 ноября 2009 г. Вып. 15. Ч. 1. М., 2010. С. 154–162.
- [2] Симаков Н.Ю. О некоторых аспектах использования информационно-коммуникативных технологий при обучении переводу // Методика преподавания языка профессии: матер. науч.-практ. конф. М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2018.
- [3] Beare K. How to Use Google Translate to Teach English. Available at: http://esl.about.com/od/modernteachingtechniques/a/teach_english_google_translate.htm (accessed 10 November 2018).
- [4] Bassnett S., Trivedi H. Post-Colonial translation. Theory & Practice, London; New York: Routledge, 1999.
- [5] Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2005.
- [6] Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <-> Russian: учеб. пособие. СПб.: Союз, 2006.

Устный перевод: методические приемы обучения

Хорева Лариса Георгиевна ✉ novella2000@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии ИФФ ИФИ РГГУ (Москва, РОССИЯ)

Аннотация. Автор статьи предлагает к рассмотрению ряд тренингов, направленных на совершенствование навыков устного перевода. Первый комплекс упражнений посвящен развитию

памяти, концентрации и внимания. На начальном этапе студенты в режиме синхронного перевода, с отставанием в тридцать секунд, но на русском языке, должны повторить друг за другом сначала известные, потом малоизвестные поэтические произведения, прозу или фрагменты драматических произведений. В дальнейшем упражнения усложняются повторением несвязанных конструкций, но содержащих клише. В ходе упражнений студенты должны овладеть навыками использования фразеологизмов, навыком восприятия информации на слух и удержания в памяти большого фрагмента текста, навыком формализации устного перевода. Второй комплекс упражнений вырабатывает психологическую уверенность студентов во время практики устного перевода и отработывает навыки одновременного говорения и слушания.

Ключевые слова: устный перевод, обучение переводу, методика обучения, навыки перевода

Interpretation: Methodical Basis of Training

Khoreva Larisa G.

 novella2000@mail.ru

PhD in Philology, Associate professor of Russian State University
for the Humanities (Moscow, Russia)

Abstract. *The author of article offers a number of the trainings for improvement of skills of interpretation. The first set of exercises is devoted to development of memory, concentration and attention. At the initial stage students in the mode of synchronous translation, with lag in thirty seconds, but in Russian, should repeat one after another at first known text, then little-known poetic works, prose or fragments of drama works. Further exercises become complicated because of repetition of disjointed constructions, but the containing clichés. During exercises students should get a good grip on phraseological units, skill of perception of information on hearing and deduction in memory of big text fragment, skill of formalization of oral translation. The second set of exercises develops psychological confidence of students during practice of oral translation and fulfills skills of simultaneous speaking and listening.*

Keywords: interpretation, interpretation training, methodical basis of training, interpretation skills

Устный перевод является сегодня одним из самых востребованных видов перевода. Огромное количество международных конференций, симпозиумов, форумов, проходящих сегодня в Москве подтверждает востребованность этой профессии. Однако Чемпионат мира по футболу 2018 показал резкую нехватку именно устных переводчиков по английскому и испанскому языкам. Действительно ли рынок переживает дефицит переводчиков? Проведенный опрос выпускников языковых ВУЗов показывает, что новоиспеченные специалисты часто испытывают психологические проблемы, боясь устного перевода и заявляя о себе как о переводчиках преимущественно письменных. В устной беседе, а также в дискуссиях в специализированных интернет-форумах можно увидеть и услышать сожаления о несостоявшейся карьере переводчика-синхрониста.

Как показывает практика, студенты готовы учиться основам устного перевода, тем более что многие упражнения носят игровой характер и направлены на формирование жизненно необходимых навыков: развитие памяти, концентрации внимания, преодолению психологических барьеров при переводе.

Первый комплекс упражнений по развитию навыков устного перевода следует начинать с тренингов на развитие и/или улучшение концентрации и внимания. Для первого упражнения студенты работают в паре, первый обучающийся должен читать известные стихотворения русских поэтов, второй с интервалом в тридцать секунд

повторять за ним. Весь тренинг проходит на русском языке. Далее задание усложняется. Первому студенту дается незнакомый текст со сложным синтаксисом, который он должен прочитать с правильной интонацией и паузами и проследить за тем, чтобы его собеседник правильно повторил за ним с интервалом в тридцать секунд искомый текст. Усложнение следующего этапа состоит в ускорении темпа речи первого студента, произносящего текст, и в дополнительном усложнении текста, который может состоять из логически не связанных слов и словосочетаний. Широко применяющимся упражнением является также чтение про себя с одновременным счетом вслух, по окончании текста студенты должны максимально подробно передать содержание прочитанного/услышанного.

Вышеописанный комплекс упражнений можно начинать проводить уже на первом курсе.

К следующему этапу по формированию навыков устного перевода имеет смысл приступать после основательного знакомства с лексикой и грамматикой изучаемого языка, поскольку здесь большую часть времени будет занимать перевод с/на язык. Особую роль здесь играет освоение студентами разговорных клише, лексических и фразеологических оборотов. После тренингов устного перевода с листа следует переходить к устному последовательному переводу на слух. Студент слышит текст оригинала и после его окончания и/или во время пауз переводит его устно. Перевод может быть пофразовым, абзацно-фразовым или текстовым. В последнем случае студенты знакомятся с системой переводческой записи и тренируют ее использование.

Последовательный перевод целесообразнее начинать с заранее полученных текстов. Перед переводом обсудить со студентами варианты переводческих решений: перестановки, замены, дополнения, опущения. Следующей ступенью становится работа с уже незнакомым текстом. В ходе занятий отрабатываются клише и речевые «цветы» — приветствия и благодарности.

Заключительным этапом становится комплекс упражнений на развитие навыков синхронного перевода. На первых занятиях-практикумах рекомендуется осуществлять чтение переводимого текста в замедленном темпе речи. Как показывает практика, именно первые неудачи при синхронном переводе становятся фатальными для ряда студентов, которые теряют веру в собственные силы и отказываются от практики устного перевода в будущем. Первые успехи студентов, которые смогли в течение 20 минут синхронно перевести текст, зачитываемый преподавателем, помогают им преодолеть психологический барьер неверия в себя и значительно улучшить показатели устного перевода в будущем.

Вторым рекомендуемым упражнением становится перевод в искусственно созданных тяжелых условиях. В этом тренинге участвует вся группа студентов: несколько человек разговаривают, специально отвлекают «переводчика», создают дополнительные шумы. Целесообразно такие упражнения проводить, разделяя группу на две команды.

Как показывает практика, упражнения на отработку навыков устного перевода являются важной частью учебного процесса: они вызывают живой интерес со стороны студентов, способствуют лучшему усвоению грамматического и лексического материала, улучшают качество восприятия информации, тренируют память, снимают психологические барьеры.

Литература

- [1] Виссон Л. Синхронный перевод с русского на английский. М.: Р. Ва-лент, 1999, 272 с.

- [2] Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002, 424 с.
- [3] Матюшин И.М. Синхронный перевод в многоканальной информационной среде // Вестник МГЛУ. 2016. № 11 (750). С. 41–50.
- [4] Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? М.: Готика, 1999, 176 с.
- [5] Смышляев В.А., Сорокин А.Л. Курс устного перевода. М.: Изд-во Московского ун-та, 2009, 336 с.

Проблемы формирования переводческой компетенции: когнитивно-дискурсивный аспект

Хрусталева Мария Алексеевна ✉ cristalik1982@list.ru

Кандидат филологических наук, ПГНИУ (Пермь, Россия)

***Аннотация.** В статье рассматривается процесс формирования переводческой компетенции сквозь призму когнитивного переводоведения. При таком понимании процесса перевода во главу угла ставится переводящая личность, речемыслительные процессы, протекающие в ее сознании. Процессы категоризации и концептуализации, которые «запускают» механизм рефлексии переводчика, способствуют трансляции внутренней формы текста, созданного на иностранном языке, на язык родной посредством передачи нормативного плана выражения. Подчеркивается значимость поиска индивидуальных алгоритмов действий переводчика, который, опираясь на собственный лингвистический опыт, может принимать оптимальные переводческие решения в зависимости от типа исходного текста.*

***Ключевые слова:** переводческая компетенция, переводящая личность, рефлексия, концептуализация и категоризация знания, алгоритм действий переводчика, переводческое решение*

Formation of a Translator's Competence: a Cognitive-Discursive Aspect

Khrustaleva Mariya Alekseevna ✉ cristalik1982@list.ru

PhD (Philology), Perm State University (Perm, Russia)

***Abstract.** The article describes the process of a translator's competence formation by means of cognitive linguistics. A translator's personality, verbal and cogitative activity are the main concepts. The processes of categorization and conceptualization that start the mechanism of a translator's reflection assist in the transmission of a foreign language text's inner form into mother tongue through the reproduction of a prescriptive expression plane. The search of individual algorithms of translator's activity is emphasized. Drawing on the own experience the translator can make an optimal decision depending on the type of text.*

***Keywords:** a translator's competence, personality of a translator, reflection, categorization and conceptualization of the knowledge, algorithm of a translator's actions, translator's decision*

Говоря о переводческой компетенции, несомненно, не стоит забывать о сложности и многоаспектности данной методической категории, поскольку «компетенция представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных

тивных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных, жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции» [1]. Логично, что в процессе практического применения компетенции происходит как переосмысление и закрепление полученных знаний, умений и навыков, так и окончательное формирование образа успешного переводчика, отношения к профессии, и понимание своего места в профессии, своеобразное выведение теоретических знаний на поверхность практической деятельности.

Вслед за Л.М.Алексеевой и С.Л.Мишлановой, которые понимают под переводческой компетенцией «знание основ переводческой деятельности и умение мыслить в терминах более чем одного языка» [2, с. 13], заметим, что в свете деятельностной теории перевода, акцент делается на способности и умении мыслить, то есть на процессе рефлексии. Что значит «перевести»? Говоря о переводческой компетенции студентов, стоит особо подчеркнуть, что начальный этап ее формирования базируется, прежде всего, на совершенно новом для многих понимании перевода как акта индивидуальной мыслительной деятельности. Оказывается, переводить — это не значит найти эквивалент слову. Это не просто взять первое по значению слово в двуязычном словаре и записать его на русском языке.

Переводим мы не слова, мы *транслируем смыслы*, которые заключены в этих словах. Мы не забываем про *контекст*, который, несомненно, всегда выполняет решающую роль при принятии переводческого решения. Конечно, правила грамматики, лексической сочетаемости и стилистического оформления переводного текста, то есть текста на русском языке, тоже никто не отменял. Чтобы обо всем этом не забыть, просто *придется активировать рефлексия*, иными словами, *активизировать мозг и подумать*.

Когда речь идет о переводческой компетенции, первое что приходит на ум, это умение качественно осуществлять переводческую деятельность. Что значит качественно? Отвечая на это вопрос, целесообразным видится отметить, что качественный добротный перевод, по нашему мнению, характеризуют следующие признаки:

- полнота передачи всей информации ИТ (исходного текста)
- отсутствие смысловых искажений и смысловых ошибок в ПТ (переводном тексте);
- грамотное оформление ПТ средствами русского языка.

Полнота передачи всей информации ИТ. Говоря о полноте передачи информации, заметим, что она заключается в верной интерпретации и истолковании ИТ, считывании смыслов, выраженных средствами иностранного языка, с последующим их присвоением и выражением на русском языке. Это своеобразный равновесный перевод, когда по весу ПТ равен тексту оригинала, то есть передана вся информативная интенсивность ИТ (информативная интенсивность ИТ = информативной интенсивности ПТ).

Для того, чтобы не допустить *искажения смысла ИТ* необходимо четко понимать, что иностранный язык и родной язык имеют разную организацию. Есть одна «система хранения» смыслов в иностранном языке и другая «система хранения» в родном языке. Это, говоря научным языком, когнитивные механизмы категоризации и концептуализации нашего опыта. Как жизненного опыта в целом, так и языкового опыта в частности. *Искажение смысла ИТ* (или смысловая ошибка) возникает как раз по причине ошибочного выбора ячейки, когда на этапе интерпретации смысла ИТ изначально мы «заглядываем» не в тот ящик. А затем помещаем найденное сокровище в какой-то конкретный ящик «системы хранения» родного языка.

Грамотное оформление ПТ по-русски. Находясь под сильным влиянием «системы хранения» иностранного языка (особенно на уровне синтаксиса), мы не замечаем, как наша родная «система хранения» оказывается в ущербном положении: мы просто заменяем слова иностранного языка на русские слова. Что получается в итоге? Грубый, трудно проходимый текст, испещренный если и не буквализмами, то, как минимум, снабженный странной сочетаемостью слов в предложении. Даже если в ПТ отсутствуют грамматические и пунктуационные ошибки, то стиль ПТ воспринимается как неродной, иначе говоря, как будто это «не по-русски».

Отметим, что рассматривая переводческую деятельность с позиций когнитивного переводоведения, во главу угла ставится *переводящая личность*, ее способность посредством *рефлексии* преобразовывать языковые структуры как родного языка, так и иностранного, а само понятие рефлексии перевода трактуется Л.М.Алексеевой как «мышление, вплетенное в деятельность» [3, с. 51].

Поиск и установление когнитивного равновесия между языковыми системами пары языков, выбор адекватных способов трансляции смысла через его вербальное оформление, все это, на наш взгляд, является неотъемлемыми компонентами формирования переводческой компетенции.

Неоспорим тот факт, что переводческая компетенция формируется не обособленно, а в тесной взаимосвязи с языковой, грамматической, функциональной и социокультурной компетенциями. Основываясь на личном опыте преподавания иностранного языка в университете, мне бы хотелось остановиться на трех основных моментах формирования переводческой компетенции.

Во-первых, *первостепенным* является формирование у студентов, нового взгляда на мир сквозь призму иностранного языка и его социокультурной составляющей. Несмотря на своеобразие языковой системы, любой иностранный язык — это тоже система хранения информации, строго структурированная (выше уже говорилось про «нужный ящик», куда в процессе рефлексии нужно заглянуть и «распаковать» смысл). При этом крайне важна языковая компетенция на русском языке. Поэтому задания на перевод отдельных фраз, содержащих новую лексику по определенной теме, на русский язык так нужны и важны: тем самым формируется индивидуальный лингвистический опыт каждого студента. В такой ситуации преподаватель целенаправленно и последовательно обращает внимание студентов на сходства и различия в системах русского и иностранного языков с целью запустить механизм рефлексии. Необходимо научить ориентироваться в разнообразном репертуаре грамматических конструкций иностранного языка, производить правильный отбор той или иной синтаксической структуры для трансляции смысла средствами родного или иностранного языка (в зависимости от направленности перевода).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что при закладывании основ грамматической системы иностранного языка и ее совершенствовании, при введении новой лексики, то есть при поступательном повышении уровня языковой компетенции на иностранном языке крайне важно формировать у студентов навыки *аналитического* восприятия новой информации и одновременной ее трансформации и категоризации в индивидуальную структурно-логическую матрицу. Думается, в зависимости от индивидуальных способностей, общей эрудиции и уровня развития языковой личности каждого студента скорость формирования такой переводческой компетенции будет варьироваться, но при этом сами механизмы присвоения/адаптации информации на иностранном языке и ее последующая категоризация будут универсальными.

Второй важный момент, на котором необходимо остановиться, говоря об основополагающих аспектах формирования переводческой компетенции, это само понимание перевода. В сознании большинства студентов перевод сводится к поиску эквивалентов иностранных слов в словаре и составлению предложений на русском языке. Естественно, при таком понимании перевода, конечный продукт переводческой деятельности оказывается далек от успешной реализации переводческой компетенции: наличие буквализмов, нарушение лексической сочетаемости, неполная трансляция семантического состава исходного текста, стилистические огрехи и т. д. Подчеркнем, что необходимо говорить о проблеме перевода не лексем, словосочетаний, предложений, текстов, а стоящих за языковыми реализациями смыслов, не о механическом поиске эквивалентов того или иного слова в словарях, а о трансляции внутренней формы текста, созданного на иностранном языке, на язык родной (русский) посредством передачи нормативного плана выражения. В связи с этим, заметим, что формирование переводческой компетенции основывается на изучении *глубинных речемыслительных процессов*, протекающих в сознании переводчика, на исследовании его способности транслировать равные по смысловой значимости сообщения от адресата получателю с сохранением языковой нормы обоих языков.

В этом отношении крайне важно обращение к когнитивному пониманию процесса перевода, когда переводящая личность «подвергает исходный текст *рефлексивной обработке* и тем самым делает его объектом перевода, т. е. по-своему выстраивает смысл оригинала» [3, с. 51]. Отсюда, по замечанию Л.М. Алексеевой, «конструирование объекта перевода — сложный процесс, требующий мыслительных затрат переводчика» [3].

Наконец, *третьим*, но не менее значимым моментом в формировании переводческой компетенции у студентов, оказывается индивидуальный поиск каждым из них *собственного алгоритма переводческих действий*, основанного на перемещении концептуальных основ в когниции отдельной переводящей личности. Для решения поставленной задачи в процессе формирования переводческой компетенции у студентов целесообразным видится обращение преподавателей к переводу разных типов текстов, которые бы являли собой своеобразные каркасы, маркирующие функционирование специфического концептуально-языкового пространства средствами иностранного языка. При этом перевод таких текстов на русский язык позволил бы каждому студенту постепенно формировать индивидуальную концептуально-категоризационную «сетку» двух языков, на основе которой он мог бы впоследствии осуществлять переводческую деятельность через *рефлексию*.

Говоря о типах текстов, целесообразным видится упомянуть специфику порождения текста в технической коммуникации. Так, А.О. Ушакова обращает внимание на тот факт, что «технические специалисты (автор, реципиент), обладающие техническим мышлением, проводят категоризацию действительности с опорой на техническое знание, а специалисты с филологическим образованием (переводчик-лингвист) категоризируют мир в языке, что позволяет говорить о переводческом мышлении лингвиста и переводческом мышлении технического специалиста» [4, с. 13]. При таком понимании субъектов перевода переводческое решение предстает не как результат, а как процесс: «ментальная деятельность субъекта в процессе восприятия и понимания категории техничности в тексте оригинала и ее порождение в тексте перевода» [4].

Подводя итог, следует сказать, что формирование переводческой компетенции не является самоцелью, это непрерывный процесс *научения* выбирать адекватные

способы членения концептуальных сфер, организующих «систему хранения» иностранного языка, и отработка навыка соотнесения их с соответствующими сферами родного языка. Необходимо формировать у студентов понимание значимости индивидуально-личностного освоения языковых средств, помогать им в осознании личной ответственности за самостоятельное «упаковывание» этих языковых средств иностранного языка в индивидуальный банк языкового опыта, призывать их к наведению порядка в «ящиках» языковых систем хранения. Наличие сформированной переводческой компетенции и ее реализация зависит от категориального структурирования личного языкового опыта каждого студента, а это, думается, можно считать первым шагом к профессиональной переводческой компетентности.

Литература

- [1] Мещерякова Е.В., Локтюшина Е.А., Какичева Ю.В. Особенности формирования переводческой компетенции как части профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3/ URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-perevodcheskoy-kompetentsii-kak-chasti-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения 15.09.2016).
- [2] Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Переводческая компетенция как условие эффективной межкультурной коммуникации // Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления: матер. Междунар. науч. конф. Екатеринбург, 2015. С. 11–15.
- [3] Алексеева Л.М. Перевод как рефлексия деятельности переводчика // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 1 (7). С. 45–51.
- [4] Ушакова А.О. Текстовая категория техничности и ее функционирование в оригинале и переводе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2017. 23 с.

Проблемы языкового обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивного обучения

Проблемы обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья

Бакуля И.Ю.¹

Купершинская Е.А.²

Левина Е.А.³

✉ Inessa1000@yandex.ru

✉ kupershinskaya@gmail.ru

✉ karnatala@yandex.ru

^{1,2,3} Старший преподаватель МГТУ им. Н. Э. Баумана

Аннотация: Рассмотрены проблемы обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная образовательная среда, условия, социум

Problems of Teaching Foreign Language to Students with Disabilities

Bakulya I.Yu.¹

Kupershinskaya E.A.²

Levina E.A.³

✉ Inessa1000@yandex.ru

✉ kupershinskaya@gmail.ru

✉ karnatala@yandex.ru

^{1,2,3} Senior teacher Bauman Moscow State Technical University

Abstract: The article deals with the problems of teaching foreign languages to students with disabilities and those with disabilities.

Keywords: students with disabilities, adaptive educational environment, conditions, society

На разных исторических этапах социум по-разному относились к людям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе к людям слабовидящим и незрячим.

На протяжении многих столетий о слабовидящем человеке складывалось представление, как о личности глубоко ущербной, обладающей рядом негативных черт (Феотистова, 1973). Обучение таких студентов имеет ряд особенностей.

Не всегда доступно изучение иностранного языка.

Определенная категория студентов в силу своих ограничений, не могут освоить навыки самообслуживания, овладеть полноценной ходьбой (из-за детского церебрального паралича, глубоких нарушениях зрения), следствием чего может являться вынужденная изоляция, ограничение контактов студента со сверстниками. Урок иностранного языка с таким студентом — это, в первую очередь — общение, обучение умению наладить контакт, найти взаимопонимание [2]. Вышеперечисленные навыки способствуют и мотивируют на посильную самостоятельную деятельность, помогают адаптироваться. В связи с этим, одной из необходимых составляющих занятия становится освоение студентами способов коммуникации, развитие навыков общения.

Немаловажную роль в этом направлении образовательной деятельности играют задания в игровой форме. Они не только обеспечивают сохранение внимания и поддержание любопытства на протяжении всего занятия, но и способствуют формированию устойчивости фиксации взора, развитию пространственного восприятия, развитию речи, формированию слухового внимания. Для этого могут быть использованы специальные игровые упражнения, базирующиеся на схемах и рисунках.

Необходимо создание специализированных условий.

К основным группам условий для работы с детьми ОВЗ в общеобразовательной организации следует отнести:

1. Материально-техническую базу — оснащение специальным оборудованием; возможность организации дистанционного обучения.
2. Организационное обеспечение образовательного процесса — включает нормативно-правовую базу, финансово-экономические условия; инклюзивную культуру в организации, взаимодействие с различными внешними организациями и родителями; информационно-просветительское обеспечение.
3. Организационно-педагогическое обеспечение — реализацию образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся; обеспечение возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального учебного плана.
4. Программно-методическое обеспечение образовательного процесса, создание и реализацию вариативных форм и методов организации учебной и вне учебной работы.
5. Использование различных видов образования.
6. Применение современных технологий образования и психолого- педагогического сопровождения.
7. Адаптацию методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям воспитанников с ОВЗ.
8. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение — организацию коррекционной работы.
9. Кадровое обеспечение — специальную подготовку педагогического коллектива к работе с детьми с ОВЗ (в том числе детьми-инвалидами) в условиях инклюзивной практики.

Сложно осваивать образовательные программы.

Способность к обучению таких студентов имеет ряд характеристик, связанных с их психическими и физическими возможностями. Они могут медленнее воспринимать или хуже усваивать учебный материал; Даже при небольшой перегрузке у них

может происходить потеря интереса, рассеивание внимания, что приводит к быстрой утомляемости и как следствие потере интереса. Представляется целесообразным принять во внимание индивидуальные особенности данной категории студентов.

Например, при обучении студента с нарушением слуха преподаватель не должен располагаться к нему спиной или боком, лицо педагога должно быть хорошо освещено. В случае с нарушением опорно-двигательного аппарата необходима специальная учебная мебель, индивидуальная световая указка, особая компьютерная мышь. Для студента с выраженным нарушением зрения — учебные пособия, изготовленные на основе азбуки Брайля.

В некоторых случаях организационное обеспечение учебных занятий с учетом особенностей психофизического статуса студента с ограниченными возможностями здоровья может включать в себя наличие персонального ассистента, психологическую поддержку, последовательную реализацию реабилитационных мероприятий.

Недостаточно проработаны меры по реорганизации системы учебных заведений.

Представляется необходимым создание так называемой безбарьерной среды, которая включает в себя инфраструктуры в университетах (лифты, пандусы, специальные книги для слабовидящих обучающихся, наушники и звукоусиливающая аппаратура для слабослышащих студентов.), по оценке министра образования и науки Д.В. Ливанова, потребует примерно 55 млрд руб. «С учетом того, что наши общие затраты на образование составляют 3 трлн руб., это не очень много, но тем не менее это значительная сумма, которую в бюджете каждого региона необходимо предусмотреть», — отметил глава Д.В. Ливанов на Всероссийском семинаре-совещании по вопросам развития социальной сферы субъектов РФ. Еще более комплексной задачей представляется обеспечение процесса инклюзивного образования подготовленными педагогическими кадрами. Расширение штата преподавателей в школах в процессе реорганизации не предусмотрено, несмотря на сокращение числа коррекционных учебных заведений и работающих в них педагогов различной профессиональной направленности, а также необходимого многим студентам с ОВЗ медицинского персонала. Еще одной проблемой является введение в общеобразовательную систему института тьюторов, которые должны сопровождать процесс адаптации студентов с особенностями развития, выступая «посредниками» между студентами с ОВЗ и остальными обучающимися, средой обучения в целом [1]. Стоит отметить, что велика вероятность того, что на практике неспециализированные вузы смогут создать лишь формальные, а не полноценные условия для инклюзивного образования.

Инклюзивное интерактивное обучение как решение проблемы

По данным мониторинга Минобрнауки России, в настоящее время программы высшего инклюзивного образования реализуются в 33 специальных учебных заведениях, которые являются центрами по обучению инвалидов. Кроме того, специальные адаптационные дисциплины (модули) разработаны в 13 вузах, процесс их освоения учащимися только начинается. Более распространен такой аспект инклюзивного образования, как обеспечение студентов с ОВЗ специальными адаптированными к их особенностям печатными и электронными образовательными ресурсами: такая возможность реализуется в 74 вузах. Наконец, в 123 учреждениях высшего образования для студентов-инвалидов разрабатываются индивидуальные учебные планы и графики обучения [3]. Дистанционные образовательные технологии используются весьма активно: по данным мониторинга Минобрнауки России, они применяются в процессе реализации 78 образовательных программ бакалавриата, 89 образовательных программ специалитета и 13 образовательных программ магистратуры.

Таким образом, с точки зрения методического обеспечения, перспективы внедрения инклюзивного образования в вузах вполне благоприятны, хотя процессы корректировки учебных программ, разработки адаптационных дисциплин вряд ли могут быть эффективно завершены в короткий срок.

В заключение стоит упомянуть о перспективах продолжения реформы образования в части реализации концепции инклюзивного обучения. Это направление преобразования останется в числе приоритетных, госпрограмма «Доступная среда», вероятно, будет дополнена и продлена на период до 2020 г. Федеральная власть в лице профильного ведомства будет активно воздействовать на региональные подразделения, а также на академическую общественность в целях выполнения поставленных задач. Основным направлением работы Минобрнауки России останется совершенствование законодательной базы и методическое обеспечение различных программ инклюзивного образования. Важным способом претворения в жизнь концепции инклюзивного образования может стать внесение изменений в перечень показателей эффективности деятельности вузов: весьма вероятно, что в нем будет учитываться наличие в учебном заведении соответствующей потребностям лиц с ОВЗ инфраструктуры.

Наиболее перспективным видом инклюзии, получающим государственную поддержку, в долгосрочной перспективе остается дистанционное среднее специальное и высшее образование; и «география» его применения расширится.

Литература

- [1] Годовникова Л.В., Асафаило О.П. К вопросу подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивного образования. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=438> (дата обращения 08.20.1018).
- [2] Косенко Г.Н., Одиноква Н.А. Особенности развития общения со сверстниками студентов с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: Материалы IX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (23–24 мая 2013 г.). Новосибирск, НГПУ, 2013. С. 152–155.
- [3] Одиноква Н.А. К проблеме инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях // Проблемы методики преподавания биологии в системе «школа-вуз»: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. С. 100–104.

Речемыслительная деятельность студентов с нарушенным слухом на занятиях по русскому и английскому языкам в техническом университете

Камалова Р.А.
Сафарова И.Е.

✉ r.a.kamalova@gmail.com
✉ irinagrign@mail.ru

Аннотация. Рассматривается специфика обучения русскому и английскому языкам студентов с нарушением слуха в контексте обогащения и расширения их лексикона посредством работы над синонимией.

Ключевые слова: студенты с нарушением слуха, методика, синонимия

Speech and Thiking Activities for Hard of Hearing Students in Technical University

Kamalova R.A.
Safarova I.E.

 r.a.kamalova@gmail.com
 irinagrigs@mail.ru

Abstract. *The article deals with effective teaching methods Russian and English to hard of hearing students in the context of enriching and expanding their vocabulary during the working on synonymy.*

Keywords: *hard of hearing students, teaching methods, vocabulary, synonymy*

Как известно, человек овладевает речью на слуховой основе, поэтому у людей с нарушенным слухом в процессе общения существуют серьезные проблемы: это и бедность речи, аграмматизмы, односложная речь, и отсутствие разнообразных синтаксических конструкций, неумение адекватно использовать многозначность слова не только в устной, но и в письменной коммуникации и мн. др.

Одним из основных компонентов продуцирования речи является словарный запас говорящего/пишущего, зависящий от его общих представлений об окружающем мире.

Работа по развитию речи со студентами — инвалидами по слуху на занятиях по русскому и английскому языкам многообразна: она состоит в уточнении значения лексем и выявлении возможной полисемии, в обогащении и активизации словаря. Огромное значение в данном процессе имеет успешность освоения обучающимися синонимии.

В современной научной литературе понятие синонимии определяется по-разному: «синонимы — различно звучащие слова, но называющие одну и ту же вещь» [8]; «синонимы — это слова, различные по звучанию, но тождественные или близкие по значению, нередко отличающиеся стилистической окраской» [9]; в синонимическом ряду могут быть и «разно звучащие слова (и устойчивые выражения) в тех своих значениях, которые или полностью совпадают, или очень близки друг другу по смыслу» [7], что говорит о многоплановости природы этой дефиниции.

По выражению Н.С. Валгиной, «синонимия — одно из ярких проявлений системных отношений в лексике. В синонимические связи вступают слова, сходные по возникающим ассоциациям и близости обозначаемых понятий» [2]. Синонимический ряд состоит из слов одной части речи. Понимание близости значения часто существенно расширяется, и в число синонимов включаются не только слова, обозначающие одно понятие, но и слова, обозначающие разные, хотя и близкие между собой понятия. Так, при слове «**жилище**» выстраивается следующий ряд синонимов: **дом, квартира, жилище, пристанище, приют, угол, гнездо, крыша** (над головой) и т. д.

Отрабатывая употребление синонимов, преподаватели помогают студентам разнообразить речь: избегать тавтологии, придавать ей эмоциональный оттенок, уточнять мысль. При этом необходимо подчеркнуть, что для студентов с нарушенным слухом данные процедуры достаточно сложны, поскольку, как отмечалось ранее, в процессе речепроизводства за каждым словом возникает мысленный (слуховой) образ, связанный с его значением.

Как помочь студенту-инвалиду по слуху ориентироваться в смысловых оттенках данного понятия, выражению той или иной экспрессии? Практика показывает, что из синонимического ряда: **бесстрашный, лихой, безбоязненный, смелый, удалой, храбрый, отважный, мужественный** — слабослышащий студент «берет на вооружение» только стержневое слово (лингвисты его называют опорным или доминан-

той) «**смелый**», так как оно часто используется в речи, понятно всем, легко переводится на другие языки. В этой связи следует учитывать, что синонимов, абсолютно совпадающих в значении, в языке немного (они, правда, есть во всех частях речи, например: *следствие — из-за, потому что — так как, языкознание — лингвистика, префикс — приставка, номинативная — назывная*).

Представляется, что в процессе обучения особого внимания заслуживает различение семантических и стилистических синонимов: синонимы, имеющие различные оттенки в значениях, называются *семантическими* (смысловыми, идеографическими): *буря, ураган, шторм*; другие синонимы отличаются стилистической окраской, они называются *стилистическими* («*сидеть*» используется в любом стиле; «*восседать*» — только в книжном). При этом одним из условий выполнения студентами с нарушением слуха письменных заданий является следующее: расположение синонимов *в порядке усиления степени признака* (если синонимы — имена прилагательные, например: *учтивый, любезный, деликатный, обходительный*) или действия (если ряд состоит из глаголов, например: *шептать, говорить, кричать*).

В языке откладывается, «формулируется» и живет то, что отвечает современному восприятию мира, в результате чего наблюдается постоянное проникновение в лексические пласты и накопление в них новых лексем-синонимов, особенно из числа заимствований. Данные объективные процессы позволяют использовать синонимы в межпредметной связи. С целью расширения словарного запаса работу над синонимией осуществляется как на занятиях по русскому, так и английскому языкам посредством выполнения упражнений со следующими условиями:

- нахождение синонимов в тексте;
- подбор синонимов к данным словам (**brave** — смелый, **fearless** — отважный, **heroic** — героический);
- замена выделенных слов синонимами (**dull** — монотонный, **boring** — скучный, **uninteresting** — неинтересный);
- усвоение различной грамматической специфики синонимов (что изменится в предложении при замене слов синонимами: **everyone — all, a lot of — much/many, to tell — to say**).

На занятиях по английскому языку студенты с нарушением слуха затрудняются подобрать синонимы самостоятельно, поэтому возникает необходимость обязательно давать слова для справок. Один из видов работы — закрепление грамматики на материале синонимов (например, задание — образовать степени сравнения прилагательных из данного синонимического ряда: **cool — fresh — cold — frosty; horrible — awful — terrible) cool — cooler — the coolest**.

Выполнение данных упражнений позволяет добиться студентам хороших результатов, а именно сформировать навыки запоминания.

Сегодня особенно трудно приходится инвалиду по слуху разобраться в значениях новых слов, таких, как консенсус, маркетинг, пейнтбол, саундтрек, дефолт, инфляция и т. д. Возникает необходимость каждое практическое занятие по русскому языку давать толкования по иноязычным словам. Например, берутся слова «**инаугурация**» и «**интронизация**», которые не раз встречаются студентам в средствах массовой информации. «Путь» к пониманию значения этих слов следует начать с разбора состава слова, объясняя значение иноязычной приставки **ин**, обращаясь к этимологии этих слов.

Интронизация — (лат. in + трон) торжественное возведение на престол Папы Римского или Патриарха [4].

Например: 1 февраля 2009 года в храме Христа Спасителя состоялась **интронизация** новоизбранного Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. (На доске записывается удачно составленное предложение, т. е. оно содержит достоверную информацию).

Инаугурация — торжественная процедура вступления в должность главы государства и ряда других выборных лиц [4].

Здесь же выстраивается и еще один синонимический ряд: **процедура, возведение, акт**. Отсюда логически вытекает условие:

составить предложения с данными синонимами, что позволяет студенту с нарушенным слухом глубже понять и запомнить значение слов из контекста. Следует также найти в словах из синонимического ряда общее значение, затем различия и этим самым предостеречь от ошибочного употребления.

Например, дискуссия, диспут.

Общее значение: обсуждение, спор.

Различие в значениях: дискуссия — свободное обсуждение какого-либо спорного вопроса на собрании, в печати (организовать дискуссию на страницах газеты); диспут — публичный спор на научные, литературные или общественно важные темы (вести научный диспут, вести литературный диспут).

Ошибочное употребление: на страницах газеты развернулся диспут на общекультурные темы (нужно **развернулась дискуссия**).

Такая работа над словом помогает обогатить словарный запас обучающихся, поднять их интеллектуальный уровень, привить любовь к литературе, к слову, овладеть дифференцированной стилистической нормой. Работа с синонимами — это умение выбирать слова в зависимости от конкретной ситуации в профессиональной среде.

Подобным толкованием слов занимаются и на занятиях по английскому языку, изучаются слова, имеющие синонимы в русском языке:

спикер (**speaker**) — выступающий с речью;

фитнес (**fit**) — стройный, здоровый;

контейнер (**container**) — тара, емкость;

дизайн (**design**) — рисунок, проект;

бизнес (**business**) — занятие;

рейтинг (**raiting**) — оценка;

постер (**poster**) — плакат и др. [5].

Наша задача — научить студента использовать языковые средства в русском и английском языках в соответствии с содержанием текста, его функционально-стилистической принадлежностью и общей экспрессивной направленностью, что поможет обогатить словарный запас обучающихся, поднять их интеллектуальный уровень, формировать коммуникативно-речевую компетенцию, необходимую для осуществления успешной профессиональной коммуникации.

В выполнении этой задачи не последнюю роль играет изучение синонимов во всех стилях языка. Изучая, например, научную лексику, студент выполняет задания со следующими условиями:

Продолжите ряды синонимов-определений, сочетающихся с основными научными понятиями (в помощь пишущему реферат).

Анализ — полный, детальный...

Цель — важная, насущная...

Задача — первоочередная, актуальная...

Проблема — ведущая, ключевая...

Материал — справочный, статистический...

Изучение — объективное, экспериментальное...

В помощь пишущему реферат на английском языке:

1. This article is about; is devoted to; deals with...

2. The problem here to be studied is; the problem under discussion is; a modern approach to this problem is based on...

3. The matter in this article is...

4. It is impossible to estimate...

5. The important point is that...

Следует отметить, что вышеперечисленные условия заданий выполняются на текстах, носящих познавательный характер и соответствующих специализации обучающихся.

В грамматической стилистике следует обратить внимание на синонимы существительных, отличающихся окончаниями, (**секторы — сектора**), синонимические формы кратких прилагательных (**остр — остер**), на синонимию определительных (**всякий, каждый, любой**) и неопределенных местоимений (**что-то — что-нибудь**), на синонимию глаголов (1-е лицо мн. ч. вместо 1-го лица ед. ч. для выражения «скромности», «учтивости» в научном стиле; **мок — мокнул, обуславливать — обуславливать**) и др.

Изучая синтаксис, мы обращаемся к синонимии отдельных типов простого предложения (**я хочу — мне хочется**), к вариантам форм, связанных с управлением, на синонимии предлогов (**с целью — в целях, с помощью — при помощи, вследствие — ввиду, в — на**), используемых в официально-деловом стиле.

Большие возможности синонимического использования содержат в себе вводные конструкции:

– **конечно, несомненно, безусловно, бесспорно, очевидно;**

– **возможно, может быть, по-видимому;**

– **к сожалению, к огорчению, к прискорбию;**

– **представьте себе, вообразите себе;**

– **извините, простите, позвольте.**

Мы отмечаем в каждом ряду наличие общих значений и взаимозаменяемость. Благодаря разнообразию значений, выражаемых вводными словами (модальность, эмоциональная оценка сообщаемого, указание на экспрессивный характер высказывания, на последовательность изложения, на способ оформления мыслей и т. д.), они используются во всех речевых стилях. При этом, наряду с межстилевыми вводными словами, в отдельных разрядах можно отметить слова с заметно выраженным характером книжности, разговорности и т. д.

По культуре речи выполняются следующие условия заданий:

– **составьте синонимические ряды речевого этикета, используемые при прощании с преподавателем, другом, девушкой (юношей);**

– **составьте синонимический ряд, используемый при знакомстве, приветствии, просьбе, приглашении, извинении, соболезновании, согласии, отказе, благодарности;**

– **назовите синонимические ряды устойчивых формул при научном споре.**

На занятиях по английскому языку обязательно дается справочный материал:

– **прощание: good bye, so long, until next time, see you...**

– **извинения: to be sorry, to excuse, to forgive ...**

– **обороты в научной речи: the result of ...is presented in, the analysis is summarized, to sum up...**

Таким образом, целенаправленный отбор синонимов в работе со студентами-инвалидами по слуху обеспечивает речи ее функциональность и действенность, предостерегает от ошибок в коммуникации, помогает адаптироваться в слышащей аудитории.

Литература

- [1] Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Шаклеин В.М. Русский язык и культура речи: учебник. М.: Флинта-М., 2015.
- [2] Валгина Н.С. Современный русский язык: учебник. М.: Логос, 2002. 528 с.
- [3] Евгеньева А.П. Словарь синонимов русского языка. Т. 1-2. М: Наука, 2001.
- [4] Захарченко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов. М.: Азбуковник, 2006.
- [5] Морозов М.В. Практический англо-русский и русско-английский словарь синонимов Глосса-Пресс, 2012.
- [6] Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1995.
- [7] Рахманова Л.И. Суздальцева В.Н., Современный русский язык: Лексика. Фразеология. Морфология: учебник для студентов вузов. М.: АспектПресс, 2010.
- [8] Реформатского А.А. Введение в языкознание: учебник для вузов / под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.
- [9] Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Теленкова М.А. Современный русский язык. М., 2003.

Наличие речевого слуха и языковых компетенций — необходимые условия успешного овладения образовательной программой студентами с нарушенным слухом в условиях инклюзии

Леонгард Э.И.

✉ leongard33@mail.ru

Канд. пед. наук, старший научный сотрудник,
МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Освоение образовательной программы МГТУ им.Н.Э.Баумана вызывает большие трудности у многих глухих и слабослышащих студентов. Это обусловлено низким уровнем их языкового развития, который в значительной степени зависит от уровня развития речевого слуха. Благодаря речевому слуху одновременно активизируются когнитивные и языковые структуры. Глухие и слабослышащие студенты могут овладевать языковыми компетенциями в процессе образовательной деятельности при соблюдении определенных условий: при формировании синергетического эффекта (синхронизация деятельности зрительной, слуховой, голосовой, двигательной систем); чтения вслух; использования рукописного письма и др. Повышение уровня грамотности студентов — необходимое условие получения ими профессии в условиях инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** речевой слух, язык, речь, чтение вслух, рукописное письмо, синергетический эффект, лингвистика, когнитивное развитие, профессия, инклюзия*

Availability of Verbal Hearing and Language Competences — Necessary Conditions for Successful Mastering an Inclusive Educational Program by Students with Hearing Disabilities

Leongard E.I.

✉ leongard33@mail.ru

PhD, BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. Mastering an educational program of Bauman Moscow State Technical University causes great difficulties for many deaf and hard-of-hearing students. This happens due to the low level of their language development, which largely depends on the level of development of speech hearing. Thanks to speech hearing, cognitive and language structures are activated simultaneously. Deaf and hard-of-hearing students can master linguistic competences in the course of educational activities under certain conditions: in the formation of a synergistic effect (synchronization of the visual, auditory, voice, motor systems); reading aloud; the use of handwriting and others. Improvement of their literacy level is a necessary condition for them to get a profession in an inclusive education.

Keywords: speech hearing, language, speech, reading aloud, handwriting, synergistic effect, linguistics, cognitive development, profession, inclusion

Инклюзивное образование студентов с ограниченными возможностями здоровья по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана направлено на:

- достижение студентами того же уровня профессиональной подготовки, которого достигают их слышащие сокурсники;
- овладение профессиональными коммуникативными навыками, необходимыми для дальнейшей работы в коллективах слышащих.

Освоение образовательной программы МГТУ им. Н.Э.Баумана требует большого напряжения от всех студентов. Но особая концентрация физических, интеллектуальных и духовных сил необходима студентам с нарушенным слухом — глухим и слабослышащим. Основу этих трудностей у многих студентов составляет низкий уровень речевого/языкового развития, главной причиной которого является *нарушение или отсутствие у студентов речевого слуха*.

Речевой слух — это *фундамент* когнитивного, психического, эмоционального, социального развития глухих и слабослышащих детей *по общим законам развития детей с сохранным слухом*. Речевой слух — это речемыслительный процесс, благодаря которому одновременно активизируются когнитивные и языковые структуры.

Речевой слух глухих и слабослышащих детей не развивается спонтанно — его нужно формировать и развивать. Это происходит в результате использования разнообразных ассистивных систем (в первую очередь, индивидуального пользования — слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов), а также обязательной многолетней слухоречевой работы. Поскольку мы слышим мозгом, мы должны обеспечивать ему повторяющуюся слуховую стимуляцию в течение длительного времени, чтобы в нем образовывались все более прочные нервные связи и чтобы количество этих связей увеличивалось. Это необходимо для **приобретения языковых навыков высшего порядка** [1].

Но некомпенсированные дефекты слуха приводят к нарушениям в устной и письменной речи [2].

Исследование, проведенное нами в МГТУ им. Н.Э. Баумана, показало, что у значительной части глухих и слабослышащих студентов, не пользовавшихся слуховыми аппаратами или носивших их эпизодически, языковые/речевые компетенции не были

сформированы. Нами выявлены следующие отклонения от языковой нормы: студенты I–III курсов:

- имели бедный запас слов,
- не понимали значений знакомых слов в измененной грамматической форме, связей между словами,
- делали очень большое количество грамматических ошибок — орфографических, синтаксических, пунктуационных; самыми серьезными были синтаксические ошибки, которые искажают смысл высказываний, смысл текстов рефератов, курсовых и дипломных работ;
- не могли выделять в текстах главные слова, несущие смысл.

У этих студентов был выявлен и низкий уровень сформированности коммуникативных компетенций, так как ведущим средством общения у них являлся язык жестов; он же служил «транслятором» речи преподавателей на лекциях и в других видах аудиторных занятий [3].

Компоненты языковых компетенций формируются в процессе речевой деятельности, которая осуществляется в пространстве речевого слуха. Появление компетенций говорения, аудирования, чтения, письменной речи, лексической и синтаксической норм и др. в значительной мере стимулируется *чтением вслух* и *рукописным письмом*.

Огромное влияние на когнитивное, языковое, слуховое развитие детей, студентов и взрослых имеет *чтение* (начиная с дошкольного возраста), особенно *чтение вслух*. **Чтение вслух оказывает мощное синергетическое воздействие на функции мозга, так как в момент чтения происходит синхронизация деятельности разных его отделов: одновременно работают зрительные, слуховые и моторные.**

С чтением теснейшим образом связано *письмо*, в процессе которого учащиеся синхронно проговаривают то, что они пишут. При письме **активизируются зоны мозга**, участвующие в формировании речи и интерпретации сенсорных ощущений. **Рукописное (не компьютерное) письмо** «помогает развивать не только пальцы, но и мышление..., письмо от руки сильнее активизирует те районы коры головного мозга, которые отвечают за память и усвоение новой информации. ... Так происходит потому, что в процессе письма мозг работает активнее. ... Рукописное письмо отлично развивает память» [4].

Становление речевой и языковой систем осуществляется в условиях формирующегося и развивающегося речевого слуха в течение многих лет, и у части глухих и слабослышащих студентов оно продолжается в период обучения в вузе. Это может происходить во время академических занятий, если преподаватели

- требуют от студентов приходить на занятия в слуховых аппаратах и пользоваться радиоклассами (передатчик радиокласса находится у преподавателя);
- требуют от студентов развернутых связных ответов и в устной, и в письменной формах (в контрольных работах, на зачетах, экзаменах), не делая скидок на дефект слуха;
- исправляют грамматические ошибки студентов;
- добиваются разборчивой речи, демонстрируя свое непонимание невнятного произношения.

Научные исследования уровня сформированности языковых/речевых компетенций у студентов с нарушением слуха и многолетняя практика работы с этими студентами в вузе позволили выделить ряд факторов, благодаря которым во многих случаях преодолеваются барьеры, обусловленные нарушениями слуха, и у глухих и сла-

бослышащих студентов формируются те же фонетические, лексические и грамматические компоненты языковых/речевых компетенций, которыми владеют слышащие. К этим факторам относятся:

- постоянное пользование слуховыми аппаратами и кохлеарными имплантами,
- активное говорение и самопрослушивание,
- межличностная слухоречевая коммуникация неслышащих студентов со слышащими студентами и преподавателями.

Именно этот уровень языкового развития обеспечивает возможность выполнения студентами с нарушенным слухом образовательной программы Университета в условиях инклюзии.

Литература

- [1] Райт Б. The Hearing Journal. 2007. № 2.
- [2] Леонгард Э.И. Семантика текстов — ключевая проблема освоения образовательной программы технического вуза студентами с нарушением слуха // Российско-китайская науч.-метод. конф. «Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе»: сборник тезисов / Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, Ассоциация технических университетов России и Китая, Харбинский политехнический университет. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2017. С. 292–293.
- [3] Леонград Э.И. Место речевого слуха в образовательном процессе студентов-инвалидов по слуху // Наука и образование МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сетевое научное издание. 2016. № 17. С. 7, 9–10.
- [4] Бурда К. Письмо от руки благотворно воздействует на мозг // Newsweek Polska. Польша. 05.06.2016. Vol. 1010095. С. 2.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе в рамках второго высшего и дополнительного образования

Привлечение дополнительного материала при изучении темы «Глаголы движения» на подготовительном отделении

Зацепина Ксения Дмитриевна ✉ karklia@mail.ru

Канд. филол. наук, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Обосновывается целесообразность работы с анекдотами на занятии РКИ, анализируются комические приемы, используемые в анекдотах, связанных с глаголами движения, а также описана методика работы с короткими текстами-шутками.*

***Ключевые слова:** русский как иностранный, комический прием, глаголы движения, работа с коротким текстом*

The Use of Anecdotes in the Study of Verbs of Motion for Russian as a Foreign

Zatsepina Ksenia Dmitrievna ✉ karklia@mail.ru

Candidate of Philology Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article proves the feasibility of working with the jokes in class of Russian as a Foreign, analyzed comic techniques used in jokes associated with verbs of motion, as well as describes the methodology of work with short texts, jokes.*

***Keywords:** Russian as a foreign language, comic technique, verbs of motion, work with a short text*

На занятии по РКИ преподаватель использует множество методов и приемов, для того чтобы изучение языка было интересным и эффективным. При подготовке к занятию, помимо различных упражнений в учебнике, для студентов подбирается лю-

бопытный газетный материал, песни, стихи, видео- и аудиофрагменты из известных фильмов или мультфильмов. Нельзя исключить из этого списка работу с анекдотами. Данный вид работы чрезвычайно полезен при обучении языку в силу ряда причин: он позволяет познакомиться с неадаптированными текстами (погружение в языковую среду), знакомит иностранцев с особенностями национального юмора, менталитета (культурологический аспект), позволяет отработать произношение и интонацию на примере короткого текста (фонетический и интонационный навык), развивает навыки публичного выступления (риторический аспект). Произнесение анекдотов помогает студентам раскрепоститься, почувствовать себя артистом перед зрителями.

В помощь преподавателю издано немало пособий с необычными увлекательными текстами, диалогами, языковыми играми и т. п. Одним из таких пособий является «Русская грамматика в анекдотах», составленная Г.М.Левиной и Т.В.Васильевой. В небольшом предисловии авторы пишут о безусловных достоинствах работы с анекдотами: «Занимательный характер текстов позволяет скрыть монотонность тренировочной работы, а смысловая законченность каждого минитекста помогает его адекватному восприятию и, что особенно важно, воспроизведению» [2, с. 3]. Анекдоты расположены в пособии в соответствии с грамматическими категориями, что позволяет преподавателю легко выбрать необходимый текст. Кроме грамматического критерия, авторами введен тематический. В пособии содержатся разделы: одежда, женитьба, семья, брак, развод, у врача, суд и др.

Опыт работы с данным пособием в интернациональных группах показывает, что студенты из разных стран по-разному воспринимают анекдоты. Не всегда смысл анекдота очевиден, даже если все слова понятны, не всегда анекдот воспринимается как смешной, даже если суть анекдота истолкована правильно. В аудитории студентов-азиатов (Китай, Мьянма, Вьетнам и др.) «большей популярностью» пользуются анекдоты про Вовочку, для арабской аудитории (Сирия, Египет, Алжир и др.) более интересны анекдоты, связанные с взаимоотношениями мужчины и женщины, мужа и жены.

Работу с анекдотами можно разделить на несколько этапов:

- 1) произнесение текста преподавателем (презентация);
- 2) перевод незнакомых слов в случае возникновения непонимания со стороны обучающихся;
- 3) вопросы на понимание текста;
- 4) воспроизведение анекдота учащимися — чтение по ролям;
- 5) отработка выразительной интонации;
- 6) запоминание текста;
- 7) выступление с наиболее понравившимся анекдотом перед своей группой.

Вопросы на понимание анекдота не являются обязательным пунктом, т. к. часто по реакции слушателей (улыбка, смех) можно определить, ясен ли смысл анекдота или нет. Вопросы можно задавать с целью отработки встретившихся в шутке грамматических конструкций, а также для того чтобы оценить, насколько точно студенты могут воспроизвести короткий текст, прослушанный только один раз.

В том случае, если иностранный учащийся не понял суть анекдота, не разобрался в коммуникативной ситуации, преподавателю следует объяснить, на каких комических приемах строится данный диалог (парадокс, алогизм, игра слов и т. д.)

Глаголы движения — один из наиболее трудных грамматических разделов для иностранных студентов, поэтому целесообразно остановить внимание именно на этой теме. Авторы пособия подобрали 28 анекдотов, в которых употребляются глаголы движения. Однако в рамках данной статьи мы обратимся лишь к семи текстам,

наиболее простым, понятным и коротким, которые могут быть использованы в группе с элементарным или базовым уровнем.

Первый анекдот лаконичен и емко:

Человек идет по улице в одном ботинке.

— *Потеряли ботинок? — спрашивает прохожий.*

— *Нет, нашел* [2, с. 48].

В данном анекдоте используются антонимы «потерять — найти» и основной глагол движения «идти». Студентам можно сообщить в качестве познавательной информации, что этот глагол является «чемпионом» по количеству значений в русском языке: более 20 значений!

Комический прием, лежащий в основе этого анекдота, — алогизм. В.Я. Пропп, автор исследования «Проблемы комизма и смеха», отмечает, что «в жизни алогизм, — пожалуй, наиболее часто встречающийся вид комизма. Неумение связывать следствие и причины оказывается очень распространенным и встречается чаще, чем можно было бы думать» [4, с. 102]. Ожидание утвердительного ответа в данном анекдоте не оправдывается, более того, ответ становится противоположным, в результате чего возникает комический эффект. В.Я. Пропп указывает на эту черту как на основное условие для возникновения комизма и смеха: «...в окружающем нас мире есть нечто, что противоречит этому заложенному в нас инстинкту должного, не соответствует ему» [4, с. 174].

В следующем анекдоте трижды использован глагол «ехать». Передается момент действия:

Пьяный водитель едет навстречу движению.

Милиционер останавливает его:

— *Куда вы едете?*

— *Не знаю, но боюсь, что уже опоздал — все едут обратно* [2, с. 49].

Неосознанность поведения пьяного водителя контрастирует с его наблюдением относительно встречного движения. Алогичность, нелепость вывода водителя создает комический эффект. Задержанный не боится ехать по полосе встречного движения, но боится куда-то опоздать.

В нескольких анекдотах, приведенных в пособии, использован глагол «ехать — ездить», и только в одном глагол «лететь», связанный с моментом действия:

В самолете очень скромный молодой человек долго не мог заговорить со своей симпатичной соседкой.

Наконец он спрашивает:

— *Извините, вы тоже летите этим самолетом?* [2, с. 49].

Очевидность и неуместность данного вопроса создает комический эффект. Глагол «летать», обозначающий повторяемость действия, был бы более уместен в несколько видоизмененном вопросе: «Вы часто летаете на самолете?» Внимание студентов следует обратить на конструкцию «лететь, ехать чем?», употребленную в диалоге. Необходимо отметить, что она реже встречается, нежели конструкция с предлогом «на чем». Отдельного комментария преподавателя заслуживает использованный в анекдоте глагол «заговорить», обозначающий начало действия.

Данный анекдот наводит на тему знакомства. Учащиеся могут рассказать, насколько уместны и распространены знакомства в общественных местах, а также обсудить, с каких фраз лучше начинать знакомство и в каком месте проще всего завязать разговор.

Следующий анекдот построен на многозначности слова «плавать»:

— *Официант! В моей тарелке плавают муха!*

— *Не может быть, сэр! Мухи не умеют плавать* [2, с. 50].

Комический эффект данной шутки построен на игре слов: посетитель ресторана использует глагол «плавать» в значении «держаться на воде, не тонуть», а официант опровергает предыдущую фразу, опираясь на другое значение глагола: «Передвигаться по поверхности воды или в воде» [3, с. 448]. Стилизация под диалог чопорного английского аристократа и вышколенного официанта, подчеркнуто вежливо обращающегося к посетителю с неизменным «сэр», контрастирует с отсутствием элементарной гигиены в ресторане. В данном анекдоте используется конструкция «уметь делать что-либо». Для отработки этого речевого оборота студентам предлагается рассказать о том, что они умеют делать.

В следующем анекдоте также использовано переносное значение глагола:

Жена ушла от мужа. Дома она говорит матери:

— *Как только я вышла из дома, я услышала выстрел. Как ты думаешь, он убил себя?*

— *Я думаю, он открыл бутылку шампанского* [2, с. 50].

В сочетании с существительными глагол «уйти» употребляется в значении «перестать что-нибудь делать или заниматься чем-нибудь» [3, с. 719]. Можно объяснить значение через синонимы «покинуть, оставить, расстаться». Второй глагол движения использован в прямом значении: «Оставить пределы чего-нибудь». Комизм ситуации связан в противопоставлением предположений дочери и матери относительно резкого звука, похожего на выстрел.

Представление о браке как тяжелом ярме, а о расставании как счастливом избавлении становится частой темой анекдотов. Со студентами интересно обсудить, насколько распространены подобные шутки в их культуре и насколько правдоподобны изображенные в анекдотах ситуации взаимоотношений мужа и жены.

Особенно ценны анекдоты, в которых использовано несколько глаголов движения, последовательно соединенных.

Человек переходит улицу и смотрит в небо.

Полицейский кричит:

— *Если вы не будете смотреть туда, куда идете, вы быстро придете туда, куда смотрите* [2, с. 51].

Два глагола (переходить и идти) связаны с моментом действия, третий глагол «прийти» обозначает «идя, достигнуть чего-нибудь» [3, с. 512]. В данном анекдоте четко заданы векторы направления: движение вперед, взгляд вверх. В шутке обыгрывается то, что нежелательная цель может стать достижимой, а желательная, наоборот, недостижимой.

Студенты могут, подбирая собственные примеры, потренироваться в употреблении конструкции «если вы не (глагол)..., то...».

Тема движения в городе, составление и объяснение какого-либо маршрута часто представляет трудность для иностранных учащихся. Следует предложить студентам рассказать о своем пути до университета или какого-либо другого объекта, при этом желательно, чтобы перечисление этапов движения дополнялось замечаниями о том, что они видят справа и слева.

Последний выбранный нами анекдот емко и лаконичен:

Музыканта, который играл на флейте, спросили:

— *Почему вы выбрали именно этот инструмент?*

— *Его легко носить,* — ответил музыкант.

Комизм заключается в том, что на первый план при выборе инструмента выдвигаются не его основные характеристики, такие как звучание, мощность, тональность, а второстепенный признак — вес. Н. Гартман в «Эстетике» отмечает: «Комизм поко-

ится на человеческих слабостях и мелочах» [1, с. 610]. Можно сказать, что именно «мелочь» вытесняет главные достоинства музыкального инструмента.

Небольшой объем анекдота и ожидание комического эффекта в конце делают его одним из самых любимых элементов на занятии РКИ. Использование анекдотов активизирует внимание учащихся и создает позитивную эмоциональную обстановку на занятии. Желание понять анекдот, прочитать или услышать новый усиливает мотивацию при изучении русского языка. Запоминание анекдотов, имеющих чаще всего форму диалога, развивает диалогический навык и стимулирует речевую деятельность. Таким образом, анекдот становится емким по форме и содержанию жанром, рекомендованным к использованию на занятии по РКИ.

Литература

- [1] Гартман Н. Эстетика. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958.
- [2] Левина Г.М., Васильева Т.В. Русская грамматика в анекдотах (тренажер для начинающих): шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины. 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2009.
- [3] Ожегов С.И. Словарь русского языка М.: Рус. яз., 1986.
- [4] Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. М.: Лабиринт, 1999.

Ведение диалогового журнала (Dialogue Journal) как один из методов обучения письменной речи на английском языке

Кирсанова Галина Владимировна

 gv@bmstu.ru

Доцент, МГТУ им Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются цели обучения письменной речи на английском языке. Обсуждается проблема исправления ошибок студентов при выполнении письменных заданий. Особое внимание уделяется ведению так называемого диалогового журнала, предполагающего переписку между преподавателем и студентом или между студентами. Метод может использоваться на разных этапах обучения английскому языку, но особую эффективность он продемонстрировал при обучении английскому языку студентов продвинутого уровня.

Ключевые слова: лингводидактика, методика обучения письму, диалоговый журнал, *dialogue journal*, EFL, ESP

Teaching Advanced Students Writing Using Dialogue Journal Method

Kirsanova Galina Vladimirovna

 gv@bmstu.ru

Associated Professor, BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. *Discussed in the paper are the purposes of teaching writing, especially expressive writing, with an emphasis on using dialogue journal method to teach advanced students of Bauman Moscow*

State Technical University majoring in Linguistics. The paper gives examples of tasks and looks at the ways of correcting students' mistakes.

Keywords: *Linguadidactics, methods of teaching writing, dialogue journal, EFL, ESP*

Введение. Владение навыками устной и письменной речи на английском языке является одним из условий успешного функционирования специалиста в профессиональной сфере в условиях расширения международных связей. Как один из видов речевой деятельности, письмо традиционно включается в учебные планы по обучению английскому языку, хотя многие считают, что обучение говорению и чтению имеет гораздо большее значение. Во многих случаях это справедливо, однако, учитывая важность английского языка как языка международного общения, отметим, что все больше людей учатся общаться на английском языке письменно в профессиональной сфере.

Практической целью обучения иностранному языку (ИЯ) является обучение владению ИЯ как средством общения в устной и письменной формах, обучение 4 видам речевой деятельности: рецептивным — аудированию и чтению и продуктивным — говорению и письму. Она предполагает овладение всеми формами общения и всеми речевыми функциями для того, чтобы владение ИЯ было средством межличностного общения, обогащения духовного мира, отстаивания своих убеждений, пропаганды отечественной культуры, дружбы между народами, экономического и социального прогресса [1].

Конкретные цели обучения письменной речи выражены в дескрипторах, соответствующих 6 уровням владения иностранным языком [2]:

A1 (Уровень выживания): Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.

A2 (Предпороговый уровень): Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).

B1 (Пороговый уровень): Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.

B2 (Пороговый продвинутый уровень): Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особенно важными.

C1 (Уровень профессионального владения): Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.

C2 (Уровень владения в совершенстве): Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения. [2]

При письменном порождении речи (письме) пользователь продуцирует текст в письменной форме, который воспринимается одним или несколькими читателями. При этом могут осуществляться следующие виды деятельности: заполнение бланков и анкет; написание статей для журналов, газет, информационных бюллетеней и др., написание объявлений; написание отчетов, докладных записок и др.; написание рабочих справочных заметок; написание диктантов; написание сочинений и творческих работ; написание личных или деловых писем и др. [3].

Поскольку целью данной статьи является обучение письменной речи студентов продвинутого уровня (B2–C1), основное внимание будет уделено методам формирования навыка выразительного письма.

Методология. Выразительное письмо требует уверенности в способности выразить мысли на бумаге. Если в разговорной речи всегда есть возможность быть участником беседы, не проявляя особой активности, а просто демонстрируя свой интерес к собеседнику, то в письменной речи, когда перед вами чистый лист бумаги, альтернативы нет. В английском языке существует словосочетание “writer’s block”, которое означает творческий кризис, боязнь чистого листа бумаги. Человек, не испытывающий особых затруднений в устном общении, чувствует неуверенность при необходимости выразить свои мысли в письменной форме.

Среди прочих творческих заданий на продвинутом этапе обучения особое место занимает “dialogue journal writing” (ведение диалогового журнала). [4-6] Этот вид деятельности предполагает переписку между студентом и преподавателем или между студентами. Хотя, что касается последнего, опыт показывает, что студенты не желают делиться своими сообщениями ни с кем, кроме преподавателя. Причиной этого, возможно, являются психологические особенности именно российских студентов. Следует отметить, что работа является строго добровольной. Принимать в ней участие приглашаются только желающие студенты. Из опыта известно, что из группы в 10 человек регулярно пишут максимум трое, еще двое могут писать периодически или эпизодически. На первом или втором уровне находится не более одного студента, который будет писать вам регулярно. Нет никаких ограничений относительно тем для обсуждения, объема сообщений и их регулярности. Что касается тем, они могут быть самыми разнообразными от рассказов о самом себе до обсуждения философских категорий. Темы предлагаются самими студентами: музыка, кино, история некоторых музыкальных групп.

Ниже приводятся выдержки из диалоговых журналов регулярно пишущих студентов.

Music: ‘I think we should take up a more ordinary subject, music, for example. A lot of people are fond of “The Beatles”. But have you heard anything about “Doors”, a group that was popular at the same time as the Beatles? They had reached the peak of their popularity shortly before the death of Jim Morrison, their lead singer. Their songs seems to me more profound, so to speak, while the Beatles’ songs are somewhat primitive...’

Movies: ‘And then later, I remember watching “Oh, Lucky Man!” (watched it?) twice or even three times because of Alan Price, the singer, with the songs’ lyrics on the screen (there were seven or eight of them).’

Travelling: ‘Hello GV, glad to hear that you are fine. Missing a flight must have been a nerve-shaking experience, but still, travelling is SOME experience — problems or not. I’m planning to take a tour through the south of Europe this summer. So now studying Spanish (4 days by now). Never thought the grammar of a language could be so simple! No wonder that it was chosen as the basis for Esperanto’.

‘There's a huge amount of countries I've never been to. But somehow I like Scotland best. What matters, I thought you could tell me if you had been to there, but you hadn't — what a pity!’

Books: ‘The plot of the story is very dynamic and rich with the events, most of which play a considerable part in Chris's evolution. Although the action is fast-moving, the author puts off the climax and keeps a reader in suspense, thus, making the ending more sudden and unexpected while everybody is sure that things will sort themselves out.’

Books and learning: ‘I used to get down things when reading books. I underlined things I wanted to remember and even put down names. Thing is, I couldn't rely on the information's moving through into my long-term memory if I didn't give it this extra chance. Thanks to this, I still remember the plot of “So Many Steps to Death” by the Queen of the Maze (nickname of Agatha Christie) and her “ABC Murders”.

На продвинутом этапе некоторые студенты используют эту уникальную возможность, чтобы поговорить о грамматических и лексических особенностях английского языка. Преподаватель может задавать тему сам с помощью ненавязчивых вопросов в своем ответе на его сообщение. Кстати, ответ не должен быть очень пространным и не должен создавать дополнительных трудностей.

Результаты. Безусловно, ошибки в тексте студента не должны исправляться, ведь известно, какое отвращение может вызывать вид выстраданного, но беспощадно разукрашенного красными чернилами текста. Если студент все же настаивает на исправлении ошибок (а чаще всего так и бывает, особенно на продвинутом этапе), это можно сделать на индивидуальных консультациях. Однако, самым эффективным способом борьбы с ошибками студента является письменный ответ преподавателя, грамматически правильный и, по возможности, повторяющий те грамматические структуры и лексику, в которых ошибся студент. Таким образом, преподаватель ненавязчиво демонстрирует правильную речь.

Студентам группы второго образования была предложена анонимная анкета, в которой их просили оценить каждый вид упражнений, который предлагался им в аудитории. Оценки могли быть от самой низкой, которая в анкете выражалась в словах «Хорошо для пустой траты времени» или «Можно было спланировать лучше» до «Очень интересно» и «Весьма полезно». «Диалоговый журнал» был отмечен студентами в числе 10 самых полезных упражнений. Всего анкета содержала формулировки 34 упражнений.

Заключение. Рекомендуется использовать такую работу для закрепления лексики уроков. Поскольку занятия в группах второго образования очень интенсивны, нет возможности вернуться к пройденным темам со студентами, которые по каким-либо, часто уважительным, причинам, пропустили занятие. Предложите им отчитаться за этот урок, написав сообщение на тему урока с использованием активной лексики. Диалоговый журнал может использоваться не только на продвинутом уровне, но также и со студентами других уровней. Несомненно, такая работа сопряжена со значительными усилиями со стороны преподавателя. Если речь идет о переписке на первых трех этапах обучения, то особых усилий не требуется. Надо найти 10-15 минут, чтобы ответить на сообщение студента, по возможности, ответить интересно и даже постараться заинтриговать. На продвинутом же этапе, это требует гораздо больше временных затрат. Однако, опыт показывает, что ведение диалогового журнала — один из самых эффективных способов обучения письменной речи.

Литература

- [1] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 238 с.
- [2] Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения 05.11.2018).
- [3] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: монография. Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001–2003. 259 с.
- [4] Staton J. Dialogue journals: A new tool for teaching communication // ERIC/CLL News Bulletin. 1983. Vol. 6.
- [5] Casanave C.P. Journal writing in second language education. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2011.
- [6] Peyton J.K. Dialogue Journals: Interactive Writing to Develop Language and Literacy. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. 2000.

Этапы развития исследовательских умений студентов в условиях неформального иноязычного образования

Кутепова Ольга Сергеевна  koc87@inbox.ru

Ассистент, Московский государственный технический университет гражданской авиации (Россия, Москва)

Аннотация. Рассмотрен вопрос поэтапного развития исследовательских умений студентов в условиях неформального иноязычного образования. Методическое сопровождение процесса развития исследовательских умений у студентов — это такая тактика педагогической деятельности, сущность которой состоит не только в превентивном процессе обучения, но и в умении выстраивать собственную стратегию развития исследовательского аспекта в составе неформального иноязычного образования на основе сделанного выбора. Поднимается вопрос о том, как свободно и самостоятельно осуществлять осознанный выбор, как в соответствии с ним планировать и организовывать свою самостоятельную деятельность. С целью решения поставленной задачи автор разработал алгоритм, состоящий из четырех этапов. Каждый этап имеет свою цель и свой итоговый результат. Автор придерживается той точки зрения, что основными задачами являются: применение разнообразных стратегий, а также максимальное внедрение и использование индивидуальных информационных технологий, позволяющих решать различные задачи (практические, общеобразовательные и развивающие) в условиях неформального иноязычного образования. Соответствующее методическое сопровождение студентов в рамках неформального иноязычного образования обеспечивает лично ориентированное формирование методической компетенции, что позволяет индивидуально подойти к процессу самообучения студентов, имеющих разный уровень методической подготовки, помогает обучающимся разрабатывать собственные образовательные траектории, благодаря наличию многовариантности неформального иноязычного образования.

Ключевые слова: исследовательские умения, диагностирование, алгоритм развития исследовательских умений, стратегии развития исследовательских умений, критерии эффективности

The Stages of Development Research Skills of Students in Terms of Informal Foreign Language Education

Kutepova Olga

✉ koc87@inbox.ru

Assitant, Moscow State Technical University of Civil Aviation (Russia, Moscow)

Abstract. *The article discusses the gradual development research skills of students in non-formal foreign language education. Methodological support of the process of development of students' re-search skills is a tactic of pedagogical activity, the essence of which is not only in the preventive learning process, but also in the ability to build their own strategies for the development of the re-search aspect in the framework of non-formal foreign language education based on the choice made. The question is how to make an informed choice freely and independently, how to plan and organize their activities in accordance with it. To solve this problem, the author developed an algorithm consisting of four stages. Each stage has its own goal and its end result. The author holds the point of view that the main objectives are: the use of a variety of strategies, as well as the maximum implementation and use of individual information technologies to solve various problems (practical, General education and development) in non-formal foreign language education. The corresponding methodological support of students in the framework of non-formal foreign language education provides personality-oriented formation of methodological competence, which allows an individual approach to the process of self-education of students with different levels of methodological training, helps students to develop their own educational trajectories, due to the presence of multi-variant non-formal foreign language education.*

Keywords: *research skills, diagnosis, algorithm of development research skills, strategy of development research skills, efficiency criteria*

Введение. Процесс развития исследовательских умений в условиях неформального иноязычного обучения носит сложный нелинейный характер, поскольку зависит от многих объективных и субъективных факторов. Поэтому построение универсального алгоритма этого процесса, позволяющего отразить все его основные аспекты и связи, весьма затруднительно.

С одной стороны, при построении данного алгоритма необходимо учитывать основные факторы, влияющих на формирование исследовательской компетенции студента, на развитие его личностных качеств, а именно: самостоятельности, автономности, гибкости и мобильности и т. п. Такой алгоритм представляется чрезвычайно громоздким и, в конечном счете, не отвечающим требованиям объективности, потому что, во-первых, развитие исследовательских умений не рассматривается в программных документах как поэтапный процесс, но не согласован в общей образовательной программе по каждому курсу. Во-вторых, уровень развития исследовательских умений в каждой группе разный, а мотивация к самостоятельной учебно-познавательной деятельности не всегда высока на начальном этапе обучения.

С другой стороны, значительное упрощение алгоритма не способствует установлению объективной картины развития студента-исследователя в условиях его неформального иноязычного образования. Следует учесть тот факт, что при упрощенной схеме эксперимента невозможно принять во внимание весь диапазон проблем, связанных с психолого-педагогическими особенностями личности обучающегося [1], и тем более сложно определить это на итоговом этапе эксперимента, а недостаточная технологическая база нередко сводит на нет усилия, приложенные студентами в рамках самообразования и саморазвития.

Для подобных многофакторных систем предпочтительным будет проведение нескольких отдельных независимых экспериментов, направленных на развитие исследовательских умений студентов в условиях неформального иноязычного образования.

Методика. С целью развития исследовательских умений студентов в условиях неформального иноязычного образования были выполнены следующие шаги:

- диагностирование студентов и выявление проблем, связанных с мотивированным к самообучению развитием исследовательских умений, личностных качеств, способности к самостоятельной научно-исследовательской деятельности на основе использования своей надситуативной активности, которая позволяет обучающемуся подниматься над уровнем программных требований учебно-педагогической деятельности, ставить себе цели, избыточные с точки зрения основной задачи обучения, преодолевать внешние и внутренние ограничения образовательной деятельности;

- разработка инвариантной и вариантной части алгоритма развития исследовательских умений студентов в рамках неформального образования;

- пошаговая разработка видов и форм неформального образования с целью развития исследовательских умений студентов.

На первом этапе эксперимента в ходе анкетирования и тестирования, при проведении бесед было установлено, что студенты в силу объективных причин недостаточно владеют:

- навыками самостоятельной исследовательской деятельности — 25 %;
- стратегиями самостоятельного поиска информации, ее анализа и критического осмысления — 23 %;
- оригинальностью в подготовке творческих заданий — 19 %;
- новейшими информационными технологиями, способами работы на онлайн-платформах — 18 %;
- методами профессиональной рефлексии — 15 %.

На основании этих данных были предложены три типа стратегии развития исследовательских умений на основе активизации самостоятельности в процессе иноязычного образования, а именно:

- стратегии, которые применяются с целью активизации самостоятельности обучающихся, представлены стратегиями педагогического воздействия (приемы моделирования ситуации успеха и вселения уверенности в себе имеют особый активизирующий потенциал, который проявляется в ходе взаимодействия студентов). К этой категории можно отнести: поощрение риска, соперничества; опора на жизненный опыт студентов, позволяющий устанавливать ассоциативные связи; непосредственный инструктаж; конкретность коммуникации; убеждение; использование цитат; стимулирование самостоятельности мышления в выборе средств самостоятельной познавательной деятельности; исправление ошибок; применение ситуации выбора; параллельное оценивание; взаимозависимое обучение;

- стратегии, используемые преподавателем с определенной целью, представлены стратегиями педагогического учения. Приемы обеспечения когнитивного характера самообучения в языковой среде, интенсивного межличностного, межкультурного коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе как базис для перехода к практическому применению полученных знаний и умений в самостоятельной деятельности;

- рефлексивно-регуляционные стратегии. Мозговой штурм и обратный мозговой штурм, поиск себе равного, самоопрос, ведение дневника самонаблюдения, привлечение внимания, повторение про себя, сопоставительное оценивание, оценивание на

основе предложенного алгоритма, приемы преодоления инерционного эффекта мышления Дж. Мендела, образной репрезентации, фиксации индивидуальных достижений, управления своей активностью [2].

Вышеизложенные факты и проведенное анкетирование и тестирование помогли:

- 1) выявить степень мотивации студентов к самостоятельной деятельности;
- 2) определить исходный уровень сформированности исследовательских умений;
- 3) учитывая установку на участие в активной учебной познавательной деятельности, создать стратегии развития исследовательских умений в условиях неформального иноязычного образования;
- 4) выявить проблемы развития исследовательских умений в самостоятельной деятельности.

Решение вышеуказанных задач позволило нам приступить ко второму этапу диагностики, выбору методов и форм неформального иноязычного образования, определению его содержания.

Результат первого этапа: диагностирование у студентов уровня мотивации и степени развития исследовательских умений, а также определение дальнейших стратегий их развития.

На втором этапе интеграционное взаимодействие содержания формального и неформального образования на данном этапе реализуется на разных уровнях интеграции образовательных проблем, упражнений и учебных задач, организационных форм и методов исследовательской деятельности, что способствует формированию у студентов нового педагогического мышления, расширению ролевого репертуара и выходу на уровень, на котором сочетаются знания, накопленный педагогический опыт, саморазвитие и самообразование.

Результат данного этапа — принятие неформального образования как деятельности, развитие исследовательских умений в самостоятельной познавательной деятельности.

Студентам были предложены формы неформального образования, среди которых надо было выбрать наиболее интересные. Результаты таковы:

- индивидуальная познавательная деятельность — 18 %;
- приобретение новых знаний посредством ИКТ — 13 %;
- эстетическое развитие: выставки, театры, презентации, форумы — 31 %;
- туристические поездки в страны изучаемого языка — 38 %;
- домашнее обучение — 0 %.

В рамках третьего этапа студенты ориентировались на решение педагогических задач, прогнозирование результатов педагогических воздействий, принятие профессионально верных действий, содействие в решении собственных психологических и лингводидактических проблем и проблем обучающихся; ведение методического портфеля (разработанные уроки, презентации, статьи), с помощью которого студенты анализировали свои исследовательские умения и выстраивали стратегию своего развития и самосовершенствования. Оформление продуктов самореализации происходило в виде мультимедийных презентаций, научно-исследовательской работы, социального проекта, подготовки к участию во всероссийских конкурсах.

Результат: стимулирование рефлексивного компонента в структуре личности студента; неформального иноязычного образования — средство развития исследовательских умений и формирования личностных качеств обучающихся.

Необходимой составляющей последнего, четвертого, этапа является использование стратегий самоуправления, ориентированных на освоение методики самореализа-

ции через обучение умению ставить цели, самостоятельно принимать решения, организовывать процесс их реализации, оптимально расходовать время, анализировать результаты своей деятельности. Результат овладения методикой самореализации — продукт самостоятельной исследовательской деятельности студентов; собственная ценностно-смысловая интерпретация учебного материала; сотворчество в сотрудничестве с преподавателями, сокурсниками, учителями в школах-базах педпрактик и учениками; переход на более высокий уровень развития исследовательских умений.

Мы считаем, что нашей основной задачей является применение разнообразных стратегий, максимальное внедрение и использование индивидуальных информационных технологий [3], позволяющих решать различные задачи (практические, общеобразовательные и развивающие) в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента.

Критерием эффективности предлагаемого алгоритма самообучения является полный, адекватный ответ студентов на государственном экзамене, защита квалификационной работы с предложениями авторского видения решения методических задач, представления вариантов уроков в зависимости от этапа обучения, состава класса и т. п.

Главная задача содержания обучения ориентирована на организацию процесса самообучения и саморазвития студентов и включает в себя следующее:

- разработку стратегий самореализации студента в исследовательской деятельности;
- создание индивидуальных маршрутов для внесистемного обучения;
- разработку программы мониторинга;
- материально-техническое обеспечение процесса самообучения.

Необходимой составляющей данного этапа является использование стратегий самоуправления, ориентированных на освоение методики самореализации через обучение умению ставить цели, самостоятельно принимать решения, организовывать процесс их реализации, оптимально расходовать время, анализировать результаты своей деятельности. Результат овладения методикой самореализации — продукт самостоятельной исследовательской деятельности студентов; собственная ценностно-смысловая интерпретация учебного материала; сотворчество в сотрудничестве с преподавателями, сокурсниками; переход на более высокий уровень развития исследовательских умений.

Результаты. Основываясь на основных задачах этапа, сформулируем следующие выводы:

1. Увеличение собственного опыта проектно-исследовательской деятельности студентов будет способствовать повышению степени их готовности к организации самостоятельной деятельности;
2. Наиболее эффективными средствами развития исследовательских умений являются интерактивные методы обучения: деловая игра, дискуссия, дебаты, проектное, критическое, контекстное, рефлексивное обучение, предполагающее последовательную трансформацию познавательно-исследовательской деятельности студентов в профессионально-научно-исследовательскую деятельность;
3. Использование компьютерных программ для контроля за проектно-исследовательской деятельностью студентов будет развивать у них умение самостоятельно формулировать цели, задачи, а также находить пути решения обозначенных в плане исследования проблем.
4. По окончании проходившего в течение нескольких лет эксперимента студенты экспериментальной группы отметили, что они стали чаще проявлять инициативу

и творчество при организации педагогического процесса, в ходе написания дипломного проекта; они научились самостоятельно организовывать и эффективно выполнять действия при работе над дипломным проектом; они стали ощущать потребность в осуществлении научно-исследовательской деятельности; они признают, что исследовательские умения — важная составляющая компетентности и профессионализма; у них сложилось целостное представление относительно содержания исследовательских умений, а их познавательная потребность с 34 повысилась до 72 %.

Литература

- [1] Ройтблат О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 25–28.
- [2] Сороковых Г.В. Специалист современного иноязычного образования: теория и практика профессиональной подготовки: учеб.-метод. пособие. М.: АПКИППРО, 2011. 284 с.
- [3] Усатенко М.Н. Роль электронных презентаций Microsoft Power Point в оптимизации учебного процесса // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: сборник статей. М.: МГПУ, 2017. С. 227–230.

Формирование аудитивной компетенции при обучении второму иностранному языку в техническом вузе

Максимова Галина Александровна ✉ galya.maksimova.53@mail.ru

Канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков
Калужского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана (Калуга, Россия)

Аннотация. Рассматриваются основные особенности обучения аудированию по второму иностранному (немецкому) языку студентов технического вуза в рамках получения дополнительного образования. Описываются условия, влияющие на процесс формирования соответствующих навыков и умений. Рассматриваются возможности использования Интернет-ресурсов для развития умений и навыков аудирования аутентичных текстов. Приводятся характеристики аутентичных аудиотекстов, оптимальных для данных условий обучения.

Ключевые слова: технический университет, условия обучения, второй иностранный язык, аудирование, аутентичный аудиотекст, интернет-ресурсы

Listening Competence Formation in Second Foreign Language Teaching at a Technical University

Maksimova G.A. ✉ galya.maksimova.53@mail.ru

Cand. Sc. (Pedagogy), associate professor of the Department of Foreign and Russian Languages Bauman Moscow State Technical University, Kaluga Branch office (Kaluga, Russia)

Abstract. The article deals with the main features of students' teaching listening in German as a second foreign language at a technical university. The author describes conditions of listening skills formation and opportunities of using Internet resources for developing of authentic texts listening

skills. The distinctive characteristics of authentic audiotexts which are optimal under existing teaching conditions are also given.

Keywords: *technical university, teaching conditions, second foreign language, listening, authentic audiotext, Internet resources*

Успешность профессиональной деятельности выпускника технического вуза в значительной степени определяется сформированностью как иноязычной компетенции в целом, так и ее отдельных составляющих, в том числе навыков и умений аудирования. При обучении второму иностранному (немецкому) языку на базе первого английского в рамках дополнительного образования по направлению «Подготовка переводчика в сфере профессиональной коммуникации» аудированию иноязычных аутентичных текстов уделяется особое внимание, что обусловлено коммуникативной значимостью данного вида речевой деятельности для будущего специалиста.

Как известно, аудирование иноязычных текстов, особенно аутентичных, — достаточно сложный процесс как для обучающего, так и для самих обучаемых. Поскольку формирование аудитивных навыков и умений реализуется в определенных условиях обучения, необходим учет как позитивных, так и негативных факторов, под влиянием которых осуществляется данный процесс. Среди предпосылок, способствующих овладению навыками аудирования в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному, могут быть выделены следующие:

1) тщательный отбор слушателей по результатам входного тестирования по первому иностранному языку. В отличие от условий усвоения первого иностранного языка при весьма неоднородном по уровню подготовки контингенте студентов, такой отбор позволяет создать в дальнейшем благоприятную учебную атмосферу, основанную на вполне осознанном выборе обучаемых;

2) значительная степень мотивированности большинства обучаемых при овладении вторым иностранным языком, подкрепляемая, в том числе, новизной учебной дисциплины;

3) наличие опыта аудирования иноязычных текстов, приобретенного в рамках овладения первым (английским) иностранным языком;

4) сформированность основных стратегий аудирования — когнитивных и метакогнитивных [1], способствующая овладению умениями и навыками восприятия и понимания аудиотекстов по второму иностранному языку;

5) информированность обучаемых о характере заданий, контролирующих понимание аудиотекста, и наличие опыта их выполнения, приобретенного при овладении первым иностранным языком.

К числу основных факторов, затрудняющих процесс аудирования по второму иностранному языку, необходимо отнести:

1) ложные слухопроизносительные ассоциации, обусловленные, в первую очередь, межъязыковой интерференцией;

2) трудности восприятия смысловразличительных признаков фонем, что осложняет понимание как отдельных лексических единиц, так и текста в целом;

3) рамочная конструкция немецкого предложения с фиксированным порядком слов, включая конечную позицию смыслового глагола в аналитических глагольных формах;

4) ограниченность словарного запаса слушающего по второму иностранному языку;

5) производные и сложные многосоставные слова, типичные для немецкого языка.

С учетом указанных трудностей формирования аудитивной компетенции и ограниченного количества учебных занятий по второму иностранному языку, необходим тщательный отбор аудиотекстов, соответствующих, с одной стороны, требованию аутентичности, с другой стороны, — доступных для понимания обучающихся. Как показывает практика преподавания, наиболее адекватными в данных условиях обучения оказываются аутентичные аппроксимированные тексты, обладающие следующими характеристиками: длительностью звучания не более 2 мин; актуальностью представленной в них информации; уровнем трудности не выше A2, обозначаемого как *leicht/einfach* в отношении аутентичных текстов на немецком языке. Под аутентичным аппроксимированным текстом нами понимается первичный текст, созданный носителями языка для носителей языка и отличающийся, прежде всего, упрощенным языковым оформлением. Основная функция такого текста заключается в обеспечении максимальной доступности его содержания для адресата [2].

Основным источником отбора соответствующих текстов являются Интернет-ресурсы. Среди множества Интернет-ресурсов, предлагающих аутентичные аудиотексты на немецком языке, следует выделить сайт <http://www.nachrichtenleicht.de/> [3]. Как представляется, материалы данного ресурса в наибольшей степени соответствуют условиям обучения второму иностранному языку в техническом вузе, так как, будучи аутентичными, отличаются относительно простым языком, а именно:

- облегченной грамматикой с использованием преимущественно коротких простых предложений и сложных бессоюзных предложений, минимумом придаточных предложений, преобладанием *Präsens* и *Perfekt Aktiv* в качестве основных временных форм сказуемого, достаточно редким использованием *Passiv* и *Konjunktiv*;

- использованием общеупотребительной лексики и повторяемостью наиболее частотных лексических единиц как в пределах одного текста, так и в других текстах [2].

Необходимо отметить достаточно комфортные для обучаемых условия предъявления аудиотекстов данного ресурса — замедленный темп речевых сообщений при сохранении смыслового членения фразы, четкость произношения дикторов, что особенно важно для адекватного восприятия сложных и производных слов.

Особенностью данного ресурса является также возможность использования зрительной опоры в виде печатного текста при одновременном восприятии на слух, что способствует образованию устойчивых слухозрительных ассоциаций, совершенствованию техники чтения и формированию навыков орфографии. Зрительная опора оказывает существенную помощь и в постановке произношения, так как позволяет проговаривать текст вслух одновременно с диктором или вслед за ним.

При дефиците учебного времени облегченное языковое оформление аудиоматериалов позволяет минимизировать количество предтекстовых упражнений. Вместе с тем следует подчеркнуть, что аутентичный текст как таковой по определению является недидактизированным, т. е. исключаящим наличие каких-либо учебных заданий. Однако в учебном процессе значима реализация именно дидактического потенциала аудиотекста, что приводит к необходимости разработки, в первую очередь, послетекстовых упражнений, обеспечивающих контроль точности и полноты понимания содержания. К числу наиболее эффективных упражнений, достаточно часто используемых нами в практике преподавания, могут быть отнесены: тесты множественного выбора на основе, как правило, лексико-грамматического наполнения текста; идентификация высказываний как соответствующих/ несоответствующих содержанию текста (верно/неверно); заполнение пропусков в предложениях; ответы на специальные вопросы по содержанию текста; извлечение дополнительной информа-

ции при наличии двух и более текстов по одной теме; восстановление логической последовательности смысловых отрезков текста после однократного прослушивания; комментирование отдельных положений текста.

Выбор тех или иных послетекстовых упражнений определяется как характером самого текста, так и рядом субъективных моментов, например, актуальностью информации для обучающихся, наличием у них фоновых знаний по определенной теме. В этой связи следует указать на возможность работы с одноязычным глоссарием, предлагаемым после каждого текста и поясняющим реалии, в том числе аббревиатуры, термины и т. д., что способствует формированию фоновых знаний и расширению общего кругозора обучаемых [см. например, 4].

Систематическое использование материалов описанного Интернет-ресурса, соответствующим образом дидактизированных, создает условия для перехода к аудированию текстов, градуированных по уровню сложности. Это позволяет сформировать не только основы аудитивной компетенции по второму иностранному языку, но и заложить прочную базу для дальнейшего совершенствования навыков аудирования в профессиональной деятельности выпускника технического вуза.

Литература

- [1] Buck G. Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 274 p.
- [2] Максимова Г.А., Туанова Н.А. Обучение аудированию на основе аппроксимации иноязычных текстов (начальный этап технического вуза) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики: научно-практический журнал. Сер. Гуманитарные науки, 2018. № 6/1 (июнь). С. 60–64.
- [3] Nachrichtenleicht. URL: <http://www.nachrichtenleicht.de/> (дата обращения 02.11.2018).
- [4] Plastikverbot in der EU. URL: https://www.nachrichtenleicht.de/plastik-verbot-in-der-eu.2046.de.html?dram:article_id=431466 (дата обращения 26.10.2018).

Обучение стилистике студентов старших курсов с акцентом на архаизмы в романе Барри Ансуорта “Morality Play”

Шаров Николай Викторович¹

 sharov.kol@yandex.ru

Кирсанова Галина Владимировна²

 gv@bmstu.ru

¹ Студент факультета «Лингвистика», МГТУ им Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

² Доцент, МГТУ им Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Целью работы является создание учебного курса для использования в виртуальной среде Moodle (LMS Moodle) при обучении стилистике английского языка студентов старших курсов МГТУ им. Баумана, обучающихся по направлению «Лингвистика». В основу практической части курса было положено изучение методов исторической стилизации, в частности, архаизмов в романе Барри Ансуорта “Morality Play”. Рассматриваются типы используемого для анализа архаизмов программного обеспечения и разделы предполагаемого курса.*

***Ключевые слова:** архаизмы, стилистика, обучение стилистике, Moodle, LMS*

Teaching Stylistics to Advanced Students with a Focus on Archaisms in *Morality Play* by Barry Unsworth

Sharov Nikolay Viktorovich¹
Kirsanova Galina Vladimirovna²

✉ sharov.kol@yandex.ru
✉ gv@bmstu.ru

¹ Student, Faculty of Linguistics, BMSTU (Moscow, Russia)

² Associated Professor, BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. *The paper aims at creating a course to be used with Moodle Learning Management System (LMS) teaching English stylistics to advanced students of Bauman Moscow State Technical University majoring in Applied Linguistics. Chosen for this purpose were archaisms as used in Morality Play by Barry Unsworth. The paper discusses the software used for the analysis of archaic words and the structure of the course.*

Keywords: *Archaisms, archaic words, stylistics, teaching stylistics, LMS, Moodle*

Introduction. Stylistics is an indispensable part of linguistics. We constantly encounter style-related problems in the process of both oral and written communication or while reading books. There is a large amount of stylistic devices and expressive means aimed at achieving the effect desired by a speaker or writer. If the author's aim is to convey the atmosphere of the epoch portrayed in the novel, the use of archaisms and historicisms is one of the most important of these. According to G.O. Vinokur, 'There is antinomy which consists in the fact that a historical novel must certainly be written in the language of the author and his or her epoch and at the same time it must be a language of not the author and his or her epoch but the epoch which is depicted'[1]. The historical color is apparent in every detail of the narration, obsolete words used in the book contributing to this. The author uses historical and obsolete words that describe things which are no longer used such as *tourney*, *halberd*, *smock*, *kirtle*, *jerkin* and *goliard*. These words are proper archaic words.

An archaism is a word that is no longer in common usage [2]. Archaic words are predominantly used in the creation of a realistic background to historical novels or are found in poetry and employed there due to their stylistic colouring of elevation. In addition, different words and phrases that have gone out of use in the standard speech of England and admitted as archaic survived in American English and are used nowadays[1, 3, 4].

Thus, the study of archaisms is an important part of the learning process and will help advanced students of Applied Linguistics not only to improve their knowledge of English but also contribute to their understanding of the culture of English-speaking countries. The main purpose of this course is to enhance students' understanding of archaic words and teach them to identify archaic words in written texts and speech.

Methodology. Software such as *AntConc* and *Tropes 8.4* allowing to carry out stylistic, syntactic and semantic analyses and present the results in graphical and table forms was used to simplify the search of archaic words, which were then analysed using dictionaries and corpora of the English language.

For example, by using *AntConc* we found the word *privy*. *AntConc* gives us all the contexts in which it is used in *Morality play*. We can see that the word *privy* has several meanings in the text:

A toilet in a separate small building next to a house [5]: *There was a strong smell of the privy out in the yard* [6].

Privately knowing; admitted to the participation with another in knowledge of a secret transaction [5]: *He was privy to all schemes, the Monk's for convicting him of murder, God's for the punishment of the rich* [6].

Tropes 8.4 analyzes the text and brings words into categories according to a specific topic. For example, consider the category of *Nature and Wildlife* focusing on one of its components, e.g. *equine*, in the subgroup of Mammals. As we can see the program returns all the contexts that are associated with horses. Then we can analyze the highlighted words and identify archaisms, e.g. *palfrey*, marked as archaic in *Oxford dictionary*.

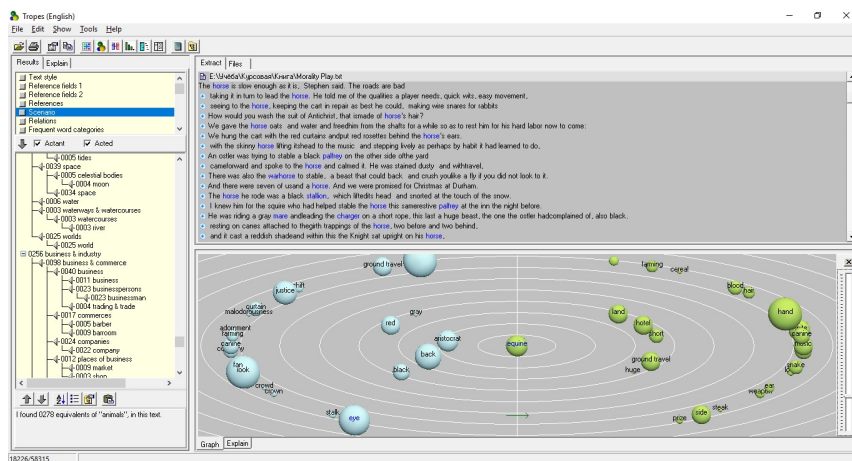


Figure 1. Tropes 8.4 interface

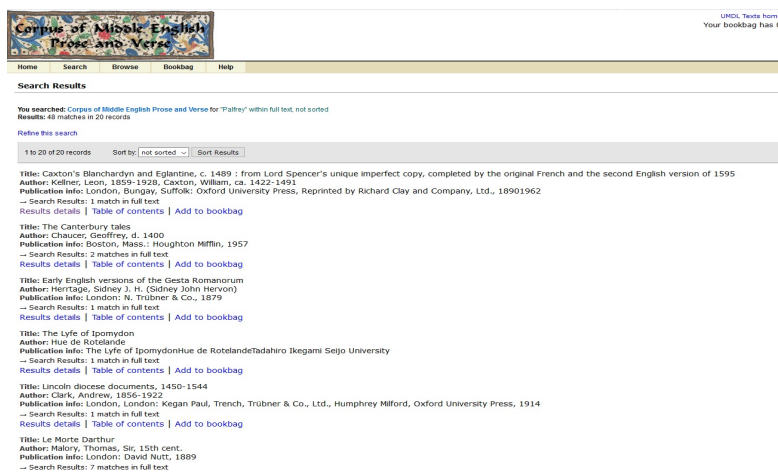


Figure 2. List of texts with the word Palfrey

Archaic words found in the novel were also analysed using corpora. For our purposes we used *The British National Corpus*, *Early English Books Online*, *Corpus of Middle English Prose and Verse*, and *Corpus of Google Books: British English*. For example, by using *Corpus of Middle English Prose and Verse* comprising texts that were written in the 14th – 16th centuries we can see in what contexts and in what periods the word *palfrey* was used [7].

Nowadays, one of the most popular ways of teaching is blended learning. According to Martin Oliver and Keith Trigwell blended learning is 'the integrated combination of traditional learning with web-based on-line approaches'. [8] By mixing traditional forms of learning and e-learning it is possible to present information to students in the most efficient way because e-learning will help the teacher to maximize the interactivity of the lesson. E-learning can also improve the quality of education by combining courses offered by other educational institutions.

For our task archaic words were chosen as used in *Morality Play* by famous British writer Barry Unsworth. The main reason behind our choice is that this book contains a huge number of various archaisms, which are used to convey the atmosphere of the Middle Ages. The course will help students to learn new vocabulary, gain cultural knowledge and acquire skills necessary for working with text and analysing information.

The course will consist of the following parts:

Introduction, in which students will get theoretical knowledge of stylistic expressive means.

Glossary of archaic words used in *Morality play* by Barry Unsworth. The glossary will include the meaning, etymology and images of the objects archaisms denote.

Practice containing tasks aimed at consolidating the learners' knowledge, e.g. matching words with their definitions, matching archaic words with pictures, filling in gaps with appropriate words, etc.

Results. The Moodle course aimed at teaching and learning English Stylistics is still under development. But the exercises and tasks developed so far have evoked interest on the part of the students. When this work is completed, the programme will be tested and included in the curriculum for Applied Linguistics students, which will equip them with the knowledge necessary for home reading classes.

Conclusions. Summing up, archaisms are one of the most important stylistic devices used by writers of historical novels. The course aimed at exposing advanced students of Applied Linguistics to archaic words used by Barry Unsworth and based on the use of Moodle LMS in the process of teaching will be of interest for both teachers and students as it will bring variety into the classroom and make checking up tests and exercises easier and faster.

References

- [1] Винокур Т.Г. О языке художественной литературы: учеб. пособие для филол. спец. вузов. М.: Высш. шк., 1991. 448 с.
- [2] Galperin I.R. Stylistics. М.: Высш. шк., 1977. 332 с.
- [3] Baugh A.C., Cable Th. A History of the English Language. London: Routledge, 2002. P. 340–352.
- [4] Out of This Century. URL: <https://outofthiscentury.wordpress.com/2010/03/31/the-survival-of-archaic-english-in-the-american-dialect/> (accessed 05.11.2018).
- [5] Oxford Dictionary Online. <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения 05.11.2018)
- [6] Unsworth B. *Morality Play*. New York: Anchor Books, 2012. 136 p.
- [7] Corpus of Middle English Prose and Verse. URL: <https://quod.lib.umich.edu/c/cme/> (accessed 05.11.2018).
- [8] Oliver, M. and K. Trigwell. Can 'Blended Learning' be redeemed? // E-learning. 2005. Vol. 2, no 1. P. 17–26.

Когнитивный подход в изучении профессиональной коммуникации и терминологии

Intercultural Humanistic Approach Oriented to Action when Teaching Spanish for Foreigners

Gonzalez Sergio

 sgonzalezv@ucentral.edu.co

Coordinador Académico Pregrado en Creación Literaria

***Abstract.** This paper seeks a critical approach to the different methods in teaching Spanish as a foreign language that overcomes the communicative approach. First, the differences between the structural, communicative and humanistic approaches are established. Then the intercultural humanistic approach oriented to action and its pedagogical possibilities are exposed as well as its limits and challenges. Finally, we reflect the needs of its implementation in the design of printed and virtual materials, the evaluation and the constant training of teachers.*

***Keywords:** Spanish as a foreign language, pedagogical approaches, evaluation, teacher training*

The teaching of languages in the field of applied linguistics has an undeniable relevance. Since the beginning of this discipline, the didactic and pedagogy of languages has been fundamental in its development. These studies led to the creation of methods with different linguistic and psychological foundations. Although the methods of teaching languages in their practice have been very eclectic, deep down they have always sought prescription and universal validity; maintaining, in the description of each of them, an exclusive relationship with the other methods.

Therefore, the objectives of this paper are a critical approach to the different methods in the teaching of Spanish as a foreign language that overcome the communicative approach. As well as explaining the humanistic intercultural approach oriented to action, its pedagogical possibilities, its limits and challenges.

In order to explain the intercultural humanistic method oriented to action, it is necessary to understand the differences between the three main paradigms in the teaching of traditionally used languages. Traditional **grammatical** method, the **behaviorist** and the **cognitivist**. In the first, the students had a passive role in the learning process;

the focus was on the memorization of grammatical structures and rules. These were not used, in most cases, in daily communication; For example, vocabulary lists without context easily forgotten. Later a turn towards the oral teaching of the language takes place, this change was given thanks to the theories of behaviorism of B.F. Skinner, according to which, in the case of the learning of a language occurs in a process of stimulus-response; forgetting the creative character of language in a real communication context. From this behavioral conception was derived, the natural method, which proposed that a second language was learned in the same way as a native speaker did. This naturalness in the learning process is difficult to give precisely because it is impossible to reproduce in the classroom the natural situations of the process of a native; This method is a fiction in this sense. On the other hand, the structuralist approach of L. Bloomfield conceives language as a system of structures that can be learned with repetition, giving rise to multiple methods. It is already well known by all that repetition by itself does not guarantee the domination of a language.

Given this panorama, N. Chomsky is consistent with the criticisms of previous paradigms and conceives his generativist theory in the linguistic field. On the other hand, the cognitivism and constructivism of J. Piaget also arises in the field of psychology, in which he argued that new learning is constructed from previous knowledge. The social and cultural context represented by the language begins to be relevant. Thanks to these new paradigms the student becomes the center of interest, autonomous learning is fostered, as well as learning to learn. As a result, humanistic approaches appear, which take into account the particularities and motivations of students conceived as thinking beings, sensitive possessors of their own ways of learning.

Therefore, to transcend the communicative approach would imply ceasing to assume the language only as an instrument of communication, through the development of communicative competence. This, at the time, transcended the linguistic competence proposed by structuralism. In the humanistic intercultural approach, the student manages to do things with words, achieves a fluid and effective communication, solving concrete problems in their communication. Language is more than a way of communicating; it allows us to do things socially; to say is to do.

The traditional behaviorist and structuralist theories lose their prominence with the emergence of generativism in linguistics and cognitivism in psychology, which was interested in the mental processing of information. Both currents of thought focus their attention on the study of meaning, as opposed to structuralism, which focused more on the forms of language.

In summary, the paradigm shift, in the teaching of languages has been promoted from linguistics and psychology, by different contemporary currents of cognitivism and constructivism; as well as from a linguistic tradition that starts from the traditional method to the behaviorist and structuralist. As a result of all these processes, the teaching of the action-oriented language is inserted, inserted in general terms in this «new» paradigm of the intercultural humanistic teaching of the language.

This approach is presented as an eclectic stance between the intercultural, the action-oriented humanistic, it differs from previous methods in that it focuses on non-linguistic aspects. As factors of learning processes of a second language we find, for example, learning, student characteristics, motivations. Aspects, very important, to take into account in these teaching processes. Above all, the context of learning, and the principle that languages are not only mere instruments of communication; but they carry with them a cultural and ideological tradition of a linguistic community.

It is a humanistic and intercultural approach insofar as community learning and collaborative learning are taken into account. In these new paradigms cognitive psychology over linguistic theories becomes more relevant. As evidenced by its relationship with neurolinguistic programming NLP and multiple intelligences proposed by Richards and Rodgers.

The affective and emotional factors of the students; the reduction of anxiety in the learning process to increase personal confidence; the significant experience of the student in which he perceives the contribution in the construction of his communicative competence; the self-evaluation that makes the autonomous learning process conscious; they are the main characteristics of the humanistic and intercultural approach.

The action-oriented approach to language teaching arises from the relationship between the task-based approach and its variant project-based learning (a set of well-conducted tasks constitutes a project). The preparation of tasks and projects provides language teaching with the right and necessary opportunities for the real use of the language, for the development of communicative competence, as well as for autonomous and permanent learning in students. This action-oriented approach is carried out through three main techniques: cooperative learning, global simulation and oral presentations.

This eclecticism goes towards an approach in which language and culture are at the same level. Thus, what is promoted here is the development by students of an intercultural competence; better said, of an intercultural communicative competence; In communication, other factors are involved, in addition to purely linguistic ones; as the ideology, the communicative intentions of the participants, and the context.

The relationship between language and culture is presented here in a different way in the sense that the set of knowledge, beliefs, attitudes and expressions typical of the work of a society are in continuous relationship. Aspects normally unnoticed by native speakers; however, they become relevant when speakers of different cultures come into contact. Therefore, the significant contribution to the knowledge of the student is in the relationships and questions that he makes of his own culture in front of others; To learn a language is to recognize a new culture. Therefore, language and culture are two intrinsic factors.

The role of the teacher and the student change significantly in this approach; since the teacher is a mediator in an interculturalization process; Through the design of tasks or projects on which the class rotates, the content is not the only important thing, the important thing is the elements that the teacher provides to his students to solve a concrete communicative problem (task). Therefore, the teacher is no longer the only recipient of the result, nor the sole evaluator; A native speaker is regularly invited as a project assistant. In the case of students, their role will be focused on becoming intercultural mediators, fostering a constant and reflective dialogue about the two languages and their cultures.

A language is not simply a system of formal elements studied in isolation; rather, a system of signs framed always within a specific communicative situation. Although, from the first level, students develop their grammatical competence, to be able to communicate efficiently and thus be understood; we do not leave aside what properly defines a language, that is: its communicative function. Therefore, the classes must be eminently practical and our students should have the opportunity to practice everything they have learned in concrete real-life contextual situations. Pragmatics explains this concept of context widely. The linguistic registers are defined in the context itself, the speaker has an intentionality in his linguistic and communicative action; therefore, in some contexts a high register will be used; and in others, low. The construction of discourse in context is not defined only by place; but, also by the interpretations of the participants on the people to whom they are directed; the familiarity between them, the interpretation of the intentions perceived in the

communicative process; in the speech, among many other factors. Therefore, there are no preconceived contexts; but built by the speakers in the very process of communication. As Van Dijk explains in the following quote:

“... a context is a highly idealized abstraction from such a situation and contains only those facts which systematically determine the appropriateness of conventional utterances. Part of such contexts will for example be speech participants and their internal structures (knowledge, beliefs, purposes, intentions), the acts themselves and their structures, a spatial-temporal characterization of the context in order to localize it in some actual possible world, etc.” (van Dijk; 1992).

The action-oriented approach promoted by the Cervantes Institute¹ in the case of Spanish seeks the development of an appropriate communicative competence with the purpose of making its own learning aware and to perform effectively in a society in which multilingual communication and transmission of knowledge are increasingly important; Therefore, the student and his learning are the objective of teaching. This approach answers the question: what do students know how to do with words? will therefore be oriented towards processes, not towards products. The student is considered a «social agent» who experiments with the accomplishment of tasks. It is aimed at achieving communication and social skills in the mother tongue or in a second language.

In short, as explained in the action-oriented humanistic intercultural approach, it does not stray too far from the communicative approach; however, several distinctions have to be made. The communicative approach focuses on the linguistic aspect; in the first, not only the linguistic is taken into account; but also culture, allowing students to develop the skills necessary for effective communication in different real-life contexts. A second distinction, the first overcomes the communicative approach in that it relates; On the one hand, use and learning, on the other, user and student. Finally, the act of speech and its social function is the field of action in the communicative approach. In the action-oriented, the act of speech and socially defined action is differentiated; so it is not simulated, it is done; concrete communicative actions are developed. So things, in the main nothing has changed. The object of investigation of both approaches is still communication, yes, in different contexts.

The implementation of these «new» approaches brings with it its own limits and challenges. The design of pedagogical materials, printed or virtual; the evaluation processes and the constant training of teachers, constitute three challenges for the implementation of this new approach to language teaching.

One of the most important of this approach is the fact of having to constantly change materials since these depend on each context and the interest of the students. In this way, the use of a class manual would be reduced, we face how to propose different tasks or projects; as well as to create unified virtual learning spaces. While there is much material on the internet, almost everything is focused on grammar and is not focused on a project. On the other hand, the first levels (A1-A2) would apparently be limited to access this type of approach; because his level of L2 is limited. However, this difficulty (challenge) could be overcome; through the need to design strategies and activities for this basic level.

Another challenge is evaluation; How to evaluate the processes and participation in them? These new parameters have to be built, although in the curricular plan of the Cervan-

¹ Approach adopted by the CEFR (Common European Framework of Reference [for languages]) can be defined as a paradigm within which certain general parameters are established, to assess the communicative and cultural competence of a social agent through their processes of understanding and acting in a foreign language.

tes Institute² there is a gradation of contents by levels and the parameter of the student's performance; that is, what can be done as a student in each level. However, there is no reflection on this and other didactic experiences with this approach.

In order to adopt this type of approach, constant training of teachers is necessary. It is necessary, then, to promote a paradigm shift; for many claim to adopt the communicative or action-oriented approach in their pedagogical practice; but in the classrooms, traditional approaches are continued. It is possible that the teacher knows the theory, but it is necessary a joint work of internalization of the same, to confront the methods to achieve a real change.

Finally, taking into account the previous challenges, there is a need to redesign the learning classrooms, as well as a laboratory for exact sciences, the teaching-learning place of a language requires a special space, designed exclusively to improve the conditions that allow reaching the objectives. The design of classrooms should be thought of in the approach itself and possible pedagogical practices, as a first step should be a specific classroom for the teaching of foreign languages, obviously with the necessary add-ons for the use of virtual tools. One of the most important elements is that it should be something similar to the kindergarten classrooms in which the furniture is removable depending on the game and creativity; as well as allowing access to books, dictionaries and didactic games.

In conclusion, one of the greatest achievements of this approach from my point of view lies in the description of what social agents can do with the use of a second language. This gradual description is important during the process of appropriation and development of linguistic and communicative competences in concrete speech acts or simulated in the classroom. This gradation, not of contents, but of possibilities in linguistic and communicative acting in a foreign language, is what allows us to reach the same goal through different paths. As a consequence, it serves all the people involved in the teaching-learning of foreign languages; as well as to standardize the results, as well as to find possible ways in the teaching and evaluation of these processes.

It is important to highlight, its character of orientation of learning, self-learning, teaching and evaluation. Guide in the sense that is proposed as a reference for the reflection of both students and teachers in terms of these processes. The result to these constant questions; lastly, the implementation proposals (pedagogical action) that the new approach has been made and will surely be made. All possible interpretations of the Framework have yet to be taken to action; his guiding character is creative in itself. This results in several needs: the constant training of teachers, it is not enough to know a language to know how to teach it, and the creation of contextualized didactic materials with their respective implementation to demonstrate its effectiveness. The unification of criteria around the humanistic and intercultural approach oriented to action tends towards a continuous improvement of the quality of second language education.

Reference

- [1] Dijk T.V. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman, 1992.
- [2] de Europa C. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Ed. española, 2002). Madrid. MEC y Anaya, 2001.

² It can be consulted at:

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Лингвистические параметры при становлении терминосистемы мембранных конструкций

Карелова Д.Г.

 dinyljka@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент, МАДИ (Москва, Россия)

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования терминосистемы мембранных конструкций в английском и русском языках. Выявляется основной корпус терминов, функционирующий в терминосистеме мембранных конструкций. Описывается структура фрейма «Строительство» и субфрейма «Мембранные конструкции». Терминологические реализации фрейма «Строительство» представляют собой сложную структурно-комплексную совокупность субфреймов более низкого порядка, являющуюся системой взаимозависимых единиц иерархической организации. Основным типом связей терминов в исследуемой подсистеме являются гиперо-гипонимические отношения. Терминология рассматривается в сфере фиксации, где она представлена только в форме имен существительных и субстантивных словосочетаний. Представлен образец словаря.

Ключевые слова: *terminological word-combination, basic term, professional discourse, frame, subframe, membrane constructions*

Linguistic Parameters of Formation of Terminological System of Membrane Constructions

Karelova Dina G.

 dinyljka@mail.ru

Cand. of Science (Philology), Associate Professor, MADI University (Moscow, Russia)

Abstract. In the article, the problem of formation of the term system of membrane structures in the English and Russian languages is researched. The main corps of terms functioning in the term system of membrane structures is revealed. The structure of the frame “Construction” and the subframe “Membrane Structures” are described. The terminological implementation of the “Construction” frame is a complicated structurally- complex set of lower-order subframes, representing by the system of interdependent units of a hierarchical organization. The main type of connections of terms in the researching subsystem is hyper-hyponymy correlations. Terminology is considered in the field of fixation, where it is presented only in the form of existing names.

Keywords: *terminological word-combination, basic term, professional discourse, frame, subframe, membrane constructions*

Введение. Происхождение термина «мембрана» происходит от латинского слово мембрана, которая описывается «гибкий материал, очень тонкий относительно площади поверхности» [1]. Этот тонкий гибкий материал обычно изготовлен из тканых нитей, но также может быть пленкой или фольгой и т. д. Мембрана применяется как элемент тентового сооружения в качестве покрытия.

Тентовое сооружение — это первичная форма человеческого обитания [2]. Его происхождение невозможно установить на сегодняшний день. Поскольку кочевой образ жизни существует по-прежнему во многих частях мира сегодня, можно исследовать пути развития и влияния, которые различные формы оказывают друг на друга на основе существующих тентов, или тех, которые перестали использоваться только относительно недавно.

Конусообразная якутская юрта в Сибири представляет собой стационарное жилье. Конструкция тента искусно изготовлена из пучка деревянных опор, фиксируемых вместе сверху и стабилизированных круглыми деревянными обручами на трех разных высотах. Эта палатка высотой до 10 м с диаметром в ее основании около 6 м. В центре находится печь из грязи. Спальные зоны расположены вокруг круговой наружной стены. В качестве покрытия крыши используется березовая кора [2, с. 18–22].

Похожая по форме палатка 1655 г. находится в Историческом музее в Базеле, в Швейцарии. Она принадлежал местной организации, служила в качестве санитарной палатки во время войны и в качестве места совещаний.

В Америке тент, называемый «Шапито», стал использоваться с 1860 года: представлял собой большой тент, который можно было быстро установить и снять с помощью относительно простых средств.

В 1937 году Корбюзье создал павильон Pavilions des Temps Nouveaux. Символический характер сооружения связал традиционную технику строительства тента, используемых кочевыми народами с современными элементами конструкции из стали и легковесного строительства.

В настоящее время спортивные арены всех видов представляют собой определенную область современного мембранного строительства. В тех случаях, когда есть необходимость в покрытии больших площадей без промежуточных опор, а проводимые мероприятия должны быть защищены от воздействия погоды, оболочка, обычно изготовленная из стальной конструкции, покрытой эффективной, полупрозрачной мембраной, стала стандартным решением [2, с. 48].

Методика. В представленной статье мы исследуем лингвистические предпосылки формирования терминосистемы мембранных конструкций.

В лексико-терминологической системе русского и английского языков существует терминологическое макрополе «мембранные конструкции», единицы которого номинируют соответствующий субфрейм фрейма «СТРОИТЕЛЬСТВО» и выполняют номинативную и коммуникативную функции при двустороннем обмене информацией между специалистами в области легковесных конструкций, носителями русского и английского языков.

Основной единицей терминологического инвентаря профессионального дискурса является однословная единица, когда в терминологическом поле таковой является двух- и многокомпонентное терминологическое словосочетание.

Субфрейм МК (мембранных конструкций) реализован в русском языке 1052 терминологическими единицами русского языка и 1048 единицами английского языка, используемыми в верхнем регистре институционального (устного и письменного) дискурса профессионалов, занятых в сфере строительства и монтажа гибких мобильных конструкций. Текстовая выборка фактического материала представлена более чем 2200 иллюстрациями употреблений исследуемых терминологических словосочетаний, однословных терминов и термиозлементов из монографий и периодических изданий на русском и английском языках.

Языковые терминологические реализации субфрейма мембранных конструкций представляют собой сложную структурно-комплексную совокупность микро фреймов более низкого порядка, являющуюся системой взаимообусловленных и взаимозависимых единиц иерархической организации.

Основным типом связей терминов в исследуемой подсистеме являются гиперопонимические отношения.

Комплексные семантико-парадигматические отношения единиц терминологического фрейма мембранных конструкций являются основой его сложного структурно-

го построения, проявляемого во взаимосвязанных иерархических объединениях: субфреймах, минифреймах, микрофреймах [3].

В двух проанализированных одноименных подсистемах русского и английского языков наблюдается равное количество конstituентов, главными из которых являются четыре слота. Процентное соотношение терминологических единиц в конstituентах субфрейма в русском и английском языках почти равнозначное.

Ведущей в количестве языковых реализаций субфрейма, находящегося в центре терминологической номинации, является группа единиц, обозначающих «Тентовые мембранные конструкции». Отдельную группу составляют общетехнические единицы. Это объясняется тем, что основным понятием для деятельности области мембранных конструкций вследствие их зависимости от развития науки и техники являются общетехнические референты.

Доля терминословосочетаний в терминосистеме мембранных конструкций в обоих языках превышает долю терминов-слов, что является свидетельством необходимости детализации специального понятия.

Типологическая когнитивно-языковая модель субфрейма мембранных конструкций репрезентирована сложноструктурными субстантивными и глагольными единицами, объективирующими параметрически детерминированное мотивационно-номинативное строение терминосистемы, в основе которого лежат девять признаков референта: форма, расположение элементов, количество элементов, поверхность, работа каркаса, тип конструкции, элементы каркаса, тип каркаса, геометрический признак, формообразующий элемент покрытия, состояние элементов.

Экстралингвистические факторы в специализированном и профессиональном виде деятельности более способствуют возникновению общих черт в типах дискурса в обоих языках, чем различных характеристик для каждого из исследуемых языков. Расхождения проявляются, в основном, в количественном плане на структурно-грамматическом уровне организации терминологических единиц, а также в использовании вариантов синтаксических типов предложений в дискурсе мембранных конструкций. Асимметрия признака номинации (мотиватора) в русском термине и его английском эквиваленте обусловлена дистрибутивно-валентными параметрами компонентов термина мембранных конструкций.

Терминология мембранных конструкций представляет собой сложное комплексное образование терминологических единиц, которое можно моделировать в виде фрейма со сложной внутренней структурой, состоящей из субфреймов, реализованных в языке терминологическими группами, подгруппами, а также микрогруппами.

Термины терминосистемы мембранных сооружений в русском и английском языках представлены терминами-словами и терминами словосочетаниями. Составной термин, как и любое слово, непроницаем, т. е. не допускает вставки, неподвижен. Терминологические единицы, построенные по тем же грамматическим моделям, что и свободные словосочетания, отличаются от последних структурно-семантической и концептуальной целостностью, устойчивостью, а также регулярной воспроизводимостью.

Фрейм мембранных сооружений представляет собой многомерную, иерархически организованную структуру, которая включает четыре слота: АРКИ, ТЕНТЫ, ВАНТЫ, ПНЕВМАТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ.

Результаты. Наполнение представленных слотов реализуется односложными и многосложными терминами фиксируемые в макете в англо-русского словаря по мембранным конструкциям.

Условные знаки, используемые в Словаре:

◇ (ромб) означает, за ним следует словосочетание которое содержит основной термин;

* (звездочка) показывает, что английский термин, перед которым она стоит, уже встречается в словаре в качестве основного термина;

● (точка) символизирует начало иллюстрации функционирования термина в дискурсе; например: ●The form is derived from the elevation of these *points, which comply with the* desired overall shape and the *principles applicable to membranes with single point supports.MSIFF;

□ (прямоугольник) означает, что данный термин является синонимом основного термина и имеет идентичный перевод;

~ (тильда) заменяет ключевой термин в гнезде, например,

umbrella, n (НБАРС [5]) зонт;

◇ hand-held ~ переносной зонт;

Ключевой термин отделяется запятой;

n (noun) — существительное означает принадлежность ключевого термина к определенной части речи;

adj (adjective)-прилагательное;

(НБАРС) Новый большой англо-русский словарь — наличие ключевого слова в словаре;

(B) Строительный словарь — наличие ключевого слова в словаре;

MSIFF Аббревиатура MSIFF показывает, что соответствующая запись произведена в монографии «Membrane Structures Innovative Building with Film and Fabric» by Klaus-Michael Koch with Karl.

Пример статьи;

balance, n (НБАРС, B) баланс;

◇ ~ of forces баланс сил;

◇ to be ~d out быть сбалансированным;

●First, in view of the lightweight form of *construction, the dead weight has a negligible influence on the balance of *forces in the load bearing *elements. MSIFF;

band, n (B) стяжной хомут;

◇ ~ of woven wool стяжной хомут из плетеного волокна;

●The* frame is held in shape with further bands and *straps. MSIFF.

Заключение/Выводы. Предлагаемый Англо-русский словарь мембранных конструкций основан на материале профессионального дискурса, используемом в архитектурно-строительной практике англоязычных стран, и охватывает все аспекты выбранного направления в проектировании и строительстве.

Характерной особенностью словаря является акцент на термины и терминологические сочетания, которые малоизвестны в отечественной практике либо в силу своей новизны, либо в силу своей специфичности. Кроме того, внимание уделяется также терминам, изменившим со временем свое первоначальное значение. Для создания как можно более полного банка информации в общий текст были включены и известные термины.

Словарь содержит 1071 английских и 1108 русских терминов и словосочетаний и ориентирован на инженеров-строителей, конструкторов и архитекторов, работающих с англоязычными специалистами, документацией и литературой, а также на переводчиков, преподавателей, отечественных и зарубежных студентов, аспирантов и стажеров и на предпринимателей, работающих с иностранными партнерами в этой области.

Иллюстративное оформление текста словаря делает его более информативным и придает ему характер справочного пособия.

Определенный специальным направлением в проектировании, данный словарь может явиться полезным дополнением к известным словарям и справочникам по проектированию и строительству.

Литература

- [1] Polymeric membranes in architecture. Principles and applications in temporary and permanent structures. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewi9ue_k-eDeAhXCjywKHc2bBZAQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Ffenix.tecnico.ulisboa.pt%2FdownloadFile%2F1689244997255806%2FEXTENDED%2520ABSTRACT_ANA%2520FIUZA_69551.pdf&usg=AOvVaw29CpxmGPsGJEdUfY3e7PyQ (accessed 15.11.2018).
- [2] Koch K., Habermann J. Membrane Structures Innovative Building with Film and Fabric. Prestel Verlag, Munich — Berlin — London — New York, 2004.
- [3] Зяблова О.А. Принципы исследования языка для специальных целей: На примере языка экономики: дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. М., 2005. 314 с.
- [4] Рябко О.П. Сложноструктурные флоронимы в англ. языке: когнитивно-фреймовая и мотивационно-номинативная интерпретация: дисс. ... д-ра филол. наук. Пятигорск, 2003. 409 с.
- [5] Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. Около 250000 слов = New English-Russian dictionary / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др.; под общ. рук. Э.М. Медниковой и Ю.Д. Апресяна. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1997. Т. 1: А–F. 832 с.

Использование принципов когнитивной лингвистики в процессе обучения англоязычной грамматике в неязыковом вузе

Николаева Наталья Николаевна

 nnn55n73@mail.ru

Кандидат филологических наук, доцент, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Представлена концепция формирования грамматико-дискурсивных навыков англоязычной коммуникативной деятельности у студентов технического вуза на основе когнитивного подхода. Анализируются принципы, разработанные когнитивной лингвистикой, в процессе их применения при обучении грамматике английского языка. На примере функционирования английских предлогов показаны лингвокогнитивные способы объяснения грамматического материала, его усвоения и применения в коммуникативных ситуациях межкультурного и профессионального общения. Демонстрируются результаты проведенного эксперимента в группах студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана, доказавшие целесообразность и перспективность использования когнитивных методов обучения на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, дискурсивная грамматика, английский язык для специальных целей, методика обучения английскому языку, когнитивно-дискурсивный подход

Applying Cognitive Linguistics Principles to Teaching English Grammar in Tertiary Education Settings

Nikolayeva N.N.

✉ nnn55n73@mail.ru

Ph.D. in Linguistics, Associate professor, BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. *The article presents the cognitive-discursive approach and teaching strategies of developing technical students' discourse grammar skills. Cognitive linguistics principles and their application to teaching English grammar at nonlinguistic universities are analyzed. We focus on teaching English prepositions using the cognitive-discursive approach in order to demonstrate the high potential of linguocognitive methodology for English grammar explanation, its acquisition, and correct usage in the situations of intercultural and professional communication. The results of an experimental study conducted in some student groups at BMSTU show the practicability, reasonability, and applicability of using the cognitive training techniques for learning English for Specific Purposes.*

Keywords: *cognitive linguistics, discourse grammar, English for Specific Purposes, English language teaching methods, cognitive-discursive approach*

Введение. В современной методике обучения англоязычной грамматике в неязыковых вузах остается еще немало дискуссионных вопросов, требующих особого внимания. Новейшие разработки в когнитивистике, психолингвистике, нейролингвистических исследованиях мозга, коммуникативистике, теории текста и дискурса указывают на необходимость пересмотра концептуальных основ формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов и, в частности, разработки новых подходов к изучению грамматики английского языка, построения модели и совершенствования технологии обучения. Целью данной статьи является рассмотрение теоретико-методологических принципов формирования грамматико-дискурсивных навыков англоязычной коммуникативной деятельности у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода. В основе данного подхода лежит антропоцентрическая доминанта, т. е. постановка субъекта обучения, «поликультурной языковой личности, находящейся в стадии развития» [1], в центр обучения, погружение ее в англоязычный дискурс устного и письменного общения. Специфика когнитивно-дискурсивной грамматики обуславливается особыми правилами восприятия и интерпретации грамматических явлений, тесной связью лексико-семантических и грамматико-структурных аспектов употребления языковых единиц, ориентацией на формирование ментальных репрезентаций и усвоение пропозициональных, референциальных, имплицатурных, инференциальных и пресуппозициональных аспектов определенных коммуникативных ситуаций [2–4]. Непосредственный анализ изучаемого грамматического явления в ситуации реального или приближенного к реальности профессионального общения позволяет студентам усвоить его функциональные характеристики и особенности аутентичного употребления, релевантного в специализированных дискурсах.

Методика. Когнитивный подход в методике обучения иностранному языку подразумевает «выявление различных способов структурирования знаний, их сохранения и передачи средствами языка» [5], формирование иноязычных ментальных репрезентаций функционирования языковых единиц и структур на основе концептуальных категорий, схем, фреймов, моделей языкового поведения, ассоциированных с дискурсивно-прагматическими особенностями ситуации общения и его участниками. С когнитивно-дискурсивной точки зрения язык является неотъемлемой

и интегративной частью ментального мира человека. В связи с этим, при обучении грамматике английского языка необходимо учитывать последовательность, поэтапность и интериоризированность восприятия, переработки и интерпретации вербальной информации.

Вслед за О.В. Сухих [3] обозначим следующие универсальные принципы когнитивного усвоения грамматического англоязычного материала: прохождение четырех стадий интериоризации информации (восприятие, сохранение, ментальная репрезентация, актуализация), обязательная ментальная активность субъекта (осознание, осмысление, прогнозирование, оценивание), поэтапность становления грамматических механизмов переработки информации, предшествование синтагматических связей синтаксически развернутой речи, функциональное усложнение и языковое совершенствование речи в продуктивных видах речевой деятельности. При этом акцент делается на отказе от заучивания жестких форм и правил использования грамматических явлений в пользу лингвистического наблюдения, критического и интерпретационного анализа, а также творческого отношения студентов к своему и чужому лингвистическому поведению в различных коммуникативных ситуациях профессионального дискурса.

Преподаватель должен помочь студентам выработать способность самостоятельно формулировать грамматические правила на основе дискурсивного анализа, делать выбор наиболее приемлемых и уместных грамматических структур, осознавать их вариативность в зависимости от различных дискурсивных аспектов коммуникативного акта. Обучаемые должны понимать темпорально-локальные и личностные характеристики адресата их речи и используемой грамматической структуры, а также уметь адекватно реагировать на нее в реальной ситуации профессионального межкультурного общения.

Дискурсивный анализ предполагает отработку грамматики на основе текстового \ дискурсивного материала, при этом текст (дискурсивное событие) становится единицей обучения в лингвистическом и социокультурном аспектах. При составлении и использовании тренировочного грамматического материала следует уделять особое внимание взаимосвязи грамматической формы, ее семантики, речевой функции, контекстуальной обусловленности, прагматической ценности и эффективности грамматических явлений, так как дискурс профилирует высокую степень грамматической вариативности. Несомненно, функциональная значимость содержания текстового и тренировочного материала определяется его тематическим содержанием, которое должно быть профессионально-ориентированным, при необходимости иметь узкоспециальную направленность. Это способствует развитию грамматико-дискурсивной компетенции и грамматической аутентичности речи студентов. Такие традиционные принципы обучения иноязычной грамматике, как принцип грамматической аутентичности, коммуникативной направленности, интерактивности, эксплицитности, индуктивности и контрастивности [1, 6–8] также входят в когнитивно-дискурсивную модель обучения и учитываются нами в процессе исследовательской и практической работы.

Результаты. Алгоритм обучения англоязычной грамматике на основе когнитивно-дискурсивного подхода. На основе вышеизложенных принципов предложим общий алгоритм когнитивно-дискурсивного обучения студентов технического вуза англоязычной грамматике, который состоит из следующих этапов: 1) ознакомить студентов с профессиональным дискурсом (тематически и функционально); 2) предложить для наблюдения соответствующий аутентичный аудио или визуальный тек-

стовой материал с изучаемым грамматическим явлением; 3) побудить студентов к дискурсивному и интерпретационному анализу данного явления, выявить его вариативность, релевантность, прагматическую эффективность; 4) на основе комплекса коммуникативных упражнений отработать и закрепить функционирование этого грамматического материала в различных ситуациях; 5) проанализировать усвоение грамматического материала с использованием продуктивных заданий творческой направленности; 6) суммировать и оценить результаты сформированности навыка использования грамматического явления.

Как видим, данный алгоритм не противоречит универсальной модели обучения и познавательной деятельности учащегося, а именно: репрезентация материала → его анализ и интерпретация → сенсibilизация изучаемого явления → его активизация → репродукция → трансформация → творческая продуктивная деятельность по применению знаний, умений, навыков на практике → оценка сформированности умения и навыка → обобщение результатов.

Обучение аутентичному использованию английских предлогов. Вышерассмотренная система принципов легла в основу формирования навыков корректного использования английских предлогов у студентов технического университета 1, 2, 3 курсов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода. Функционирование английских предлогов отличается высокой степенью вариативности и не структурированности конвенциональных грамматических правил. При традиционном подходе обучения, студентам, как правило, приходится заучивать наизусть множество колокаций с предлогами, используемых в разных ситуативных контекстах. Мы предлагаем студентам осуществить самостоятельный когнитивный анализ употребления предлогов в профессиональных дискурсах по темам, относящимся к сферам их профессиональной деятельности.

В связи с ограниченным объемом статьи рассмотрим особенности функционирования английского предлога *to*, а также обучающие принципы и способы их корректного употребления.

Обучение с использованием принципов традиционного подхода. При традиционном изучении грамматической темы функционирования предлога *to* студентам предлагается лексико-семантическая модель со списком возможных вариантов употребления. Студенты должны заучить эти употребления, выглядящие разнородными и семантически гетерогенными, а затем отработать их на отдельных, как правило, тематически не связанных предложениях, например: «a. The window faces *to* the east (*Oriented in the direction of*); b. Harry ran *to* home base (*Goal*); c. Jaime gave the flowers *to* Pilar. (*Receiver*); d. Rafael was always kind *to* us (*Receiver of experience*); e. This lettuce tastes delicious *to* me. (*Receiver of perceptual experience*); f. Sofie worked *to* the limits of her abilities (*Limit*); g. The store was so crowded, people stood shoulder *to* shoulder at the sales table (*Contact*); h. Danny nailed the board *to* the fence. (*Attachment*)» [9]. Если оценивать только пропозициональные определения вариантов употребления предлога *to*, то их семантика представляется действительно разнообразной и неоднородной. Однако, если учитывать когнитивные принципы полисемных моделей (*polysemy models*) [10–13], то взаимосвязь всех, как прямых, так и переносных значений предлога *to*, становится очевидной. Рассмотрим это подробнее.

Обучение с использованием принципов когнитивного подхода. В основополагающей полисемной модели (*the principled polysemy model*) расширение семантики слова происходит благодаря общим когнитивным принципам восприятия и интерпретации ситуации общения. Для целей нашей работы наиболее полезны три

принципа. Первый принцип (*real-world force dynamics* [10]) заключается в восприятии человеком окружающего его мира как динамичного: говорящий\пишущий воспринимает все элементы концептуальной области его наблюдения как подвижные, изменчивые сущности, поэтому и выбор языковой единицы принципиально вариативен и контекстуально инкорпорирован. Второй принцип (*ways of viewing a scene or construal* [11]) описывает способы понимания и толкования ситуации общения, которая субъективно концептуализируется каждым участником (наблюдателем) исходя из его собственной позиции, коммуникативного опыта, объективных знаний, предположений, целеполаганий, особенностей личности, эмоционального настроя на общение и т. п. Все это также не статично. Поэтому любое изменение «угла зрения» приводит к иной интерпретации ситуации, при этом, постоянно меняются местами фон и анализируемый объект, видоизменяя сенсификацию общения. И третий принцип (*metaphorical thinking and experiential correlation* [12, 13]) состоит в метафоризации когнитивной деятельности человека и насыщенности его речи концептуальными метафорами. Для нас важно положение, что, описывая объективный мир и свои личные ощущения, мысли, эмоции, состояния, человек осмысливает их в терминах физических (пространственно-временных) координат. Так, Дж. Грейди [13] приводит показательный пример: «*For example, beginning in infancy, the child experiences a sense of well-being when held and fed. Thus, physical proximity becomes associated with love and intimacy. Later, people who are good friends or important family members are often in close physical proximity. The result is that we form cognitive associations between two separate phenomena such that we can use language about physical proximity to describe emotional intimacy*». Основываясь на данных принципах, можно определить центральное значение предлога *to*, заключающееся в концептуализации позиционной пространственной ориентации коммуникантов, при которой ее элементы воспринимаются физически расположенными друг напротив друга, т. е. элемент F (focus) ориентирован непосредственно на выделенный элемент G (goal), при этом F направляет свои умственные и физические усилия на G. Расширение значения происходит ситуативно за счет метафорической ассоциации этой направленности элемента F на элемент G. Можно выделить следующие значения: *Receiver Sense, Receiver of Experience Sense, Receiver of Perception Sense, Reaching the Goal Senses: Limit Sense, Contact Sense, Attachment Sense*.

На этапе репрезентации грамматического материала студентам объясняется центральное и расширенные концептуальные значения предлога *to*. Демонстрируются и анализируются картинки (см.: рис. 1, 2), а также предлагаются соответствующие тексты с использованием данного предлога для анализа основного и расширенных значений под руководством преподавателя, например, *This is the same naval group that saw a similar accident only in June, when seven US sailors lost their lives. Just last week several officers were disciplined in relation to that incident. The US Navy said four of the injured sailors had non-life threatening injuries and were medically evacuated to a Singapore hospital. Singapore and US authorities said the destroyer sustained damage to her port side, which is the left-hand side of the vessel facing forward. ... The ship is now sailing under its own power and heading to Singapore's Changi naval base. The Alnic MC is making its way to Singapore's port [14].* Визуальный и текстовый материал (печатный, графический, аудио, видео, диалоговый) является запоминающимся, представляет логические и ассоциативные связи компонентов значений, создает общую концептуальную схему значений предлога *to*. Это профилирует создание ментальной карты репрезентаций функционирования *to* у студентов.

Преподаватель должен объяснять когнитивные процессы концептуализации коммуникативных ситуаций и категоризации значений предлога *to*, апеллировать к когнитивной деятельности студентов, побуждая их к дискуссии и активной репродукции ситуаций общения с использованием *to*. Например, обсудить значение *Receiver of Experience Sense* можно с помощью фразы из песни *Be Nice To Me* (Rumer Lyrics): «*Let's throw out the book \ Now we're off the hook \ And please Be nice to me \ Be nice to me*» [15]. Объяснение следующее: «*English speakers talk about behavior as an object that moves from A to B. Thus, the adjectives nice, nasty, etc., are the F elements in these sentences. Here, the adjectives such as nice, mean, kind are acting like metonymies as they summarize a whole set of behaviors undertaken by the subject and directed towards the G. To marks the Receiver of the behavior or the experiences*».



Рис. 1. To: Central Sense

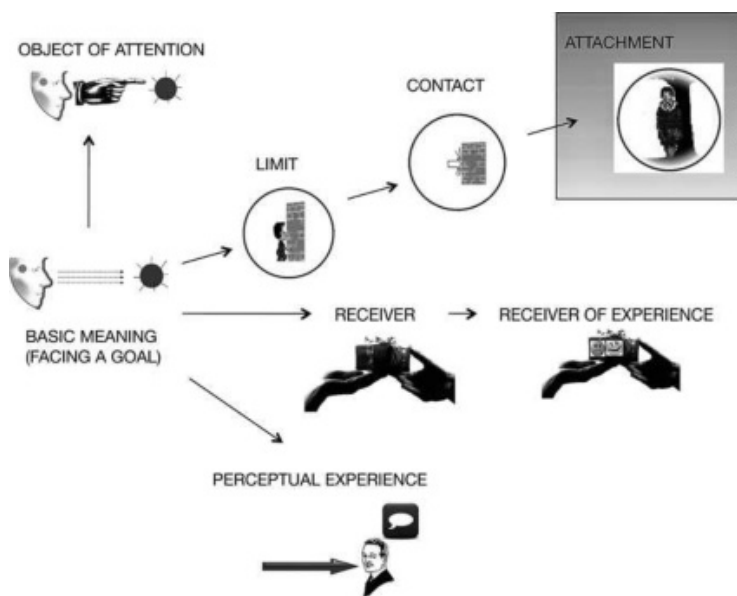


Рис. 2. To: Extended Senses. Meaning Map

Для отработки грамматического материала функционирования предлога *to*, а также его продуктивного творческого применения нами был разработан комплекс коммуникативных и интерактивных упражнений на основе различного текстового

материала профессиональной направленности. Уровень владения навыками использования *to* и других предлогов *for, in, at, on, by* был определен после проведения финального тестирования в опытных группах студентов (занимавшихся по разработанной методике) и их сравнения с результатами тестирования студентов из контрольных групп (занимавшихся по традиционной методике).

Результаты экспериментального обучения с использованием принципов когнитивного подхода. Результаты экспериментального обучения в группах студентов 1, 2, 3 курсов МГТУ им. Н.Э. Баумана в 2017-2018 уч. году показали получение более высокого среднего бала за выполнение финального теста студентами из опытных групп по сравнению со студентами из контрольных групп примерно на 3 балла (см. таблицу 1.).

Статистика результатов тестирования студентов

	<i>Testing Type</i>	<i>Pretest Average point</i>	<i>Posttest Average point</i>	<i>Gain Average point</i>	<i>Range</i>
1	Cognitive	4.48	9.24	4.76	0-10
2	Traditional	4.66	6.81	2.15	0-10

Отметим, что в финальные тесты были включены задания не только закрытого, но и открытого типа. Студенты из опытных групп также допускали меньшее количество ошибок в процессе самостоятельного выполнения творческих заданий по написанию письменных работ и подготовки устных выступлений различного формата, во время неподготовленных диалогических и монологических высказываний, что свидетельствует об эффективности предлагаемого подхода.

Закключение. Имплементация когнитивного подхода позволяет развивать гибкость мышления и стратегий осознанного выбора грамматической структуры в соответствии с коммуникативной целью и функцией, особенностями личностей общающихся, их мотивами и установками, темпорально-локальными характеристиками ситуации, а также с учетом всех релевантных социальных и профессиональных факторов в определенном дискурсе. Опытное обучение продемонстрировало, что формирование англоязычных грамматических навыков является более результативным, если овладение грамматикой происходит в процессе коммуникативно-когнитивной деятельности студентов, в основе которой лежит интерпретационный и дискурсивный анализ иноязычного текстового материала с изучаемым грамматическим явлением, при этом поэтапная и осознанная отработка умений и навыков качественно обогащается, результатом чего является порождение релевантных концептуальных структур и, соответственно, корректное употребление грамматических явлений в определенных дискурсах и ситуациях общения.

Литература

- [1] Стрелкова С.Ю. Интегративное обучение иноязычной грамматике: От предложения к дискурсу. М.: URSS, 2012. 184 с.
- [2] Алмазова Н.И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты. СПб.: Наука, 2003, 139 с.

- [3] Сухих О.В. Когнитивная структура профессионализма преподавателя иностранных языков и культур: монография. Пятигорск, Пятигор. гос. лингв. ун-т, 2005, 145 с.
- [4] Сухова Л.В. Система подготовки специалиста к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере: субъектный подход. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2010, 40 с.
- [5] Болдырев Н.Н., Фурс Л.А. Репрезентация языковых и неязыковых знаний синтаксическими средствами. Филологические науки, 2004, № 3, с. 67-74.
- [6] Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования. Дис. ... докт. пед. Наук. Москва, 2004, 432 с.
- [7] Баграмова Н.В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным языком. Лингвистика и методика обучения иностранным языкам. Сборник научных трудов. СПб, Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2005, с. 17-21.
- [8] Шепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы. Москва, Шк. кн., 2003, 485 с.
- [9] Azar B.S. Fundamentals of English grammar. White Plains, NY: Longman, 2002.
- [10] Talmy L. Toward a cognitive semantics: Volume I. Concept structuring systems. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
- [11] Langacker R. Foundations of cognitive grammar, vol. I. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.
- [12] Lakoff G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1987.
- [13] Grady J. A typology of motivation for conceptual metaphor: Correlation vs. resemblance. In R. W. Gibbs, & G. Steen (Eds.), Metaphor in cognitive linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 1999, pp. 79–100.
- [14] US Navy ship and oil tanker collide near Singapore. BBC News. URL: <http://www.bbc.com/news/world-asia-40995829> (accessed 20.11.2018).
- [15] Rumer Lyrics. Be Nice To Me. URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/rumer/benicotome.html> (accessed 20.11.2018).

Проблемы межличностной и межкультурной коммуникации

Культура коммуникаций в пространстве новой информационной среды

Воронцова И.И.

 iravorontsova1@gmail.com

Канд. филол. наук, доцент, РГГУ (Москва, Россия)

***Аннотация.** Утверждая новую культуру коммуникаций и новые правила общения, информационные технологии в поликультурной среде таят в себе и коммуникативные, и психологические ловушки, открывающие возможность возникновения коммуникативной дисгармонии. Автор предпринимает попытку проанализировать на примерах отдельные источники коммуникативного диссонанса, проявляющегося в англоязычном интернет-дискурсе для русских студентов, в частности: девиантную речевую стратегию, употребление англоязычных заимствований и др. В этой связи подробно рассматривается особая природа экономического дискурса в интернет-среде, где обозначение экономических реалий английскими заимствованиями значительно превосходит именование их русскими терминами. Отдельное внимание в статье уделяется таким факторам коммуникативного риска как лингвистический дизайн сайтов и интерактивная реклама, априори предполагающие трудности в понимании.*

Ключевые слова: культура коммуникаций, коммуникативный диссонанс, интернет-дискурс, коммуникативный риск, семантико-ассоциативные линии, дискурсивная защита

The Culture of Communications in the Realm of the New Information Environment

Irina I. Vorontsova

 iravorontsova1@gmail.com

PhD in Philology, associate professor, RSUH, Moscow, Russia

***Abstract.** Affirming a new culture of communication and new rules of communication, information technologies in a multicultural environment harbor both communicative and psychological traps that entail the possibility of communicative disharmony. The author makes an attempt to analyze by examples certain sources of communicative dissonance manifested in the English-language Internet discourse for Russian students, in particular: deviant speech strategy, the use of English-language*

borrowings, etc. In this regard the special nature of economic discourse in the Internet environment, where the nomination of economic realities by English borrowings considerably exceeds their naming by their Russian terms is scrutinized. The article specially highlights such factors of communicative risk as linguistic design of the websites and interactive advertising a priori assuming the difficulties in understanding.

Keywords: culture of communication, communicative dissonance, Internet discourse, communicative risk, semantic-associative lines, discursive protection.

<...> если человечество задумывается о будущем, то это будущее не может быть продолжением прошлого или настоящего. Попытки построить третье тысячелетие на прежних основаниях будут обречены на неудачу [1].

Введение. Во втором десятилетии XXI со всей определенностью можно утверждать, что под влиянием информационных технологий меняется как содержание духовных процессов, так и формы знания и типы мышления. Интернет положил начало новой форме информационной межкультурной коммуникации, протекающей в виртуальной реальности, как некоему своеобразному духовному акту, направленному к росту сознания отдельного индивидуума и человеческого общества в целом. Кроме того, создавая новую единую коммуникативную среду, Интернет утверждает и новую культуру коммуникаций, и новые правила человеческого общения, и риск нежелательных культурных возмущений.

Источники коммуникативного диссонанса. Электронные обучающие интернет-ресурсы (ЭОР) на сегодня — это новый вектор образовательного процесса; для студентов поколения *digital natives* они служат неким трамплином построения успешной карьеры, а для преподавателей — стимулом создания оригинальных уроков. Тем не менее, как и любой традиционный формат общения в поликультурном пространстве, Интернет-дискурс таит в себе коммуникативные ловушки, открывающие возможность возникновения коммуникативной дисгармонии.

Интерактивная среда, по сравнению с традиционной, реальной образовательной средой, может в силу множественности своих модусов провоцировать особый коммуникативный диссонанс. Источники такого диссонанса для русских студентов, участвующих в иноязычном, в частности, англоязычном интернет-дискурсе, множественны.

В этой работе автор выбирает в качестве объекта рассмотрения лишь отдельные источники, их перечень с иллюстрирующими примерами приводится ниже:

Различие этикетных рамок сообщений. В англоязычном дискурсе *Good day!* в дневное время предполагает не приветствие (ср.: *Добрый день!*), а прощание при расставании (*До свидания!*, *всего хорошего!*), что создает «эффект смысловых ножниц, препятствующих установлению понимания между адресантом и адресатом» [2].

Девиантная речевая стратегия, нарушающая постулаты Принципа кооперации, изложенные Г.

Грайсом [3], правда, применительно к традиционным форматам коммуникации. Флудинг (англ. *flooding* — коммуникативный сор, размещение отвлеченной информации); троллинг (англ. *trolling* — осознанный провокативный ход с целью досадить пользователю); оффтопик (англ. *off topic* — сообщение не по теме); оверквотинг (англ. *overquoting* — избыточное, особенно неоправданное цитирование) вызывают раздражение и вносят разлад в общение.

Речевые особенности неформальной интернет-коммуникации.

Варваризмы, прежде всего, англоязычные заимствования, зачастую преследующие каноны языковой моды и использующиеся исключительно в декоративных целях, информативно не оправданные, могут серьезно осложнить коммуникацию и привести к дискомфорту общения. Поэтому стремление минимизировать немотивированное употребление заимствованных слов в информационной среде, т. е. борьба за экологизацию речи, преследует очевидную коммуникативную цель — обеспечить максимальный коммуникативный успех.

Интересно, что заимствованные глаголы, получившие широкое хождение в интернет-среде как жаргонизмы, обретают все типичные для русского языка глагольные категории, например, категорию вида: *забанить, запостить, отсканить, расфрендить*, что, в целом, снижает уровень коммуникативных осложнений.

Крайне ярко в Интернет-среде проявляет себя экономический дискурс, вероятно, в силу интернационализации всей сферы финансово-экономической деятельности. Обозначение экономических реалий, особенно новых, английскими заимствованиями по степени значительно превосходит именование их не только русскими терминами, но и профессиональными жаргонизмами. В этом поле можно выделить наименования «современных направлений экономической деятельности (бенчмаркинг, **маркетинг**, ребрендинг); формы финансирования (аутсорсинг, **офшор**, скоринг, франчайзинг); акторов, осуществляющих финансово-экономическую деятельность (аудитор, **дилер**, консалтер, коуч, провайдер, ритейлер, фрилансер)» [4].

Задача авторов медийных специализированных экономических текстов — сделать их максимально репрезентативными, приближенными и понятными для целевой аудитории читателей, слушателей и зрителей (сообразно каналу информации). Как полагает наш современник, психолог С.Л. Рубинштейн, «Всякий содержательный авторский текст должен быть рассчитан на то, чтобы создать благоприятные условия для возникновения содержательной и интенсивной мысли читателя» [5, с. 236]. При этом избежать коммуникативного сбоя, т. е. интерпретировать иноязычный профессиональный экономический текст с постижением всей глубины семантического контекста, представляется возможным лишь тогда, когда реципиенты, в нашем случае студенты обладают достаточным объемом языковых и неязыковых фоновых знаний [6].

Благотатной зоной, насыщенной, а иногда и перенасыщенной англоязычными заимствованиями, представляется коммуникация в рамках определенного профессионального сообщества, скажем, преподавателей и студентов-лингвистов. В этой среде можно отметить нарастающую тенденцию к обсуждению образовательных проблем на международном уровне в теле-, видеоконференциях, чатах и т. п., где происходит привычная ротация имен собственных — *Christmas, Market Leader, Longman English Dictionary*; этикетных форм — *welcome, please, many thanks, инджой, хэв фан*; именовании формируемых навыков — *Reading, Speaking, Listening, Writing*, уровней владения языком — *Elementary, Beginner, Advanced*, нейтив [7].

Дискурсивные формулы, выполняющие парольную функцию для установки и поддержания контакта: *knocky-knocky (тук-тук)* — просьба разрешить присоединиться к общению; *Доброе время суток!* — новая этикетная формула, перешагнувшая границы окказионального приветствия и занявшая место приветствия нейтрального в русскоязычном интернет-дискурсе; *3I* — латинская аббревиатура *P.S.* в регистре русскоязычной раскладки.

Профессиональная лексика, обусловленная темой общения — *dyadic ties, going viral, logarithmically, the laws of six degrees of separation, nodes* [8] и создаваемые

участниками неологизмы — *TEDsters*, *workafrolics* [9], даже выражения эмоций, являющиеся своего рода авторским ходом, магнетизирующим внимание читателя и воспринимаемые как часть реплики — *jeez* [9] часто превращают текст в сообщения понятные лишь лицам ограниченного круга.

Широко распространенные акронимы, например, *FAQ* (*Frequently Asked Questions*); слова-гибриды *blog* (*web log*), *emoticon* (*emotion + icon*); сокращение отдельных слов за счет менее информативных по сравнению с согласными гласных: *pls* (*please*), *ths* (*thanks*); предложения: RUOK (*Are you OK?*), B4N (*Bye for now*) привычны и вряд ли могут привести к коммуникативному недоразумению в интернет-дискурсе. Однако такие конструкции как WAN2TLK (*want to talk?*), KWIM (*know what I mean*), NE1 (*anyone*), гибриды *Webciety* (*web society*), сокращения *CUL8R* (*See you later*), *KTHXBAI* (*OK, thanx, bye*) вполне могут быть коммуникативно дискомфортны. Интересно, что если *LOL* (*Laughing out loud / Lots of laughs*) уже не привлекает внимания в интернет-среде, то относительно новое существительное *lulz* (искаж. множественное число от *LOL*), означающее шутку, прикол (*I did it for lulz*), может осложнить понимание.

Работа с материалами сайта организаций. Лингвистический дизайн сайта предполагает «организацию представления информации на сайте средствами языка» [10]. Трудности в понимании, т. е., коммуникативные неудачи при извлечении и интерпретации информации англоязычной WEB-страницы русскими студентами, могут быть вызваны различием в актуализации потенциально скрытых смысловых структур и несовпадением семантико-ассоциативных линий, не позволяющим ощутить импликационные возможности текста сайта. Например, в англоязычных текстах сайтов многих международных коммерческих и некоммерческих организаций при описании функционала последних встречаются лексемы: *Issues*, *Activities*, *Policies*, атрибутируемые к схожим сферам деятельности, и многозначность этих обозначений может затруднить идентификацию содержания WEB-страницы.

Коммуникативные неудачи в рекламе. Б.Ю. Городецкий definiрует коммуникативную неудачу как «сбой в общении, при котором речевое произведение не выполняет своего предназначения» [12]. Интересно, что по контрасту М.А. Кронгауз в своем определении коммуникативной неудачи как речевого акта маркером неудачи ставит неадекватную реакцию слушающего: «намерение говорящего ... было неправильно понято слушающим, в результате чего реакция слушающего оказалась неадекватной» [13].

1. Коммуникативные неудачи в рекламе, вызванные диссонансом ментальных миров коммуникантов, например, существовавший в прежние годы рекламный слоган Кредит Европа Банка *Береженого банк бережет* ставил себя в оппозицию к традиционным религиозным ценностям многих своих клиентов, так что здесь возникал вопрос не только об уместности, но и о собственно коммуникативной эффективности рекламы.

2. Коммуникативные неудачи в интернет-рекламе, вызванные языковым наполнением текста, например, избыточное заигрывание с англоязычными заимствованиями в языке моды. Заимствованные слова часто представляют собой вкрапление латинских букв в русскоязычный текст исключительно ради престижности: пальто *oversize*, куртка *bomber*, джинсы *skinny*, туфли *loafers*, стиль *casual*, *fashion*-индустрия.

Авторские сетевые медиа. Авторские термины представляют трудности для понимания, если автор не расшифровывает их значение, поскольку они получают свою семантическую наполненность только в рамках локального контекста. Подчас,

вводя новый термин, автор не указывает его значения, а создает некую интригу, постепенно подводя читателя к значению термина, как это происходит, например, на вебинарах онлайн-курса “**A step-by-step guide to becoming a teacherpreneur**” по развитию предпринимательского мышления для учителей английского языка, стремящихся монетизировать свои знания и опыт и повысить свой доход: *In this talk we will discuss what skills and competences you need to become a teacherpreneur and what are some possible ways and techniques to find your own path in teacherpreneurship. I will share my experience in becoming a teacherpreneur, i.e. transforming from just an English teacher into a freelancer first and then into an entrepreneur* [14].

Заключение. В наше время движение в сторону мультикультурности и синтеза стимулирует разработку социальной платформы концепции безопасности на уровне культурного пространства, начавшую формироваться еще в восьмидесятих годах XX века и формулируемую тогда как “cultural safety”. Современную же концепцию культурной безопасности социологи Дж. Коттер, Дж. Тардиф и другие в девяностых годах стали обозначать «более политизированным термином “cultural security”» [15].

Литература

- [1] Хобсбаум Э. Эпоха крайностей: Короткий XX век (1914–1991). М.: Изд-во «Независимая Газета», 2004. 632 с. (Серия «История великих цивилизаций»).
- [2] Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 268 с.
- [3] Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Москва, 1985. Вып. 16. С. 220-234.
- [4] Масленникова М.Ю., Коровина И.В. Основные сферы проникновения англоязычной лексики в русский язык на современном этапе // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации. Теоретические и прикладные аспекты: межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. Вып. 10. Саранск, 2016.
- [5] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. 485 с.
- [6] URL: <http://docplayer.ru/41739889-Osobennosti-angloyazychnogo-professionalnogo-teksta-po-ekonomicheskoy-problematike.html> (дата обращения 12.09.2018).
- [7] Максимова О.Б. Язык в интернет-коммуникации: общие закономерности и национально-культурные особенности (на материале русского и английского языков) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. 2010. № 3. С. 74–90.
- [8] URL: <https://ed.ted.com/lessons/what-facebook-and-the-flu-have-in-common-marc-samet#digdeeper> (дата обращения 12.09.2018).
- [9] URL: <http://flylanguage.com/videoouroki-anglijskogo-yazyka-ted-2/> (дата обращения 12.09.2018).
- [10] Атабекова А.А. Лингвистический дизайн WEB-страниц: проблемы «коммуникативных неудач» // Материалы международной научно-практической конференции «Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах» — «Коммуникация-2002» («Communication Across Differences») Ч. 1. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. С. 148–153.
- [11] URL: <http://www.uniscape.com/globalization/index.html> (дата обращения 12.09.2018).
- [12] Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения. Новое в зарубежной лингвистике. 1989. Юрислингвистика №5-2016. Вып. 24. С. 5–31.
- [13] Кронгауз М.А. Семантика. Москва, 2001. 345 с.
- [14] URL: <https://iatefl.britishcouncil.org/2017/session/how-become-teacherpreneur> (дата обращения 12.09.2018).
- [15] Cotter John M. Cultural Security Dilemmas and Ethnic Conflict in Georgia //Conflict study Journal at the University of new Brunswick. Spring 1999. Vol. XIX, no. 1. [Tardif J., Benghozi

P.-J., Junne G., Ross G. Intercultural Dialogues and Cultural Security // Planet Agora. September, 2002.]

Некоторые особенности подготовки списка литературы на латинице (References)

Корякина М.В.

✉ mkor_2008@mail.ru

Юдачева Е.А.

✉ yudacheva@gmail.com

МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Рассматриваются некоторые примеры оформления REFERENCES, вызывающие наибольшие сложности у переводчиков и редакторов на этапе подготовки статьи к печати. Авторы подробно освещают особенности оформления книг, интернет-источников и архивных материалов. Представленная структура применима для изданий МГТУ им. Н.Э. Баумана и может отличаться от требований в других изданиях, но такой формат приемлем для представления статей в Scopus, WoS и др.*

***Ключевые слова:** научная статья, References, библиографический список, транслитерация, книга, интернет-источник, архивный материал*

Some Peculiarities of Preparing the List of Literature in the Latin Alphabet (References)

Koryakina M.V.

✉ mkor_2008@mail.ru

Yudacheva E.A.

✉ yudacheva@gmail.com

BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article discusses some examples of REFERENCES design that cause the greatest difficulties for translators and editors at the initial stage of work. We dwell on the features of the design of books, online sources and archival materials. The presented structure is applicable for publications of BMSTU and may differ from the requirements in other publications, but this format is acceptable for submitting articles to Scopus, WoS, etc.*

***Keywords:** scientific article, References, bibliography, transliteration, book, Internet source, archival material*

Процесс интеграции в единое мировое научное сообщество ученых из разных стран требует практики включать в списки использованной литературы к научным статьям, публикуемым и непубликуемым результатам научно-исследовательских работ, библиографическое описание ресурсов в соответствии с едиными правилами и способами оформления [1].

В публикуемых научных работах необходимо приводить два списка ссылок на использованные в работе источники информации «Библиографический список» и «References». References — англоязычный список литературы, который идет отдельным блоком, повторяя русскоязычный список литературы. Библиографический список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008. При оформлении References приме-

нять требования ГОСТ недопустимо, так как в зарубежных стандартах на списки литературы разделительные знаки, применяемые в российском ГОСТе, не используются [2].

Необходимо соблюдать ряд правил при представлении пристатейных списков литературы на латинице в разделе «References» для того, чтобы точно и качественно оценить цитируемость научных работ, чтобы данные о публикациях русскоязычных авторов были правильно представлены в мировых базах данных реферативной и аналитической информации о научных исследованиях (SCOPUS, Web of Science, Google Scholar и др.). Существует набор правил библиографического описания, разработанный Международной федерацией библиотечных ассоциаций и учреждений, предназначенный для создания унифицированных библиографических описаний, охватывающих публикуемые ресурсы любого типа — Международное стандартное библиографическое описание ISBD (от англ. International Standard Bibliographic Description) [1]. При этом нужно иметь в виду, что требования по оформлению References в разных печатных изданиях могут несколько отличаться. Поэтому прежде чем представлять работу на опубликование, необходимо подробно ознакомиться с требованиями издания. Здесь мы попытаемся обобщить требования, предъявляемые к оформлению References в изданиях Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, таких как Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана, Политехнический молодежный журнал, Наука и образование, Гуманитарный вестник, Инженерный журнал: наука и инновации, и др.

Список литературы на английском языке приводится полностью отдельным блоком, который повторяет библиографический список русскоязычной части. В список литературы могут входить книги — монографии, сборники; журналы российские, иностранные и электронные; сборники трудов, конференций и отдельные статьи из них; собрания сочинений; Интернет-источники; диссертации или авторефераты диссертаций; ГОСТы; патенты; архивные материалы; препринты.

Остановимся на особенностях оформления книг, интернет-источников и архивных материалов.

В списках литературы встречаются книги российских авторов, изданные в России, книги зарубежных авторов, изданные за рубежом, переводы книг зарубежных авторов, изданные в России.

Описание русскоязычного источника в российском издании трудностей не представляет: после порядкового номера источника в квадратных скобках следует фамилия автора (транслитерация или принятое написание) и его инициалы. Если авторов несколько, указываются все авторы, т.к. это важно для индекса цитирования [3]. Список References используется международными библиографическими базами (Scopus, WoS и др.) для учета цитирования авторов. Если в материалах на русском языке все авторы не указаны, следует уточнить по оригиналу. Название книги указывается транслитерацией и выделяется курсивом. После чего следует перевод на английский язык в квадратных скобках. Перевод курсивом не выделяется. Перед квадратными скобками точка не ставится, но ставится после них. Место издания в ссылках всегда следует указывать на английском языке, не в транслитерации. То есть Moscow, а не «Moskva» [3]. Далее следует название издательства, которое переводить не следует, оно приводится только в транслитерации, после чего ставится слово Publ., год издания, общее количество страниц.

Пример:

Литература

- [1] Сафонов А.С., Ушаков А.И., Чечкенов И.В. Автомобильные топлива: Химмотология. Эксплуатационные свойства. Ассортимент. Санкт-Петербург, НПИКЦ, 2002, 264 с.

References

- [1] Safonov A.S., Ushakov A.I., Chechkenov I.V. Avtomobilnye topliva: Khimmotologiya. Eksploatatsionnye svoystva. Assortiment [Automotive fuels: Chemmotology. Operational properties. Assortment]. St. Petersburg, NPIKTs Publ., 2002, 264 p.

При описании собрания сочинений указывается общее количество томов, номер и название использованного тома.

Пример:

References

- [1] Dimitrienko Yu.I. *Mekhanika sploshnoy sredy. V 4 m. Tom 4. Osnovy mekhaniki tverdogo tela* [Continuum Mechanics. In 4 vol. Vol. 4. Fundamentals of solid mechanics]. Moscow, BMSTU Publ., 2013, 624 p.

В некоторых случаях приводится не общее количество страниц в томе, а только использованные страницы.

Пример:

References

- [1] Lyapunov A.M. *Sobranie sochineniy v 5 tomakh. T. 2: Obschaya zadacha ob ustoychivosti dvizheniya* [Five-book collected edition. Vol. 2: The general problem of motion stability]. Moscow, USSR Academy of Sciences Publ., 1956, pp. 7–264.

Если приведенный источник включен в сборник трудов, порядок его описания будет следующим: фамилия (фамилии) авторов (транслитерация или принятое написание), транслитерация названия статьи, которое не выделяется курсивом, затем в квадратных скобках перевод названия статьи на английский язык, ставится точка, далее пишется предлог *In*, ставится двоеточие и транслитерацией указывается название сборника. Далее, как обычно, в квадратных скобках следует перевод на английский язык названия этого сборника, которое отделяется точкой от названия города, издательства, года издания и количества страниц.

Пример:

Литература

- [1] Фокин М.Ф. Оценка прочности труб магистральных трубопроводов с дефектами стенки, ориентированными по окружности трубы, по критерию возникновения течи перед разрушением. Прикладная механика и технологии машиностроения. Сб. науч. тр. Нижний Новгород, Изд-во Интелсервис, 2005, с. 69–76.

References

- [1] Fokin M.F. Otsenka prochnosti trub magistralnykh truboprovodov s defektami stenki, orientirovannymi po okruzhnosti truby, po kriteriyu vozniknoveniya techi pered razrusheniem [Assessing pipe strength of long-distance pipeline with wall defects oriented along the circumference of the pipe on the criterion of the occurrence of a leak before destruction]. In: *Prikladnaya mekhanika i tekhnologii mashinostroeniya. Sbornik nauchnykh trudov* [Applied Mechanics and Mechanical Engineering. Collected scientific works]. Nizhniy Novgorod, Intelservis Publ., 2005, pp. 69–76.

В том случае, если указан не автор, а редактор книги, после фамилии и инициалов ставится запятая и пишется *ed*.

Пример:

Литература

- [1] Фетисов В.С., ред. Беспилотная авиация: терминология, классификация, современное состояние. Уфа, Фотон, 2014, 217 с.

References

- [1] Fetisov V.S., ed. *Bespilotnaya aviatsiya: terminologiya, klassifikatsiya, sovremennoe sostoyanie* [Unmanned aviation: terminology, classification, current state]. Ufa, Foton Publ., 2014, 217 p.

Если приведены фамилии авторов, то редактор приводится после английского перевода названия книги.

Пример:

Литература

- [1] Емельянов И.Я., Михан В.И., Солонин В.И. Конструирование ядерных реакторов. Под общ. ред. акад. Н. А. Доллежала. — М: Энергоиздат, 1982г. -400с.

References

- [1] Yemelyanov I.Ya., Mikhan V.I., Solonin V.I. *Konstruirovanie yadernykh reaktorov* [Nuclear reactor design]. Dollezhal N.A., ed., Moscow, Energoizdat Publ., 1982, 398 p.

Если автор является редактором, то он приводится только как автор.

Оформление зарубежного источника, изданного за рубежом, не вызывает вопросов. Приводится фамилия (фамилии) авторов, название книги, выделенное курсивом; город; издательство, после которого ставится слово Publ.; год издания; количество страниц. В оригинальном источнике некоторые из этих данных могут отсутствовать: город, в котором издана книга, количество страниц.

Пример:

References

- [1] Levinski T., Telega J.J. *Plates, laminates and shells. Asymptotic analysis and homogenization*. Singapore, London, World Sci. Publ., 2000, 739 p.

Сложнее обстоит дело с переводами иностранных книг, изданными в России. В этом случае сначала должно быть приведено правильное оригинальное написание фамилии (фамилий) авторов, затем оригинальное название книги на языке оригинала, выделенное курсивом. Далее в квадратных скобках приводится описание русского издания, предваряемое словами In Russ.; за которыми следует фамилия автора в оригинальном написании. После этого приводится транслитерированное название русского издания, выделенное курсивом, и как обычно, название города, издательства и т. д. В том случае, если название в русском издании является точным переводом оригинала, проблем нет.

Пример:

References

- [1] Johnson W. *Helicopter Theory*. Princeton University Press Publ., 1980 [In Russ.: Johnson W. *Teoriya vertoletov*. In 2 books. Moscow, Mir Publ., 1983].

Затруднения начинаются, когда название работы в оригинале не совпадает с его переводом в русском издании. Приходится искать соответствие исходя из содержания книги.

Пример:

Литература

- [1] Аптон Г. *Анализ таблиц сопряженности*. Москва, Финансы и статистика, 1982, 143 с.

References

- [1] Upton G.J.G. *The Analysis of Cross-tabulated Data*. Chichester, New York, Brisbane, Toronto, John Wiley & Sons Publ., 1978 [In Russ.: Upton G. *Analiz tablits sopryazhennosti*. Moscow, Finansy i statistika Publ., 1982, 143 p.].

Случается, что приведенный источник является частью более объемной работы, но иногда бывает наоборот: оригинальная работа, опубликованная отдельным изданием за рубежом, в переводном варианте включена в сборник работ по данной теме.

Пример:

Литература

- [1] Спенсер Г. Социальный организм. В кн.: Спенсер Г. *Опыты научные, политические и философские*. Минск, Современный литератор, 1999, с. 265–306.

References

- [1] Spencer H. *The Man Versus the State: With Six Essays on Government, Society, and Freedom*. USA, Indianapolis, Liberty Fund Inc. Publ., 1982, 550 p. [In Russ.: Spencer H. *Sotsialnyy organizm*. In: Spenser H. *Politicheskie sochineniya. Tom 1. Lichnost i gosudarstvo: opyty o gosudarstve, obschestve i svobode*. Minsk Sovremennyy literator Publ., 1999, pp. 265–306.]

Когда сведения об оригинальной версии книги не удастся найти, или переводная версия является сборником из нескольких зарубежных изданий, в основном описании приводится переводное издание с указанием [In Russ.].

Рассмотрим особенности оформления интернет-источников, которые включают статистические базы данных, онлайн-журналы, веб-сайты или веб-страницы, группы новостей, веб — информационные бюллетени.

Если публикация на русском языке, то после порядкового номера (в квадратных скобках) приводится транслитерация (курсивом) названия, и перевод на английский язык, заключенный в квадратные скобки. Если источник англоязычный, после порядкового номера следует название публикации на английском языке, выделенное курсивом. Если речь идет о периодическом издании, то после порядкового номера идет фамилия автора (авторов), инициалы, транслитерация (курсивом) и перевод (в квадратных скобках) названия периодического издания или, если издание англоязычное, его оригинальное название, выделенное курсивом. Если есть номер издания и дата выхода, они указываются после названия [4].

После полного описания интернет-источника аббревиатура ‘URL:’ заменяется на ‘Available at:’ и указывается полный http-адрес сайта в целом, отдельной web-страницы, on-line-книги или ее части, интернет-журнала или статьи из него и т. д. Ссылка указывается черным цветом без подчеркивания. Завершается описание последней датой обращения к источнику в круглых скобках по образцу: (accessed Month DD, YYYY). Дату необходимо указывать обязательно, потому что электронные документы могут менять свое местоположение или совсем исчезнуть.

Пример:

Литература

- [1] Pope Francis says “virus” of fake news dates back to biblical times, calls for “journalism of peace”. The Local. URL: <https://www.thelocal.it/20180125/pope-francis-rails-against-virus-of-fake-news-calls-for-a-journalism-of-peace> (дата обращения 2.02.2018).
- [2] Artificial Intelligence at Google. Our Principles. URL: <https://ai.google/principles> (дата обращения 10.06.2018).
- [3] *Исследование АКИТ: Рынок интернет-торговли в России. Результаты 2017*. URL: <http://www.a.rif.ru/assets/итоги-2017-акит-финал.pdf> (дата обращения 09.05.2018).

- [4] Von Bullion C. Der Anzettler. Süddeutsche Zeitung. URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/bundespraesident-der-anzettler-1.3417482> (дата обращения 8.01.2018).

References

- [1] *The Local*, 25.01.2018. Available at: <https://www.thelocal.it/20180125/pope-francis-rails-against-virus-of-fake-news-calls-for-a-journalism-of-peace> (accessed February 02, 2018).
- [2] *Artificial Intelligence at Google. Our Principles*. Available at: <https://ai.google/principles> (accessed June 10, 2018).
- [3] *Issledovanie AKIT: Rynok internet trgovli v Rossii. Rezultaty 2017* [ACIT research: The Market for Internet Commerce in Russia. The results of 2017]. Available at: <http://www.retail-loyalty.org/rynok-internet-torgovli-v-rossii-rezultaty-2017/> (accessed April 09, 2018).
- [4] Von Bullion C. *Süddeutsche Zeitung*, 17.03.2017. Available at: <http://www.sueddeutsche.de/politik/bundespraesident-der-anzettler-1.3417482> (accessed January 08, 2018).

Последний раздел, на который хотелось бы обратить внимание — это архивные документы, в литературе примеры их оформления при составлении References найти весьма затруднительно. Поэтому этот вопрос требует разъяснения. В библиографическом списке литературы на русском языке архивные источники могут быть приведены в сокращенном варианте. В References необходимо указать полное название архива транслитерацией, выделить его курсивом, затем, как всегда, дать перевод в квадратных скобках, с расшифровкой всех сокращений и их переводом на английский язык, т. е.: Ф. — фонд — Stock; оп. — опись — inventory; д. — дело — file.

Пример:

Литература

- [1] АП РФ. Ф. 2, оп. 1–45.
- [2] АВП РФ. Ф. 658, оп. 21, д. 6; оп. 26, д. 7; ф. 659, оп. 8, 18, д. 5.
- [3] РГАНИ. Ф. 89, оп. 2, 3, 4, 10, 11, 20, 23.
- [4] АВП РФ. Фонд историко-дипломатического управления, д. 11, 13, 14/2.

References

- [1] *Arkhiv Prezidenta Rossiyskoy Federatsii. F. 2. Op. 1–45* [Archive of the President of the Russian Federation. Stock 2, inventories 1–45].
- [2] *Arkhiv vneshney politiki Rossiyskoy Federatsii. F. 658, op. 21, d. 6; op. 26, d. 7; F. 659, opisi 8, 18, d. 5*. [Archive of the Russian foreign policy. Stock 658, inventory 21, file 6; inventory 26, file 7; stock 659, inventories 8, 18, file 5].
- [3] *Rossiyskiy Gosudarstvennyy arkhiv noveyshey istorii. F. 89. Opisi: 2, 3, 4, 10, 11, 20, 23* [Russian State Archive of Contemporary History. Stock 89, inventories 2, 3, 4, 10, 11, 20, 23].
- [4] *Arkhiv vneshney politiki Rossiyskoy Federatsii. Fond istoriko-diplomaticheskogo upravleniya, d. 11, 13, 14/2* [Archive of the Russian foreign policy. Stock of historical and diplomatic management, files 11, 13, 14/2].

В заключение следует еще раз подчеркнуть важность включения в публикуемые научные работы списка литературы на русском языке и списка на английском языке — References, которые служат, прежде всего, для отслеживания цитируемости автора, позволяют признавать и использовать идеи других авторов, избежав обвинений в плагиате; быстро найти источники материалов, на которые ссылается автор, для ознакомления с ними, и чтобы убедиться в достоверности данных из этих источников [5]. Правильное описание используемых источников в списках литературы является залогом того, что цитируемая публикация будет учтена при оценке научной деятельности ее авторов, следовательно (по цепочке) — организации, региона, страны [6].

Литература

- [1] Международные стандарты в библиографии. URL: http://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/pages/view/bibliography_international (дата обращения 05.11.2018).
- [2] Рекомендации по оформлению списка литературы и его переводу на английский язык. URL: <http://scs.intelgr.com/download/reference.html> (дата обращения 05.11.2018).
- [3] Портал научных журналов Российского университета дружбы народов. URL: http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines%20Harvard_ICL (дата обращения 08.11.2018).
- [4] Образцы оформления библиографии иностранных источников на английском и немецком языке. Томский Политехнический Университет. URL: <https://studfiles.net/preview/4245252/> (дата обращения 08.11.2018).
- [5] Кириллова О.В., Парфенова С.Л., Гришакина Е.Г., Кулешова А.В., Базанова Е.М., Дорогина Е.Г., Зельдина М.М., Безроднова К.А.. Краткие рекомендации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных. М., 2017. 11 с.
- [6] Рекомендации по оформлению списков литературы в статье (References). URL: <http://russian-science.info/rekomendatsii-po-oformleniyu-spiskov-literatury-v-state-references> (дата обращения 11.11.2018).

Вербальные признаки лжи в современной коммуникации

Майорова А.В.

✉ amayorova@mgul.ac.ru

Канд. пед. наук, доцент МГТУ им. Э.Н.Баумана (МФ МГУЛ), Москва, Россия

***Аннотация.** Присутствие вербальной лжи в современной коммуникации является достаточно объективным эмпирическим материалом для лингвистики лжи. Это позволяет категоризировать типы лживых речевых актов, типы лживых вербем и способы обнаружения лживых сообщений. Но трудности опознания вербальной лжи связаны с поведенческой характеристикой человека, его способностью ко лжи, которую прививает ему и развивает социальная среда.*

***Ключевые слова:** ложь, коммуникации, лингвистика, ментиология, причины, признаки вербальной лжи, методы обнаружения*

Verbal Signs of Lies in Modern Communication

Mayorova A.V.

✉ amayorova@mgul.ac.ru

C. P. S., Associate Professor, BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** The presence of verbal lies in modern communication is sufficiently objective empirical material for the linguistics of lies. This allows you to categorize the types of false speech acts, types of false writs and methods for detecting false messages. But the difficulties of identifying verbal lies are related to the behavioral characteristics of a person, his ability to lie, which the social environment instills in him and develops.*

***Keywords:** lies, communications, linguistics, mentology, causes, signs of verbal lies, methods of detection*

Ложь, обман — феномен, присущий в основном человеческому обществу. В природе встречаются весьма своеобразные формы приспособления к обстоятельствам. Ложь является одной из них. Она осуществляется через средства коммуникации для того, чтобы ввести человека в состояние заблуждения.

За тысячелетия существования человеческой цивилизации люди придумали множество способов обмана и дали ему десятки имен.

Нет ничего труднее, чем говорить правду. По мнению ученых, талант врать, искусство обманывать служит признаком высокоразвитого интеллекта. Наука о лжи, **ментилология**, утверждает, что ложь генетически присуща человеку, и феноменальная эволюция нашего мозга стала возможной лишь благодаря постоянно протекающему процессу кодирования и декодирования правды, полуправды, лжи и намеренной дезинформации.

Самообман, розыгрыш, вынужденная ложь, уважаемая полуправда — этот калейдоскоп имеет бесчисленное количество граней, отражающих все возможные мотивы лжи. «Let's lie it (да будет ложь)» — вот как выглядит одно из слагаемых успеха современного человека [1].

Крупнейший специалист по вопросам лжи Пол Экман говорил: «Ложь настолько естественна, что ее без обиняков можно отнести почти ко всем сферам человеческой деятельности». Ложь или обман можно определить как «действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делает это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды» [1]. О. Фрай определяет ложь как ложную коммуникацию, предположительно приносящую выгоду коммуникатору [2]. То есть он трактует ложь как составляющую общения, присущую человеческому обществу, которая является при этом преднамеренным актом.

В коммуникации ложь используется для оказания воздействия на адресата. Осуществляется это воздействие с помощью разных способов подмены истины на ложь, что чаще всего не осознается получателем информации.

Любое общение происходит на вербальном и невербальном уровнях. Вербальная ложь представляет собой систему скрытых смыслов, и их можно встретить на всех уровнях языка: в лексике и в синтаксисе, в их семантике, в интонации.

Действуя со своей коммуникативной стратегией, коммуникант как бы создает ментальный мир, семантической основой которого является ложь. Свои неискренние высказывания он выдает за истинные и таким образом удовлетворяет свои коммуникативные потребности.

Лгущий человек испытывает внутренний конфликт, который отражается на вербальном и невербальном уровнях в процессе коммуникации. Отечественные ученые основное внимание уделяют невербальным признакам лжи. Но в последних исследованиях зарубежных ученых все большее место отводится вербальным маркерам, и они считают их более достоверными. Так Aldert Vrij считает, что достоверность вербальных маркеров связана с тем, что ложь предполагает сильную когнитивную нагрузку [3].

Разработка эмпирических вербальных техник началась в конце 80-х годов. В своей книге «Психология лжи» Пол Экман провел глубокий и чрезвычайно интересный психологический анализ лжи в различной коммуникативной обстановке.

Лжецы обычно отслеживают, контролируют и скрывают не все аспекты своего поведения. Скорее всего, они и не смогли бы это сделать даже при всем своем желании. Маловероятно, чтобы кто-то мог контролировать все, что может выдать его, — от кончиков пальцев до макушки. Поэтому лжецы скрывают и фальсифицируют

только то, за чем, по их мнению, другие будут наблюдать наиболее внимательно. Лжецы склонны особенно тщательно подбирать слова.

Очевидно, словам уделяется такое внимание еще и потому, что это наиболее разнообразный и богатый способ общения. Словами можно передать многие сообщения гораздо быстрее, чем мимикой, голосом или телом. Когда лжецы хотят что-то скрыть, они тщательно обдумывают свои слова не только потому, что им известно, какое внимание окружающие уделяют этому источнику информации, но и потому, что за слова скорее придется отвечать, чем за тон, выражение лица или телодвижения.

Другая причина, по которой за словами так тщательно следят и так часто пытаются их скорректировать, состоит в том, что словами обмануть легче всего. Речь можно заранее сформулировать наилучшим образом и даже записать и выучить. Тщательно же подготовить все выражения лица, жесты и интонацию может только профессиональный актер.

Лжец обычно следит за своими словами и мимикой и пытается их контролировать — ему известно, что окружающие гораздо больше внимания обращают на это, чем на голос и тело. К тому же слова контролировать легче, чем лицо. И исказить истину с помощью слов легче, чем с помощью мимики, потому что, как уже говорилось, речь можно отрепетировать.

Существует и еще одна, более важная причина того, что по мимике легче заметить обман, чем по словам. Лицо непосредственно связано с областями мозга, отвечающими за эмоции, а слова — нет. Когда что-то вызывает эмоцию, мышцы лица срабатывают непроизвольно. Люди могут научиться воздействовать на эти выражения и более или менее успешно скрывать их.

Хотя всем известно, что словами можно лгать, исследования показывают, что люди обычно воспринимают других, исходя из их слов, и часто попадают впросак. Нельзя сказать, что слова следует полностью игнорировать. Многие совершают вербальные ошибки, которые, являясь признаком обмана, обеспечивают утечку информации. И даже если на словах все гладко, ложь зачастую можно обнаружить благодаря несоответствию между тем, что говорится, и тем, о чем свидетельствуют голос, тело и лицо.

Итак, вербальные признаки связаны со словами, тоном голоса, интонацией. Но ложь все-таки требует определенных усилий. Конечно, на 100% определить, что является ложью можно не всегда, но есть вещи, по которым можно с более менее точной вероятностью определить ложь. Изучение литературных источников и проведение специальных серий тренинговых занятий с последующей обработкой результатов, позволяет выделить следующие наиболее характерные приемы, которые используют лжецы в процессе коммуникации. Вот некоторые из них.

1. *Прямые вопросы.* Собеседник уклоняется от прямого ответа, излишне оправдывается.

2. *Частое использование глаголов.* Это делается для того, чтобы придать речи более динамичный характер.

3. *Нерелевантная информация.* Чаще всего она не имеет никакого отношения к контексту.

4. *Языковые оговорки.* Многих лжецов выдают неосторожные высказывания. Не то чтобы они были не в состоянии выразить свою мысль как-то иначе или пытались, но не сумели, нет, они просто не сочли нужным тщательно подобрать слова. Но даже осторожного лжеца может подвести то, что Зигмунд Фрейд определил как языковую оговорку, которая выдает именно ложь. Он считал, что оговорки, оши-

бочные наименования и ошибки, совершаемые при чтении или письме, не случайны и свидетельствуют о внутренних психологических конфликтах. «Оговорка, — говорил он, — становится своеобразным орудием..., которым выражаешь то, чего не хотелось сказать, которым выдаешь самого себя» [4]. Однако в анализе оговорок должна присутствовать осторожность, так как не каждая ошибка в речи свидетельствует об обмане. Выдает оговорка ложь или нет, как правило, определяется по контексту.

5. *Тиранды*. Они отличаются от оговорки. Здесь промахом является не одно-два слова, а обычно целая фраза. Информация не проскальзывает, а льется потоком. Эмоция «несет» лжеца, и он даже далеко не сразу осознает последствия своих откровений.

6. *Уклонение*. Некоторые люди, когда лгут, стараются не давать прямых ответов, они уклоняются или даже сообщают больше, чем от них требовалось.

7. *Разворот*. Прием, который позволяет обманщику перенести предмет собеседования на вас. Это своего рода вербальный пинг-понг, он не отвечает на ваш вопрос, а переадресует его вам. У этого приема есть разновидности:

- обвинение (когда собеседник обвиняет вас в том, в чем вы обвинили его, тем самым он переходит в контратаку);

- реализация (когда коммуникант пытается сделать так, чтобы вы выглядели глупо в собственных глазах);

- оборона (когда собеседник яростно отстаивает свою честь, пытаясь обелить себя в ваших глазах)

8. *Амнезия*. Это один из любимых приемов лжецов. Человек внезапно забывает что-то существенное, но при этом вспоминает мельчайшие подробности. Он вроде с радостью готов поделиться с вами нужной информацией, но *ничего* не помнит. Память его подводит исключительно при ответе на ваш вопрос.

9. *Жалобы*. Когда лжецы попадают в неприятную ситуацию и от них требуют правды, они прибегают к этой уловке. Могут пожаловаться, что слишком холодно или жарко, слишком громкая музыка, что очень устал, голова болит и т. п. Любители этого приема начинают жаловаться именно в тот момент, когда вы задали неприятный ему вопрос.

10. *Религиозность*. У некоторых людей пробуждается внезапно религиозный пыл стоит только вам задать неприятный для них вопрос. Они разыгрывают оскорбление, поправление их религиозных чувств, призывают Бога в свидетели.

11. *Сложные ответы*. Обычно на прямые вопросы даются прямые ответы. Но если после прямого вопроса вас в чем-то пытаются убедить, у вас есть причина сомневаться в искренности такого опыта.

12. *Информационная перегрузка*. Этот прием связан с попыткой сделать свою речь более убедительной. Для этого включается ненужная информация, сложные ответы, которые могут быть и не связаны с вопросом. Используя этот прием, человек думает, что длинный ответ устраняет подозрения.

13. *Неожиданный комплимент*. Эту тактику применяют люди, которые, избегая правды, пытаются неожиданным комплиментом сорвать разговор, хотя комплимент вместо ответа будет казаться неуместным.

14. *Фильтрация слов*. Ложь требует определенных усилий, поэтому слова не текут гладко, часто делаются паузы, чтобы подобрать какое-то слово, прежде чем произнести. Нередко используются, так называемые, *слова наполнители*: ммм...; эээм...; кх... и др.

15. *Повторение или переадресовка вопроса.* Этот прием часто используют, чтобы выиграть время. Человек просто повторяет вопрос, хотя вы знаете, что он его слышал. Или при ответе вы услышите перефразированный свой вопрос.

16. *Чрезмерное использование модальных слов и выражений.* Это тоже является попыткой уйти от ответа.

17. *Особенности моторной реализации.* Чтобы повлиять на слушающего, лжец придает своей речи аффективную окраску, используя при этом:

- колебания частоты тона и интенсивности речевого сигнала;
- резкие перепады общего темпа речи;
- возрастание темпа артикулирования;
- изменение длительности латентного периода на реплику собеседника и др. [5].

18. *Лживые языковые знаки.* Нормальные слова становятся лживыми, рефлектируя коррелирующие с ними лживые понятия: *реструктуризация, реновация, оптимизация* и др.

В последние годы получила большое распространение, так называемая, телефонная коммуникация. Вы не видите того, с кем говорите. Поэтому распознать ложь можно только по звуковым сигналам.

В своей книге «Психология лжи» П. Экман предлагает технику обнаружения лжи с помощью опросного листа. Он состоит из 38 опросов. Чтобы обнаружить ложь, необходимо ответить на эти вопросы. Другой метод связан с мониторингом реальности. Он позволяет исследовать память о воспринятых (реально пережитых) и воображенных событиях. Сущность данной техники состоит в том, что воспоминания, основанные на реальных переживаниях, отличаются от воспоминаний, основанных на фантазиях и обмане. Методика подразумевает, что подлинное воспоминание будет качественно отличаться от воспоминания о вымышленном событии.

Еще одним из методов распознавания лжи является *зондирование*. Он заключается в задавании новых вопросов по теме. Лжецу будет все труднее и труднее отвечать, так как он должен очень внимательно следить за своими ответами, чтобы не противоречить себе.

В каких-то случаях можно предложить *повторить сказанное*. Преимущество этой техники в том, что лжецы иногда не могут вспомнить, о чем они говорили ранее и тоже начинают противоречить себе.

Необходимо помнить и об *избегании стереотипов*. Не стоит судить об обмане, исходя только из стереотипных представлений. Например: «лжецы всегда отводят взгляд», «лжецы запинаятся» и т. п.

На сегодняшний день за рубежом наиболее распространенной техникой обнаружения лжи является «Оценка валидности утверждений». В нее входят три основных элемента:

- 1) структурированное интервью;
- 2) контент-анализ (на основании установленных критериев, придерживаясь определенной схемы, можно оценить содержательные и качественные характеристики рассматриваемого утверждения);
- 3) оценка результатов контент-анализа (с помощью ряда вопросов составляется проверочный лист для оценки надежности).

В настоящее время данные оценка валидности утверждений принимаются в качестве доказательств в судах Германии и других странах Европы.

В последнее время в России широко стал использоваться детектор лжи. Он представляет собой аппарат, который регистрирует параметры сердечнососудистой системы и прочих физиологических параметров. Впервые он был применен еще в

конце XIX века. Но сегодня его эффективность оспаривается: результаты могут быть просто неверно истолкованы, а их ошибка может стоить дорого. В Германии и Польше суды даже не рассматривают показания этих детекторов, а в 2003 г. в США в опубликованном докладе «Полиграф и выявление лжи» эти исследования были названы «ненадежными, ненаучными и предвзятыми» [6].

Подводя итог, можно сказать, что ложь как особый психический процесс имеет свое выражение в поведении человека в виде некоторой совокупности вербальных и невербальных маркеров, которые могут быть замечены и определены в процессе коммуникации. Следует отметить, что ни один маркер лжи в межличностном общении не является универсальным, но в комплексе они могут помочь обнаружить ложь.

Таким образом, скрыть что-то или исказить истину при помощи слов проще всего, хотя при этом и случаются ошибки, в основном из-за беспечности — оговорки, тирады, а также уклончивые ответы, увертки и др.

Изначально язык служил системой ориентирования человека в общении. А теперь он все больше превращается в систему дезориентации и разобщения людей. Ложь присутствует на ментальном и вербальном уровнях ситуативного взаимодействия. Язык считается путеводителем человека к самому себе и к другим. Но, как выясняется, путеводитель этот неблагонадежный, потому как люди лгут не только другим, но и самим себе. Видимо, в этом и заключается интрига лживого общения как специфического коммуникативного жанра. Тот факт, что ложь в коммуникативном поведении человека занимает огромное место, подтверждается огромным концептуальным полем лжи, все фрагменты лексикализации которой имеют имена в разных частях речи русского языка.

В большинстве случаев ложь проходит незамеченной лишь потому, что те, на кого она рассчитана, не берут на себя труд ее обнаружить. Ибо лгать без малейшего признака, указывающего на обман, очень трудно. На современном этапе развития общества особенно актуальным является выявление маркеров лжи на вербальном уровне.

Присутствие вербальной лжи в современной коммуникации является достаточно объективным эмпирическим материалом для лингвистики лжи. Это позволяет категоризировать типы лживых речевых актов, типы лживых вербем и способов обнаружения лживых сообщений. Но трудности опознания вербальной лжи связаны с поведенческой характеристикой человека, его способностью ко лжи, которую прививает ему и развивает социальная среда.

Люди лгут с помощью языка, они используют для обмана все его экспрессивные средства и стилистические приемы. Главный вывод, при всей его тривиальности, — ложь — нравственное зло, которое лингвистика может и должна разоблачать для улучшения политической и бытовой экологии страны и ее граждан.

Литература

- [1] Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 2015. 304 с.
- [2] Фрай О. Детекции лжи и обмана. М.: Прайм-Еврознак, 2005. 320 с.
- [3] Vrij A. Detecting Lies and Deceit: pitfalls and opportunities. Chichester: John Wiley & Sons. 2008.
- [4] Фрейд З. Оговорки. М.: ЗАО «Издательство Центрполиграф», 2015. iknigi.net
- [5] Склиар О.Ю. Проблема выявления вербальных и невербальных маркеров лжи в межличностном общении // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 655–659. URL: <https://moluch.ru/archive/105/24785/> (дата обращения 12.09.2018).
- [6] Гольцов А.Т. Детектор лжи в уголовном судопроизводстве США // Журнал российского права. 2009. № 4.

Функционально-семантические и прагматические особенности языковых единиц разных уровней

Глаголы движения *идти-ходить, ехать-ездить* без приставок и с приставками и их бирманские эквиваленты. Сопоставительный анализ в аспекте лингводидактики

Габова Н.И.¹

✉ nataly.el@mail.ru

Хван С.Х.²

✉ svetlana450@ya.ru

¹ Доцент кафедры Л1 («Русский язык»), МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

² Старший преподаватель кафедры Л1 («Русский язык»), МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Статья посвящена сопоставительному анализу грамматических и семантических особенностей бесприставочных глаголов движения и глаголов движения с приставками группы ИДТИ-ХОДИТЬ, ЕХАТЬ-ЕЗДИТЬ в русском и бирманском языках. В этой связи рассматриваются грамматические особенности глаголов бирманского языка, в частности глаголов движения, предлагается авторская классификация основных бирманских глаголов движения и выявляются доминантные значения глаголов движения и способов их выражения в двух сопоставляемых языках. Особое внимание уделяется трудностям усвоения сложной темы мьянманскими учащимися, вопросам систематизации и ряду проблем, связанных с коррелятивностью русских и бирманских глаголов движения в аспекте лингводидактики.*

***Ключевые слова:** лексико-семантическая группа глаголы движения, сопоставительный анализ, доминантные семы, формальные и семантические признаки, полисеманτικότητα, коррелятивность значений*

The Verbs of Motion Go (Walk-Ride) without Prefixes and with Prefixes and their Burmese Equivalents. Comparative Analysis in the Aspect of Linguodidactics

Gabova N.I.¹
Khvan S.Kh.²

✉ nataly.el@mail.ru
✉ svetlana450@ya.ru

¹ Associate Professor of the L1 Department («Russian language»), BMSTU (Moscow, Russia)

² Senior teacher of the L1 Department («Russian language»), BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. *The article is devoted to a comparative analysis of the grammatical and semantic features of non-verbal movement verbs and movement verbs with the prefixes of the group GO (WALK-RIDE) in Russian and Burmese languages. The grammatical features of the verbs of the Burmese language, in particular the verbs of motion, are mentioned. The author suggests a classification of the main Burmese verbs of the movement. The dominant meanings of the verbs of motion and the ways of their expression in two matched languages are revealed. The difficulties of mastering the complex topic for Myanmar students are listed. A number of problems related to the systematization and correlativeness of Russian and Burmese verbs of movement in the aspect of linguodidactics are presented.*

Keywords: *Lexico-semantic group verbs of motion, comparative analysis, prevalent semes, formal and semantic signs, polysemanticity, correlativity of values*

Сопоставительное изучение языков актуально не только для сравнительного языкознания, но и для методики преподавания русского языка как иностранного. Эффективность преподавания языка в наше время возрастает в том числе и благодаря сравнительному анализу сложных грамматических тем двух языков и описанию языка для целей обучения. Тема «Глаголы движения» представляет большую трудность для всех иностранцев, изучающих русский язык. Исследователями разных стран предприняты попытки сопоставления русских глаголов движения с глаголами движения/перемещения различных языков, однако сопоставительный анализ русских и бирманских глаголов движения практически не исследован.

Русские глаголы движения *идти-ходить*, *ехать-ездить*, разграничивающие обозначение движения с помощью транспорта и без него, полисемантчны, они употребляются с многочисленными приставками, часто довольно близкими по значению, причем одни приставки вносят в глаголы пространственные значения (движение вниз, вверх, внутрь, наружу и т. п.) а другие — временные; среди бесприставочных и приставочных глаголов несовершенного вида существуют глаголы, обозначающие как направленные, так и ненаправленные, как однократные, так и повторяющиеся движения; они могут выражать тонкие, подчас трудно уловимые оттенки значения. Помимо того, глаголы *идти-ходить*, *ехать-ездить* активно используются в переносном значении. Это происходит оттого, что «в русском языке глагол идти/ходить используется как связка, дополняющая глагол быть» [1, с. 168]. Все это представляет собой большую трудность для иностранных учащихся. В данной статье предпринимается попытка выявить дифференцирующие семантические признаки в выражении пространственных и временных отношений в системе русских глаголов *идти-ходить*, *ехать-ездить* (бесприставочных и с приставками) в сопоставлении с бирманским языком, описать их соответствия с бирманскими эквивалентами, исследовать русские и бирманские глаголы движения в переносном значении.

Особую трудность для исследователей представляет выявление доминантных значений глаголов движения и способов их выражения, связанное с несовпадением

доминантных сем. Так, доминантная сема глаголов *ехать-ездить* в русском языке определяется как «поступательное движение субъекта с помощью любого вида наземного транспорта», в бирманском же языке эта сема не учитывается. Указание способа передвижения для мьянманских студентов во многих случаях непринципиально. Отсюда типичной ошибкой мьянманских студентов является следующая конструкция: «*На каникулах я пойду в Санкт-Петербург*».

Русские глаголы *идти-ходить, ехать-ездить* на бирманский язык можно перевести одним и тем же глаголом *thwar*, доминанту которого можно определить как «направленное поступательное движение субъекта и объекта любым наземным способом». А это значит, что глаголы движения в бирманском языке обозначают движение в целом, независимо от способа передвижения. Второй важнейший бирманский глагол движения *lar* имеет доминантное значение «завершение движения любым наземным способом». На русский язык этот глагол переводится глаголами с приставкой *при-* «приходить, приезжать, прибывать». Как мы видим, русские и бирманские глаголы невозможно классифицировать и систематизировать по единым формальным и семантическим признакам. В русском языке при классификации глаголов движения учитываются формальные признаки (глаголы бесприставочные и приставочные, имеющие и не имеющие видовой оппозиции) и семантические (однонаправленность и разнонаправленность, однократность и многократность). В бирманском языке все эти признаки не учитываются. Доминантные значения глаголов движения в бирманском языке — это значения **процесса** (ехать, идти — *thwar*.) и **результата** (приходить, приезжать, прибывать — *lar*, прийти, приехать, прибыть — *yout*). Доминантными семами, объединяющими глаголы движения русского и бирманского языков, по нашим наблюдениям, являются следующие семы: (1) «**направление движения**», (2) «**способ передвижения**», (3) «**характер ориентации**», (4) **результативность пере-**

мещения.

И в русском, и в бирманском языках налицо полисемантичность глаголов движения, поэтому особое внимание мы акцентируем на коррелятивности значений, сочетаемости глаголов движения и их контекстном использовании в том и другом языке. Так, в бирманском языке есть глаголы движения, для которых в русском языке можно найти эквиваленты только среди пограничных глаголов, не включенных в список основных глаголов движения. Например, один из основных бирманских глаголов движения *shaut* «идти пешком» коррелятивен русскому глаголу «гулять». Если мы преследуем цель сопоставить глаголы движения разных языков, тогда мы должны включить в классификацию русских глаголов движения все корреляты глаголов движения сопоставляемого языка, «даже если в грамматике русского языка по каким-либо причинам их не принято относить к данной лексико-семантической группе» [2, с. 67].

Глаголы движения в бирманском языке по преимуществу представляют собой слогоморфемы, или однослоги, которые могут присоединять грамматические показатели, синтаксически зависимые слова и т. п. [3, с. 157]. Мы условно разделили все глаголы движения на **3 группы**.

К **первой** группе основных «**глаголов ориентации**» (термин В.Б. Касевича [4, с. 749]) мы относим следующие глаголы: *thwar* (*ходить, уходить*), *lar* (*приходить*), *win* (*входить*), *htwe* (*выходить*), *lite* (*следовать*). Они являются не только знаменательными глаголами в прямом значении, но и препозитивными вспомогательными глаголами, которые употребляются перед основным глаголом, образуя так называемые биномы — двухсложные слова или словоподобные единицы, например: *thwar wel thi*

(*пошел+купил*), *lar* *pyaw thi* (*пришел+сказал*), *win* *htai thi* (*вошел+сел*). Слогоморфемы *thwar* (*идти, уходить*) и *lar* (*приходить*) также являются модификаторами с видовым значением, означающими переход от одного действия, состояния, качества к другому. В этом значении они употребляются в постпозиции. Так, *lar* передает значение начинающегося перехода, а *thwar* — значение завершающегося (или завершившегося) перехода: *pyi lar pi* — «еще становится»; *pyi thwar pi* — «уже стал, превратился». Сравним выражения: *way* — *быть* *далеким*, *way lar* — *удаляться*, *way thwar* — *удалиться*. Словоморфема *lite* (следовать) после знаменательного глагола употребляется как суффикс и указывает на то, что действие, обозначенное основным глаголом, конкретно и доведено до своего конца, при этом *lite* характеризуется разделительным оттенком: *sar oak ko pyan pay lite thi* (переводится как «отдал книгу», а имеется в виду, что «отдал книгу и ушел»). Похожие явления описаны в статьях многих исследователей: «В числе вспомогательных глаголов, образующих различные аналитические формы, немало глаголов движения» [5, с. 404], « В персидском языке направленность движения зависит от контекста и аффиксации» [6, с. 60].

Ко второй группе мы относим «глаголы ориентированного перемещения» по горизонтали и по вертикали: *yout* (*приходить, приезжать, прибывать*), синонимичный глаголу первой группы *lar*, но имеющий дополнительный оттенок завершенности действия («*доходить, быть где-то*») и часто употребляющийся вместе с ним (*lar yout thi*); *phyat* (*переходить, пересекать*), *hlae* (*обходить, поворачиваться, вращаться*), *pat* (*обходить, объезжать, вращаться*), *pyan* (*приходить, возвращаться*); *tat* (*всходить, восходить, подниматься*), *sinn* (*сходить, спускаться*).

К третьей группе мы относим глаголы «способа перемещения»: Несмотря на то что глаголы *идти-ходить, ехать-ездить* в бирманском языке обозначаются одним словом *thwar*, для понятий *идти пешком, гулять* (а также *бродить, блуждать*) в бирманском языке есть очень важный глагол движения *shaut* (*идти пешком*). Глаголы *see* (*ездить, лететь, плыть на чем-либо*) и *maung* (*ездить на машине; водить — управлять транспортным средством*) употребляются только в сочетаниях, например *car see thi* (*ехать на машине*), *myin see thi* (*ехать на лошади*), *leying see thi* (*лететь на самолете*), *car maung thi* — *вести машину, ехать на машине*). (К данной группе мы относим также не рассматриваемые в данной статье глаголы *pyau* (*бегать*), *pyan* (*летать*), *yay ku* (*плавать*), *thal* (*носить, возить*)).

Сложные бирманские глаголы движения коррелируют друг с другом и могут представлять собой сочетания «глагол+глагол»: *thwar lar thi* — *ходить*; *tat thwar thi* — *восходить, подниматься*; *sinn lar thi* — *сходить, спускаться*; *yout lar thi* — *идти, приходить*; *see thwar thi* — *ездить*, *pat thwar thi* — *обходить*; т. п.; «имя+глагол»: *lan shaut thi* — *гулять* (*lan* — *улица, shaut* — *идти пешком*) и т. п. Иногда два, три корня объединяются а) для создания нового понятия (*chi tat thi* — *маршировать*, где *chi* — *нога, tat* — *поднимать*), б) с целью модификации смысла (*car maung lite thwar thi* — *ехать за кем-либо*), в) для усиления понятия, значения (*yout lar thi* — *приходить*).

Как отмечалось выше, глаголы двух языков можно сравнивать только по семантическому принципу. Так, сравнивая глаголы движения в русском и бирманском языках, мы должны учитывать, что в бирманском языке, в зависимости от ситуации, употребляются разные глаголы. Из таблицы 1 видно, что каждому русскому глаголу движения соответствует несколько бирманских синонимов. В свою очередь некоторые бирманские глаголы движения также имеют в русском языке множество коррелятов, что связано, в первую очередь, с отсутствием в бирманском языке семы «поступательное движение субъекта с помощью любого вида наземного транспорта».

Таблица 1

Непереходные (безобъектные) глаголы движения (фрагмент)

Русские глаголы движения без приставок	Бирманские эквиваленты
идти /ходить	<i>thwar thi</i> ; <i>lar thi</i> <i>shaut thi</i> — идти пешком, гулять, бродить, блуждать <i>nout ka lite thi</i> — идти по пятам, следить <i>chelin thwar thi</i> — идти пешком <i>chi tat thi</i> — шествовать, маршировать
ехать/ездить	<i>thwar thi</i> <i>see thi</i> — ехать (а также лететь, плыть) на каком-либо виде транспорта (например, <i>car see thi</i> — ехать на машине, <i>set bain see thi</i> — кататься на велосипеде) <i>maug</i> (<i>car maug thi</i> — ехать на машине, вести машину)

Все **направления движения и ориентации** на маршрут движения в русских глаголах закрепляются в самом глаголе и выражаются пространственными приставками. Значение пространственной приставки может дублировать предлог. Признаки направленность/ненаправленность, однократность/ многократность движения выражаются посредством чередования корневых гласных, специальными суффиксами при сохранении одной корневой морфемы. Однако в бирманском языке эти признаки либо никак не выражаются, либо выражаются только семантически, т. е. разными корневыми морфемами. Поэтому с точки зрения методики предъявления русских глаголов движения с приставками мьянманской аудитории наиболее удачной представляется классификация И.Г. Милославского [7, с. 167–178]. По классификации ученого в группе направленных глаголов с приставками выделяются глаголы, обозначающие **движение в пространстве** от ориентира к ориентиру **по горизонтали**: а) приближение к чему-либо (*приехать*); б) удаление от чего-либо (*отъехать*); в) доведение действия до определенной точки (*доехать*); г) движение наружу (*выехать*); д) движение внутрь (*въехать*); е) движение мимо предмета и сквозь предмет (*проехать*); **по вертикали**: а) движение вверх (*взойти*); б) движение вниз (*сойти*) — и **движение во времени**: а) начало движения (*пойти*); б) окончание движения (*уйти, отойти*); в) охват ограниченного промежутка времени (*походить, поездить*). В диссертации Ду Хунцзюня эти значения детализированы и конкретизированы [8, с. 177–181].

Проанализировав мьянманские глаголы движения, мы пришли к выводу, что в бирманском языке направление движения может выражаться: **а) односложными и сложными глаголами** со значением передвижения в пространстве (без указания на способ передвижения) (*lar* — *приходить, приезжать*; *win lar* — *входить, въезжать*); **б) предложно-дополнительными сочетаниями** (*ayout lar* — *прийти, приехать*, дословно: «к месту прибытия прибыть»; *ka neu ... si ko khwar thwar thi* — *отойти, отъехать от* чего-либо *к* чему-либо; *taung htwet thi* — *выехать*, дословно: «управляя транспортным средством, отбывать»); **в) локативными послелогами** (*htwet khwar thi*, где *khwar* означает *отделяться, обособляться*; *phyat ku thi* — *переходить, переезжать*, где *ku* означает «пересекать»; *phyat kyaw thi* — тоже *переходить, переезжать*, где *kyaw* означает «преодолевать препятствия, перебираться через что-либо»)

г) **направительными дополнительными членами** (*nee cat larthi* — *подъехать*, дословно: «близко приезжать»); д) **устойчивыми глагольно-направительными сочетаниям** (без указания на способ передвижения) (...*apo ka aut ko sinn thi* — *сойти* (спуститься), дословно: «откуда-нибудь сверху вниз спуститься»); *ahit ayout lar pi phi thi* — *дойти, доехать*, дословно: «до места назначения быть доставленным»). Завершенность/незавершенность действия в бирманском языке также выражается только на семантическом уровне, т. е. используются разные глаголы: *идти, пойти, уйти* — *thwar*; *прийти* — *lar*. Процесс движения глаголов *идти-ехать* можно передать с помощью модификатора *nay*, указывающего на длительность действия, состояния, а неоднаправленность глаголов *ходить, ездить* передается с помощью дополнительного многозначного глагола *kya* (*падать, наступать(о времени), прибывать, приезжать, приходиться*). Так, «Я *иду* в университет» — по-бирмански будет звучать так: *kyanma thi tatkatho ko thwar nay thi*; «Я *хожу* в университет» — *kyanma thi tatkatho ko thwar nay kya phit thi* (дословно: «Я являюсь делающим ходьбу в университет»).

В **таблице 2** представлены русские глаголы *идти-ходить, ехать-ездить* со всеми возможными в русском языке приставками и их бирманские эквиваленты по категориям: **направление на конечную точку, направление на исходную точку, направление на траекторию движения, движение во времени**. Чтобы показать способ передвижения, к бирманским глаголам добавляются слова *see* (*ездить/ехать*), *maung* (*вести/водить*), в этом случае мы понимаем, что для передвижения используется транспорт (*maung htwet thi* — «*выехать/выезжать на каком-либо транспорте*»).

Таблица 2

Направление движения и характер ориентации (фрагмент)

Значение приставок	Русские глаголы движения	Бирманские эквиваленты / пояснения
направление на исходную точку		
при- — появление в конечном пункте движения	прийти-приходить (к кому-то в гости)	<i>ayout lar thi</i> (дословно: «к месту прибытия <i>прийти/приехать</i> »); <i>lar yout thi</i> ; <i>sike yout thi</i> (прибывать); <i>lar thi</i> ; <i>site thi</i> (приезжать, прибывать, причаливать); <i>maung yout thi</i> (прибывать на транспорте)
	приехать-приезжать (в Москву)	
движение во времени		
по- — начало движения	пойти (в университет) пойти домой	<i>thwar thi</i> (пойти, поехать); <i>shaut thwar thi</i>
	поехать (в путешествие)	<i>ain pyan thi</i> (возвращаться домой) <i>kha yee thwar thi</i> (путешествовать)

Таким образом, в результате исследования глаголов движения **ИДТИ-ХОДИТЬ** в русском и бирманском языках как в сопоставительных целях, так и в методическом аспекте лингводидактики было установлено наличие или отсутствие лексико-семантических коррелятов данных глаголов и проанализированы особенности их семантики. Необходимо учитывать, что подобные параллели помогают расширить лингвистический кругозор учащихся, минимизировать проблемы усвоения сложной темы.

Литература

- [1] Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). М.: Международные отношения, 1977. 264 с.
- [2] Гюнеш Б.И. Особенности семантики глаголов движения в русском и турецком языках // Русский язык за рубежом. 2013. № 3. С. 66–68.
- [3] Касевич В.Б., Ким И.И. О межуровневых соотношениях: скоррелированность фонетики и грамматики (на материале китайского и бирманского языка) // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. Сер. 9, вып. 2, ч. II. С. 157–163.
- [4] Касевич В.Б. Краткий очерк грамматики бирманского языка. М.: Рус. яз., 1976. С. 733–783.
- [5] Сагдинева Р.К., Сигбатуллина И.К., Хуснутдинов Д.Х. Глаголы движения в татарском языке. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 4 (82), ч. 2. С. 403–406.
- [6] Ахесте Сайед Мохаммад Джавад, Валипур Алиреза. Направленность движения в русских глаголах движения по сравнению с персидскими глаголами движения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. 2017. № 5. С. 59–61.
- [7] Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. М.: КД Либроком, 2015. 288 с.
- [8] Ду Хунцзюнь. Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2010. 199 с.

О некоторых актуальных проблемах терминообразования в подъязыке градостроительства и урбанистики

Егорова Анастасия Владиславовна

 anavegor@gmail.com

Канд. филолог. наук, доцент, МАРХИ (Москва, Россия)

***Аннотация.** Рассматриваются некоторые актуальные проблемы терминосферы градостроительства и урбанистики в современном русском языке, связанные с появлением новых лексических единиц. Эти единицы являются результатом номинации процессов, происходящих в российских городах, и, как правило, заимствуются из английского языка. Отдельное внимание уделяется словам, имеющим в своем составе рефактивный префикс *ре-*, анализируется их семантика, приводятся примеры неологизмов, образованных по данной словообразовательной модели от собственно русской мотивирующей основы.*

***Ключевые слова:** терминообразование, урбанистика, градостроительство, рефактивы, префиксация*

Some Actual Problems of Urban and Urban Design Terminology in Russian Language

Egorova Anastasia Vladislavovna

 anavegor@gmail.com

PhD in Philology, associate professor, MARKHI (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article examines some actual problems of urban terminology in modern Russian language, connected with the new lexical units. Such lexis is the result of nomination of the processes taking place in Russian cities and towns. As a rule, these words are of English origin. The author*

pays special attention to the words having refractive prefix re-, analyzes their semantics and gives the examples of neologisms, which consist of prefix re- and Russian motivating stem.

Keywords: Terminology, urban studies, urban design, refractives, prefixation

Современный подход к изучению феномена города как сложноорганизованной самостоятельной сущности начинает складываться во второй половине XX века в связи с процессами, происходившими в наиболее развитых странах Европы, Азии и Америки и вызвавшими неизвестные до тех пор явления. В нашей стране XX век ознаменовался невиданной прежде урбанизацией, причиной которой послужил курс советского руководства на стремительную индустриализацию, градостроители оказались перед необходимостью планировать новые города, возникавшие вокруг градообразующих предприятий, и приспособлять уже существующие под нужды нового времени. Слом общественно-политического строя, последовавший за распадом СССР, и переход на новые экономические рельсы повлекли за собой кардинальные изменения в жизни городов России: вследствие перераспределения человеческих ресурсов наступила эпоха гиперурбанизации уже сложившихся крупных городских образований и умирания многих малых городов, а также моногородов, в которых в силу разных причин перестали работать основные предприятия. Названные процессы и явления последних десятилетий напрямую затронули градостроительную теорию и деятельность и нуждались не только в научном осмыслении, но и в наименовании, поскольку в градостроительной практике советского времени они попросту отсутствовали. Многие из них не являлись чем-то исключительным для мирового опыта и уже были изучены и описаны западными учеными, поэтому в постсоветскую эпоху выходит в свет большое количество переводных трудов по вопросам, касающимся проблематики развития городов как в индустриальную, так и в постиндустриальную эру. Именно этими причинами объясняется нескончаемый поток заимствований, в основном из английского языка, постоянно пополняющий терминологический инструментарий урбанистики³.

Так, сам термин «урбанизация» явился отправной точкой для образования путем префиксации таких новых слов, как *сверх-* (или *гипер-*) *урбанизация*, *дезурбанизация*, *субурбанизация*, *периурбанизация*. Заметим, что толкования значений последних двух терминов («формирование и развитие пригородной зоны крупных городов») совпадают из-за того, что латинский по происхождению префикс *суб-* (*sub-* — «под») близок по значению греческому префиксу *пери-* (*περι-* — «вокруг, около»). Когда в научный оборот вводился термин *периурбанизация*, никто не задумывался над тем, что согласно произносительным нормам русского языка это слово звучит точно так же, как *переурбанизация*, поэтому оно понимается с учетом количественной семантики русского префикса *пере-* со значением чрезмерности (т. е. как гиперурбанизация), поскольку является его омофоном, вследствие чего употребление термина при устном общении зачастую ведет к коммуникативным сбоям. Появление термина субурбанизация привело к проникновению в профессиональный язык градостроителей слова *субурбия*, значению которого посвящена целая статья рубрики «Словарный запас» электронного журнала *Strelka Magazine*, автор которой О.Э. Дружинина подчеркивает, что «субурбия по-русски» значительно отличается от субурбии в классическом

³ В настоящей статье автор не вводит жесткого разграничения между понятиями градостроительства и урбанистики, хотя и понимает, что эти термины не являются синонимичными. Различия значений между этими терминами до сих пор служат предметом ожесточенных споров урбанистов и градостроителей.

западном понимании и представляет собой «плохо обустроенную с точки зрения транспортной и прочей инфраструктуры среду, изначально формирующуюся вокруг городских ядер в природном и сельскохозяйственном ландшафте» [1].

Однако в большинстве случаев новые термины, образованные путем транслитерации английских слов, входят в градостроительный дискурс без каких-либо комментариев, проясняющих их значение, и адресат текста оказывается вынужден догадываться о плане содержания таких языковых единиц, опираясь на собственное знание английского языка и/или исходя из их функционирования в контексте. Подобный путь расширения арсенала терминологических средств урбанистики зачастую ведет к образованию целых синонимических рядов, в которых значение каждой из составляющих их единиц является крайне размытым. Одним из примеров подобных рядов может служить список терминов, имеющих в своем составе префикс *ре-*: *реабилитация*, *ревалоризация*, *ревитализация*, *регенерация*, *редевелопмент*, *реновация*, *реконструкция*, *рекультивация*, *реставрация* и *рефункционализация*. Если лексемы *реконструкция* и *реставрация* уже давно закрепились в градостроительной терминологии и их значения более-менее известны и понятны, то широко употребляемые *реабилитация*, *ревалоризация*, *ревитализация* и *реновация* практически дублируют друг друга, что подтверждают дефиниции, приводимые в «Терминологическом словаре по градостроительству» И.М. Смоляра:

Реабилитация застройки — процесс восстановления социальных, функциональных, строительных и архитектурно-художественных качеств городской застройки (утратившей их в результате естественного старения или изменения градостроительных условий) путем разработки долгосрочной стратегии и осуществления практических мер по реконструкции данной территории [2].

Ревалоризация застройки — процесс восстановления ценностного качества, художественного и общественно-культурного содержания сложившейся городской застройки путем частичной ее перестройки или реконструкции [2].

Ревитализация застройки — процесс «оживления» и повышения функциональной значимости городской застройки путем восстановления или развития в ней общественных, жилых или производственных функций [2].

Реновация — процесс и результат широкого спектра деятельности по обновлению, реконструкции, модернизации градостроительных комплексов и отдельных зданий и сооружений [3].

Наблюдения за контекстными употреблениями приведенных выше языковых единиц показывают, что их значения, как правило, совпадают и выявить существенные различия между ними не представляется возможным, поскольку нельзя определить дифференциальные признаки, по которым они могут быть противопоставлены друг другу. Нам хотелось бы повторить уже высказанный в одной из наших работ тезис о том, что именно «отсутствие внятного определения термина *реновация* позволило московским властям взять его на вооружение и путем эвфемизации заменить им имеющее резко выраженные отрицательные коннотации слово “снос”» [4].

Обилие иностранных заимствований с приставкой *ре-* в терминосфере урбанистики в настоящее время привело к изменению первоначальных значений и функций этого рефактивного префикса. Как правило, рефактивные словообразовательные средства обслуживают довольно широкий круг значений, близких к собственно рефактивному, т. е. к значению однократного повторения некоторой ситуации. Среди них, помимо значений возвращения в исходное состояние и движения в обратном направлении, выделяется «значение действия, направленного на улучшение резуль-

тата предшествующего действия» [5], которое в той или иной степени присуще всем вышеперечисленным терминам с префиксом *ре-*. Исследователи морфемики русского языка уже отмечали окказиональные употребления слов, образованных по модели *ре-* + русская мотивирующая основа (*реперестройка*, *репереименование*) [6], однако в такого рода словах префикс *ре-* не утрачивает своего основного значения и присоединяется к отглагольным существительным пропозициональной семантики.

Совсем иную картину мы наблюдаем в некоторых словах-неймах, содержащих морф *ре-*, присоединенный к неотглагольным существительным. Так, в октябре 2018 года в Москве была открыта РЕ-Школа, в миссии которой зафиксировано буквально следующее: «Сегодня процессы, происходящие в архитектуре и строительстве, вызывают всесторонние дискуссии в профессиональном сообществе, и самые острые из них касаются тем, промаркированных приставкой »РЕ«. РЕновация, РЕконструкция, РЕвитализация, РЕставрация — все это актуальные и далеко не самые простые задачи, требующие междисциплинарной коллаборации, участия глубоко погруженных в проблематику экспертов и международного сотрудничества» [7]. Только ознакомившись с заявленными положениями, носитель русского языка может понять, что наименование РЕ-Школа представляет собой не название некой улучшенной либо восстановленной школы, что должно было бы вытекать из внутренней формы слова, а нейм, образованный путем сложения апокопы сразу нескольких слов до префикса *ре-* и слова *школа*. Приведенный пример демонстрирует тенденцию префикса *ре-* к изолированности, «отделимости», на что дополнительно указывает дефис, стоящий между *ре-* и словом *школа*.

Еще более показательным может служить другой образец из области нейминга — проект исследования 2017–2018 годов под названием «Москва RE: промышленная. Типология производственных территорий и лучшие практики речевого развития», которое было проведено агентством стратегического развития «Центр». Раздельное написание слов «Москва» и элемента «RE», выполненного латиницей и занимающего постпозицию, свидетельствует о лексикализации префикса, значение которого, может быть, и должно быть понятно узким специалистам, но, на наш взгляд, не выявляется ни из названия, ни из контекста. Трудно удержаться от того, чтобы не процитировать В.С. Елистратова и П.А. Пименова, назвавших подобные наименования неймами «для внутреннего употребления, корпоративно-герметическими» [8].

Размытость лексических значений иностранных заимствований с префиксом *ре-* в терминосфере урбанистики вынуждает архитекторов и градостроителей осмыслить семантическое наполнение этого морфа, что приводит иногда к неожиданным результатам. 18–21 ноября 2018 года в Москве проходил фестиваль «Зодчество-2018», кураторы которого Влад Савинкин и Владимир Кузьмин дали portalу Arhi.ru интервью под названием «Наша цель — РЕ-Зодчество», в котором, в частности, попытались определить семантику префикса *ре-*. Владимир Кузьмин, объясняя выбор слова «реконтест» в качестве девиза фестиваля, подчеркнул, что это слово «означает специфику момента, в котором мы живем, когда все вокруг — наш контекст, изменяется, трансформируется и требует от нас новых навыков и подходов в работе». Далее он сказал: «Не удивительно, что сегодня так часто встречаются слова с приставкой “ре”. Это слово “РЕ” или приставку мы и выбрали, как ключевую. И пусть это звучит неоригинально и даже в каком-то смысле банально, но мы этого не стесняемся. Потому что РЕ-процессы составляют сейчас львиную долю того, чем все мы занимаемся»⁴.

⁴ В цитатах сохранена оригинальная орфография и пунктуация.

Второй куратор уточнил: «Само слово “Зодчество” носит архаичный характер. Поэтому внутри своей команды мы думаем про РЕ-зодчество» [9]. Можно было бы упрекнуть известных архитекторов в отсутствии языкового чутья и в небрежном отношении к слову, но, на наш взгляд, их высказывания продиктованы в первую очередь теми изменениями, которые сегодня происходят в семантике префикса *re-*, который перестает осмысляться как собственно рефактивный аффикс.

В заключение хотелось бы подвести некоторые итоги. Во-первых, терминологический лексикон подъязыка градостроительства и урбанистики постоянно пополняется за счет иностранных заимствований, в основном из английского языка. Особое место среди заимствованной лексики занимают единицы, содержащие рефактивный префикс *re-*. Во-вторых, наблюдается изменение словообразовательной модели таких слов. Если раньше префикс *re-* входил в состав иностранных слов пропозициональной семантики, то в настоящее время мы видим примеры окказионализмов, в которых префикс *re-* присоединяется к русским основам, семантика которых не представляет собой свернутую пропозицию. В-третьих, префикс *re-* демонстрирует тенденцию к изолированному употреблению вплоть до лексикализации. И наконец, анализ некоторых контекстов показывает, что центральной семой префикса *re-* в градостроительной терминологии постепенно становится сема новизны, при этом значения повтора, восстановления и даже улучшения если не совсем исчезают, то по крайней мере отступают на второй план. Процессы, активно происходящие в терминосфере градостроительства и урбанистики, требуют дальнейшего углубленного исследования с привлечением обширного языкового материала.

Литература

- [1] Дружинина О.Э. Субурбия // Словарный запас. Strelka Magazine. URL: <https://strelka.com/ru/magazine/2015/12/14/vocabulary-suburbia> (дата обращения 15.11.2018).
- [2] Смоляр И.М. Терминологический словарь по градостроительству. М.: РОХОС, 2004. С. 58.
- [3] Смоляр И.М. Терминологический словарь по градостроительству. М.: РОХОС, 2004. С. 123.
- [4] Егорова А.В. Лингвистика и урбанистика: о необходимости создания нового словаря градостроительной терминологии // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. — Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). С. 189.
- [5] Стойнова Н.М. Типология глагольных показателей рефактива: модели полисемии и структура семантической зоны. Автореферат дис. ... канд. филол. наук / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Филол. фак. Москва, 2012. С. 1.
- [6] Антоненко Н.В. Особенности префиксации и роль префиксов *Re-/Pe-* в современном английском и русском языках // Известия Волгоградского педагогического университета. 2013. № 9 (84). С. 57.
- [7] РЕ-Школа. URL: <http://re-school.ru/> (дата обращения 15.11.2018).
- [8] Елистратов В.С., Пименов П.А. Нейминг: искусство называть: учебно-практ. пособие. Москва, Издательство «Омега-Л», 2014. С. 224.
- [9] Шишалова Ю. Наша цель — РЕ-Зодчество. Интервью с Владом Савинкиным и Владимиром Кузьминым. URL: <https://archi.ru/russia/81133/vlad-savinkin-i-vladimir-kuzmin-nasha-glavnaya-cel-sdelat-re-zodchestvo?fbclid=IwAR1dEIEL1Sw4cM4f2bpZZe7ssjRoTb74SOSDGwkwq1T341hQd7PAwA9mxI0> (дата обращения 15.11.2018).

Наблюдения над употреблением неопределенно-личного местоимения *on* в современном французском языке

Зайцев Алексей Анатольевич ✉ a.zaizev@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева
(Москва, Россия)

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу употребления в современном французском языке неопределенно-личного местоимения *on*, а также вопросу о механизмах языковых изменений. Вместо личного местоимения *on* употребляется во всех функционально-стилевых разновидностях французского языка и в самых разнообразных речевых регистрах, начиная с высокого книжно-письменного стиля классиков XVII в. и заканчивая устно-разговорной речью современного городского и сельского населения. Такое расширение употребления местоимения *on* позволяет разрабатывать дальше вопрос о самой анатомии, о механизмах и способах осуществления языковых изменений. Этот вопрос не оставляет лингвистов разных стран вот уже многие десятилетия.

Ключевые слова: французский язык, языковые изменения, местоимения, употребление

Observing the Usage of Indefinite-Personal Pronoun *on* in the Modern French Language

Zaitsev Aleksei Anatolyevich ✉ a.zaizev@mail.ru

Cand. of Science (Philology), Associate Professor,
Russian State Agrarian University-Moscow Timiryazev Agricultural Academy
(Moscow, Russia)

Abstract. The present paper analyzes the indefinite-personal *on* pronoun usage in the modern French language as well as the question of linguistic change mechanisms. *On* is used in all the functional-stylistic French language variations and in the most diverse speech registers, beginning with the XVII-century classic authors' grand bookish-written style and finishing with the modern urban and rural population's oral-colloquial speech. Such *on* pronoun expanded usage enables to continue working out the question of its own anatomy, the linguistic change realization mechanisms and ways. This question has been haunting the linguists from different countries for many decades already.

Keywords: French language, linguistic changes, pronouns, usage

Введение. Вопрос о местоимениях и их месте в системе частей речи современного французского языка является одним из наиболее сложных вопросов, возникающих при изучении грамматического строя этого языка.

Немногочисленный, но чрезвычайно пестрый по формам и семантическим группам класс слов, который в своей совокупности носит название местоимения, занимает особое положение в системе частей речи современного французского языка.

Прежде чем представить наблюдения, касающиеся употребления *on*, необходимо уяснить несколько вопросов о грамматической природе и семантическом своеобразии местоимения как класса слов.

В настоящем исследовании мы постараемся привести некоторые наблюдения над расширением сферы употребления неопределенно-личного местоимения *on* в современном французском языке.

Вопрос о семантическом своеобразии местоимений был поставлен в русской грамматике еще в 40-х годах XIX в. В конце XIX в. и в начале XX в. французские ученые Дамурет и Пишон, Ф. Брюно, Р. Де ля Грассери и др. также подчеркивали своеобразие значения местоименных слов и их качественное отличие от других знаменательных слов. В связи с этим, как в отечественных, так и в зарубежных работах, подтверждается сомнению правомерность самого термина «местоимения».

В современном языкознании изучением местоимений французского языка занимались такие ученые, как Е.Ф. Вольф [1], В.Г. Гак [2], Е.Ф. Серебренникова [3], С. Blanche-Benviniste [4] и др. Основное внимание в этих работах обращено на особенности организации и функционирования системы местоимений как особого класса языковых единиц. Вместе с тем недостаточно исследованными остаются отдельные формы местоимений.

Методика. Для изучения особенностей функционирования неопределенно-личного местоимения *on* в работе применялись следующие методы: сравнительно-сопоставительный, трансформационный, аналитический и метод наблюдения. В основу исследуемого материала настоящей работы был положен корпус расшифровок монологических и диалогических жанров современной французской устно-разговорной речи, выполненных в рамках проекта «Фонология современного французского языка» (*Phonologie du français contemporain – PFC*), произведений французских писателей второй пол. XX — начала XXI вв., а также данных словарей, отражающих современное состояние французского литературного языка. Приводимые в качестве иллюстраций примеры далеко не исчерпывают их количество в корпусе анализируемого материала. В исследовании представлены лишь наиболее показательные случаи употребления неопределенно-личного местоимения *on*.

Результаты. Во всех известных языках местоимения выступают как особая группа слов, которая играет существенную роль в речи и имеет за собой длительный период исторического развития. В памятниках латинского языка, языка — основы современного французского языка, местоимения имеют широкое применение. Их лексическое значение абстрактно, непредметно, чем они и отличаются от всех других знаменательных слов.

Несмотря на то, что местоимения выполняют в предложении те же функции, что и другие знаменательные слова, они не эквивалентны последним. Основное отличие местоимений от называющих слов заключается в той роли, которую они играют в языковом общении: местоимения отличаются смысловой всеобщностью, которая присуща только этому классу слов; для них характерно морфологическое своеобразие и широта синтаксических функций. От имен существительных, прилагательных и наречий местоимения отличаются тем, что не выражают ни предметной сущности, ни признака имени, ни признака признака и столь же абстрактны в своем значении, сколь конкретны имена существительные, прилагательные и наречия. Ср.: *Nous avons voulu provoquer un peu le destin et, tu l'auras deviné, nous t'avons joué un sacré tour* [5:127]. В данном предложении без широкого контекста невозможно уточнить абстрактное значение личных местоимений *nous* и *tu*. То же в предложении: *Elle lui parlait d'un endroit où elles rendaient toutes les deux* [6:290], где супплетивная форма личного местоимения *lui* 3 л. ед. ч. не обладает ни одним из морфологических признаков, присущих именам, хотя и выполняет в речи функцию, свойственную именам существительным.

В приведенных примерах наличие местоимений, лишенных конкретного наполнения, придает высказыванию обобщающий характер. Нельзя исключить тот факт,

что местоимения как класс слов возникли лишь на той ступени развития общества, когда человеческая мысль обрела способность к абстракции, — значительно позже, чем возникли первые конкретные слова.

То, что местоимения появляются в языке позже других называющих слов и не являются первыми словами, хотя и принадлежат к основному словарному фонду, подтверждается процессом прономинализации, т. е. абстракции значения знаменательных слов, который прослеживается во французском языке на протяжении всей его истории.

Неопределенно-личное местоимение *on* развилось в старофранцузский период из латинского существительного *homo* и постепенно полностью потеряло связь с конкретным именем существительным. В современном французском языке неопределенно-личный оборот с *on* употребляется очень широко и часто заменяет глагол с личным местоимением или с подлежащим-существительным, являясь своего рода параллельной формой 1-го (я, мы), 2-го (ты, вы) и 3-го (он, она, они) лица обоих чисел. Ср.: 1. (я) E1: *Qu'est-ce que vous feriez si...*

P: ...Si **on** gagnait au loto? Donc je pense que moi déjà c'est ça. **On** rachèterait une maison, et...

E1: Je pense que, déjà **on**, **on** payera peut-être ce que, **on**...

P: Oui, la banque...

E1: ...le prêt qu'**on** a sur ce...[7];

2. (ты) — Alors? **On** mange en ville ce soir? — Je n'ai pas à te dire où je vais! [8, с. 410];

3. (он, она) Regarde-moi ce crétin! **On** met son clignotant à gauche et **on** tourne carrément à droite[8:410]; **On** m'aime? Allons, voyons, soyons sérieux, **on** est gentille, **on** est bonne fille, **on** fait ce qu'on peut, **on** donne le décor d'usage à ses petites raisons [8, с. 410].

Приведенные примеры показывают обоснованность мнения тех исследователей, которые отмечают стилистические нагрузки неопределенно-личного местоимения *on*, его способность замещать все личные субъектные местоимения, привнося в эту функцию различные экспрессивные оттенки значения (снихождительная ласка в обращении к ребенку, к больному, презрительное равнодушие, ирония и т. д.), многие из которых характеризуют стилистику устно-разговорной речи.

Однако наиболее существенной для современного французского языка является неэмотивная, нейтральная по своей окраске функция *on* как заместителя субъектного местоимения 1-го л. мн. ч. (=nous). В устно-разговорной речи *on* является главным средством оформления подлежащего в 1-го л. мн. ч.; личное местоимение *nous* встречается спорадически как его альтернант. Не имея параллельной самостоятельной (или ударной) формы, *on* использует в качестве таковой местоимение *nous*, что приводит к следующему распределению форм в устно-разговорной речи: личное местоимение — *on/ nous*, неопределенно-личное — *on/ soi*. Ср.: *Dans le boulot c'est, c'est pas évident parce que comme nous sommes euh, une petite famille euh, nous sommes quand même cent quatre-vingts membres d'équipage sur un bateau. On vit en autarcie donc on est tous les uns sur les autres, pendant, pendant des, des, des semaines des fois il faut se supporter et c'est vrai que bon c'est pas évident...*[7]; SA1: *Mon frère a trois ans de plus que moi. E1: D'accord. E2: Vous vous entendez bien? Vous vous voyez souvent? <SA1: Euh, on s'entend euh, bie/ on/ petits on s'entendait, excellemment bien...*[7].

Выявление содержания местоимения *on*, раскрытие его полисемии осуществляется через микро- и макротекст. При сегментации — это опора на самостоятельную

(ударную) форму, в любых других видах предложений — это соотнесение с притяжательным детерминативом *notre- nos* или семантика предшествующей или последующей реплики или, наконец, ситуация.

Заключение/Выводы. Таким образом, в устно-разговорной речи местоимение *on* наряду с собственным грамматическим значением неопределенно-личного местоимения получает значение личного местоимения 1-го л. мн. ч. В книжно-письменном типе литературного языка это местоимение употребляется нейтрально, в своей исконной функции. Важную роль в усилении новой функции местоимения *on* играет одно из явлений эволюции французского языка, направленное в сторону неизменяемости формы слов. Если форма 1-го л. мн. ч. на *-ons* особенно легко заменяется формой *нас on*, то это потому, что эта форма отклоняется от общей формы спряжения глаголов трех лиц единственного числа и 3-го лица множественного числа. Видимо, тенденция устно-разговорной речи к унификации личных глагольных окончаний и к снятию избыточной информации в 1-го л. мн. ч. проходит в русле усиления процессов нейтрализации в оппозициях, существующих на всех уровнях языковой системы.

Литература

- [1] Вольф Е.М. Грамматика и семантика местоимений. М.: Наука, 1974. 224 с.
- [2] Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 832 с.
- [3] Серебренникова Е.Ф. Способы представления лица личными местоимениями во французском языке. Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1998. 44 с.
- [4] Blanche-Benveniste C. Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français. Paris: SELAF, 1984. 245 p.
- [5] Levy M. Elle et Lui. Paris: Versilio, 2015. 300 p.
- [6] Levy M. Un sentiment plus fort que la peur. Paris, Versilio, 201., 370 p.
- [7] URL: <https://public.projetcfc.net/hypaudio/index.php?folder=21ab1l&type=1> (дата обращения 20.09.2018).
- [8] Гринева Е.Ф., Громова Е.Н. Словарь разговорной лексики французского языка (на материале современной художественной литературы и прессы). М.: Цитадель, 1997. 640 с.

Анализ аспектуальных характеристик русских глаголов приготовления пищи

Кадоло Т.А.

 tatyana.kadolo@gmail.com

Канд. филол. наук, доцент, РосНОУ (Москва, Россия)

Аннотация. Рассматриваются аспектуальные характеристики русских глаголов приготовления пищи. Показано, что события, связанные с приготовлением пищи, в русском языке выстраиваются на следующих координатах: актуальность / неактуальность, вневременность / эпизодичность, динамичность / статичность, перспективность / неперспективность, постепенность / непостепенность, целенаправленность / нецеленаправленность, активность / пассивность, контролируемость / неконтролируемость. На основе выявленных аспектуальных характеристик проведена классификация русских глаголов приготовления пищи. Указанные предикаты распределяются по четырем аспектуальным классам типологии, разработанной Т.В. Булыгиной: «гомогенные процессы» (томиться, тушиться, преть), «тенденции»

(варить, жарить, сушить, вялить) — «результаты» (доварить, прожарить, подсушить, засушить, завялить), «происшествия» (взбрызнуть, вбросить, закинуть, влить).

Ключевые слова: глаголы приготовления пищи, аспектуальные классы, гомогенные процессы, тенденции, результаты, происшествия

Analysis of the Characteristics of Aspect Russian Verbs of Cooking

Kadolo Tatyana

✉ tatyana.kadolo@gmail.com

Ph.D. (Philology), Associate Professor, Russian New University (Moscow, Russia)

Abstract. The article deals with the aspect characteristics of Russian verbs of cooking. Events of cooking in the Russian language are arranged at the following coordinates: the relevance / irrelevance, timelessness / episodic nature, dynamic / static, promising / unpromising, gradation/non-gradation, purposefulness / purposefulness, activity / passivity, controllability / inability to control. On the basis of the revealed aspectual characteristics the classification of Russian verbs of cooking is carried out for the first time. Predicates of cooking are divided into four aspectual classes of typology developed by T.V. Bulygina: «homogeneous processes» (томиться, тушиться, преть), trends (варить, жарить, сушить, вялить) — (доварить, прожарить, подсушить, засушить, завялить), «incidents» (взбрызнуть, вбросить, закинуть, влить).

Keywords: cooking verbs, aspectual classes, homogeneous processes, trends, results, incidents

Введение. Проведение анализа разных уровней семантики глагола предполагает выделение системно значимых признаков, выполняющих роль координат интерпретации событий, описываемых глаголом, и распределение глаголов по таксономическим классам.

Выявлению аспектуальных признаков глаголов и построению таксономий посвящены работы Ю.С. Маслова, З. Вендлера, Н.С. Авиловой, А.В. Бондарко, Т.В. Булыгиной, О.Н. Селиверстовой [1–6]. Перечисленные исследователи пытались все многообразие предикатов свести к небольшому количеству классов, выделяемых на основании онтологического сходства и различия ситуаций, отражаемых глаголом, а также семантических признаков, грамматически релевантных, существенных, таким образом, для целых классов единиц.

Так, З. Вендлер выделил четыре группы глаголов по соотносению денотата с временным отрезком: activity terms (слова со значением деятельности), accomplishment terms (слова со значением исполнения), achievement terms (слова со значением достижения), states (состояния). В основе выделения лежат следующие критерии:

- противопоставляются предикаты, имеющие и не имеющие предел в своем развитии: «деятельность» vs «исполнение» (activities / accomplishment);
- предикаты, денотаты которых занимают отрезок на временной оси, противопоставляются предикатам с точечным расположением денотата: «достижение» vs «деятельность», «исполнение», «состояние»;
- формальное противопоставление предикатов классов «деятельности» и «исполнения», имеющих формы Continuous, и классов «достижения» и «состояния», не имеющих таковых;
- предикаты класса «состояния» противопоставляются остальным классам [2].

Н.С. Авилова в книге «Вид, залог и семантика глагольного слова» предлагает классификацию предикатов из восьми классов: 1) действия; 2) процесса; 3) состояния; 4) качества; 5) нахождения в пространстве; 6) потенциальности; 7) класса и «связи»; 8) результата и факта [3, с. 151]. Группы глаголов связаны определенной системой признаков: агентивности/неагентивности, фазовости/нефазовости, статичности/нестатичности, активности/неактивности, проводится соотношение между активными/неактивными действиями глаголов и типами видовых пар.

Методика. В представленной работе семантические признаки предикатов и способы их выражения рассматриваются на материале русских глаголов со значением приготовления пищи. К глаголам приготовления пищи мы относим не только глаголы, номинирующие основные и дополнительные действия по приготовлению пищи (*готовить, варить, жарить, парить, стряпать, томить*), но и глаголы со значением физического воздействия, обозначающие отдельные операции, составляющие процесс приготовления еды (*кипятить, чистить, нарезать, тереть, добавлять, смешивать, взбивать, раскатывать, помещивать*), а также глаголы с субъектом неагентивного типа (*томиться — каша томится; тушиться — овощи тушатся; преть — плов прет*).

Для описания аспектуальных характеристик данных глаголов и построения типологии нами используется комплексная методика, включающая процедуры компонентного, оппозиционного, контекстуального анализа, полипропозиционного структурирования, приемы трансформационной грамматики и другие методы функциональной лингвистики. С целью проверки сочетаемости глагола с наречиями применяется поиск контекстов в Национальном корпусе русского языка (ruscorpora.ru).

Результаты. Аспектуальные признаки — координаты интерпретации ситуаций приготовления пищи. Методы функциональной лингвистики позволяют выявить следующие аспектуальные (т.е. характеризующие протекание действия во времени) признаки, являющиеся координатами интерпретации ситуаций, связанных с приготовлением пищи, в русском языке. Исследователи [7; 5; 8] рассматривают предикаты и обозначаемые ими события в соответствии с определенными признаками, ниже мы приводим описание категорий, характерных для русских предикатов со значением приготовления пищи:

1. Актуальность — неактуальность. Русские глаголы приготовления пищи актуальны, что доказывает их способность служить ответом на следующие вопросы: *Что он сейчас делает? — варит суп; режет лук; готовит обед; Что он тогда делал? — тушил овощи; пек хлеб; Чем он был занят в это время? — готовил ужин; Почему он отсутствует? — потому что печет торт.*

Актуальные глаголы могут употребляться в предложениях типа *Он был занят тем, что варил суп; он только и делал, что резал лук.* Также способные к актуальному употреблению глаголы употребляются с фреквентативными наречиями *всегда, часто, редко, обычно, иногда, иной раз: часто помещивать, всегда жарить на растительном масле.*

2. Протяженность во времени — вневременность. Глаголы приготовления пищи имеют протяженность на временной оси. Протяженностью обладают такие предикаты, как *вялить, жарить, варить, томить* и др., эпизодичность демонстрируют такие глаголы, как *бросить, закинуть, влить*.

3. Динамичность — нединамичность. События, связанные с приготовлением пищи, в языковом знании интерпретируются как динамичные ситуации. Признаком

динамичность характеризуется семантика глаголов *варит, жарит, тушит, чистит, резать* и др.

4. Перспективность — неперспективность (предельность — непредельность). Ситуации приготовления пищи характеризуются как перспективные, предполагающие достижение предела, получение результата.

5. Постепенность — непостепенность (длительность — моментальность). К постепенным относятся такие глаголы, как *сушить, варить, тушить, пассеровать*, к непостепенным — *взбрызнуть, вбросить, закинуть, влить*.

6. Целенаправленность — нецеленаправленность. Рассматриваемые глаголы обозначают целенаправленное действие, когда Субъект имеет цель, определяющую развитие ситуации. Нецеленаправленное событие отражено в контекстах, таких как *рыба томится в котелке; в печи тушатся овощи, мясо и рыба*

7. Активность — пассивность. Субъекты предикатов со значением приготовления пищи как Субъекты физических действий, процессов, состояний, бывают активные (*Она варит кашу, Повар жарит картошку*) и пассивные (*овощи тушатся, каша томится*).

Доказательством активности являются тесты на сочетаемость, предложенные Лакоффом:

- способность образовывать формы императива в значении побуждения (*свари кашу, пожарь картошку*);
- возможность подчиняться сказуемому, выраженному глаголами сказать, приказать, разрешить, уговорить, заставлять (*приказал сварить много мяса*) и т. д.

8. Контролируемость — неконтролируемость. Контролируемость ситуаций, выраженных глаголами приготовления пищи, проявляется в том, что Субъект следит за фазами процесса и обеспечивает результат, следовательно, он обладает волей и намеренно совершает действия. Такой Субъект, являясь целенаправленным Агенсиом, играет роль Контролера. В языке контролируемость предстает как «дискретное противопоставление двух значений «+контроль» и «-контроль» [9, с. 141], реальные же ситуации могут занимать промежуточное положение на шкале контролируемости. Среди рассматриваемых предикатов контролируемыми являются конструктивные глаголы, обозначающие действие.

В качестве тестов на «+контроль» могут использоваться следующие контексты:

- придаточные цели (*сварить рыбу, чтобы она не пропала*);
- глаголы типа решить (*Он решил сварить себе кашу; Я решил пожарить говядину*);
- пытаться (*Я пытался приготовить вареники; Кок пытался приготовить обед*);
- продолжать (*Макс все равно продолжал варить кофе в ней*);
- «надоело» + инфинитив (*надоело варить кашу по утрам*) и т. п.

Как видим, к контролируемым предикатам относятся конструктивные глаголы со значением действия (*готовить, жарить, варить, чистить* и т. п.). Субъект данных предикатов носит название Контролера.

Таксономические классы глаголов приготовления пищи. Функционально-семантический анализ глаголов приготовления пищи позволил нам выявить в них общие признаки в значении и основные аспектуальные характеристики. При описании таксономических классов русских глаголов приготовления пищи мы опирались на классификацию предикатов, разработанную Т.В. Булыгиной [5].

Классификация предикатов учитывает объективное положение вещей, в ее основе лежат лингвистические признаки, «соотносимые с семантическими компонентами,

обладающими грамматической релевантностью» [5, с. 11]. Также предикаты рассматриваются в соотнесении с осью времени.

Т.В. Булыгина выделяет шесть групп предикатов в зависимости от наличия/отсутствия денотативных и сигнификативных компонентов в их значениях: местоположение на временной оси, динамичность/нединамичность, +постепенность/-постепенность, +длительность/-длительность, классы предикатов носят названия «качества, свойства», «статические явления», «гомогенные процессы», «тенденции (попытки)», «результаты (свершения)», «происшествия (достижения)».

В соответствии с данной классификацией, глаголы приготовления пищи относятся к классу «динамические явления (действия)», которые в свою очередь делятся на длительные — «процессы (деятельность)» — и недлительные — «события (поступки)».

Длительные неперспективные процессы называются «гомогенные процессы (гомогенная деятельность)», в них не заложена перспективность, результативность, их субъекты обладают слабой активностью и контролем. К этому классу относятся глаголы, семантические структуры которых включают в себя субъект неагентивного типа (каузатор ненаправленного действия), употребляющийся в качестве подлежащего (*томиться* — *каша томится*; *тушиться* — *овощи тушатся*; *престь* — *плов преет*).

Перспективные процессы — «тенденции (попытки)» — составляют видовую пару с постепенными событиями, то есть классом «результаты (свершения)»: *варить* — *доварить*; *жарить* — *прожарить*, *сушить* — *подсушить*, *засушить*; *вялить* — *завялить*. К этим группам относится большая часть глаголов приготовления пищи, так как они являются обозначением конструктивного процесса, направленного на создание некоего объекта, в их семантику заложена предельность. Субъекты этих глаголов обладают высокой активностью, они контролируют процесс.

Непостепенные события («происшествия (достижения)») маркируются глаголами воздействия на предмет: *взбрызнуть*, *вбросить*, *закинуть*, *вливать*.

Заключение/Выводы. Проведенный нами анализ предикатов показал, что события, связанные с приготовлением пищи, в русском языке выстраиваются на следующих координатах: актуальность/неактуальность, вневременность / эпизодичность, динамичность / статичность, перспективность / неперспективность, постепенность / непостепенность, целенаправленность / нецеленаправленность, активность / пассивность, контролируемость/неконтролируемость. В соответствии с указанными признаками русские глаголы со значением приготовления пищи распределяются по классам «гомогенные процессы (гомогенная деятельность)», «тенденции (попытки)», «результаты (свершения)», «происшествия (достижения)».

Литература

- [1] Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. Л., 1984. С. 48–69.
- [2] Вендлер З. Факты в языке. Философия. Логика. Язык. М., 1987. С. 293–317.
- [3] Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М.: Наука, 1976. 327 с.
- [4] Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л.: Наука, 1983, 208 с.
- [5] Булыгина Т.В. К построению типологии предикатов в русском языке. Семантические типы предикатов. М., 1982. С. 7–85.
- [6] Селиверстова О.Н. Второй вариант классификационной сетки и описание некоторых предикативных типов русского языка // Семантические типы предикатов. М., 1982. С. 86–157.

- [7] Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения: Семиологическая грамматика. М., 1981. 361 с.
- [8] Демьянков В.З. «Событие» в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста // Известия АН СССР. СЛЯ, 1983. № 4. С. 20–33.
- [9] Зализняк А.А. Контролируемость ситуации в языке и в жизни. Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992. С. 138–145.

Названия современных российских мелодрам: структура и лексическое наполнение

Касьянова В.М.

 vkasianova@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия)

***Аннотация.** Статья посвящена основным тенденциям в номинации современных российских мелодрам; рассмотрена структура наименований и их основные синтаксические модели; проанализировано лексическое наполнение, отмечены типы прецедентных текстов, которые используются в названиях мелодрам, и выбор в качестве ключевых слов конкретных лексем с целью формирования определенной картины мира у целевой аудитории.*

***Ключевые слова:** современная лексикология, названия фильмов, формирование картины мира, лексико-семантические группы, синтаксические модели*

The Names of the Modern Russian Melodramas: Structure and Lexical Filling

Kasyanova V.V.

 vkasianova@mail.ru

Associate Professor, PhD in Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article is devoted to the main trends in the nomination of modern Russian melodramas; considered the structure of the names and their basic syntactic models; the lexical content is analyzed, the types of case texts used in the names of melodramas are noted, and the choice of specific lexemes as keywords in order to form a specific world view of the target audience.*

***Keywords:** modern lexicology, film titles, the formation of a picture of the world, lexical-semantic groups, syntactic models*

В жизни достаточно большого числа российских граждан телевизионные мелодрамы играют очень большую роль, уводя от реальности в мир вымысла, сконструированного по определенным законам. «Мелодрама (от др.-греч. μέλος — *песня, поэма, лирическое произведение* + δράμα — *действие*) — жанр художественной литературы, театрального искусства и кинематографа, произведения которого раскрывают духовный и чувственный мир героев в особенно ярких эмоциональных обстоятельствах на основе контрастов: добро и зло, любовь и ненависть и тому подобного. Также сопровождается трагическими сценами, в большинстве случаев завершается счастливым концом» [1].

Современная семейная мелодрама, в отличие от драмы, ориентирована преимущественно на женщин (чаще среднего и старшего возраста), поэтому авторы стараются заставить зрителей сопереживать героям, которые, несмотря на все трудности и невзгоды, все-таки обретают счастье, то есть выходят замуж за тех, кого любят. Телевизионных мелодрам с несчастливым концом практически нет: в середине фильма зрительницы, по закону жанра, могут даже поплакать, но в конце все обязательно заканчивается хорошо, на экране появляются счастливые лица любящих и, как правило, такое же счастливое лицо ребенка (часто неродного).

Характеры героев семейных мелодрам поляризованы: плохой и хороший, добрый и злой, любящий детей и отвергающий их. При этом хитросплетения сюжета часто основаны на подчеркнутом социальном неравенстве героев (сын министра и доярка или дочь мэра и шофер), в силу чего их отношения стараются помешать будущие теща или свекровь (тесть и свекор очень редко позиционируются как противники союза молодых).

Таким образом, главная цель создателей такого жанра — показать на экране очередную «сказку», позволяющую зрителям увериться в том, что мир, несмотря на всю жестокость и несправедливость в самом начале, впоследствии становится добрым и благожелательным. Если в популярных драматических фильмах (*Левияфан*, *Нелюбовь* и др.) модной стала тенденция к очернению действительности (и часто именно подобные картины получают признание критиков), то мелодрамы сознательно погружают в сказку, сладкий мир вымысла, тем самым воздействуя на массовое сознание, определяя линию поведения и взаимоотношения полов, настойчиво подчеркивая мысль, что бедной Золушке все-таки посчастливится встретить своего принца.

Привлечь очередную порцию зрителей к новому сериалу довольно трудно: оригинальных сюжетных ходов немного, поэтому столь важную роль играют названия, основными качествами которых являются простота и понятность для широкой публики.

Рассматривая основные тенденции в наименованиях современных мелодрам, то есть вышедших на экран с 2007 по 2018 годы, можно отметить прежде всего структурное разнообразие номинаций: 1) однословные названия — имена существительные (122), 2) словосочетания разных типов на основе подчинительной связи (655), 3) названия, грамматически оформленные в виде предложений (137).

Наиболее частотны разнообразные субстантивные подчинительные словосочетания с такими типами грамматической связи, как:

1) согласование — прилагат. + сущ.: *Вечная сказка // Взрослые дочери // Второй шанс // Городская рапсодия // Двойная ложь // Другая семья // Заезжий молодец // Злая судьба // Мамина любовь // Напрасная жертва // Нелегкое счастье // Нечаянная радость // Одинокие сердца // Отчий берег // Простая девчонка // Райские яблочки // Родная кровиночка // Сводные судьбы // Темные воды // Черная кровь // Чужая жизнь* и др.;

2) управление — а) сущ. + сущ. в род. п.: *Адъютанты любви // Арифметика подлости // Берег надежды // Биение сердца // Возраст любви // Время дочерей // Зеркала любви // Лабиринты судьбы // Мелодия любви // Перекаты судьбы // Эхо греха* и др.; б) сущ. + сущ. с предлогом: *Ангел в сердце // Блюз для сентября // Брак по завещанию // Взгляд из вечности // Дом для куклы // Жена по совместительству // Жизнь после жизни // Ключи от прошлого // Любовь из пробирки // Поездка за счастьем // Слезы на подушке* и др.; в) сущ. с предлогом + сущ. или сущ. с предлогом: *В плену обмана // В час беды // Под знаком Луны // Во имя любви // На пути к сердцу* и др.

Возможны и сложные субстантивные словосочетания: *Водоворот чужих желаний // Дом у большой реки // Любовь со всеми остановками // Муж счастливой женщины // Отель счастливых сердец // Паутинка бабьего лета // Цвет спелой вишни* и др.

Значительно меньше глагольных подчинительных словосочетаний, среди которых можно выделить следующие типы: глагол. + сущ.: *Дождаться любви // Загадать желание // Спасти мужа // Вернуть Веру*; глагол. + мест. с предлогом: *Простить за все*; глагол. + наречие: *Останьтесь навсегда // Жить сначала*. Словосочетания адъективные (прил. + сущ., с предлогом: *Бегущая от любви // Рожденная звездой*) и наречные (*Вдвоем на лодине // Опять замуж*) очень редки, но такой тип, как простые нумеративные словосочетания (числ. + сущ.), представлен достаточно широко, хотя активно используются только числительные *два / две / двое, три*: *Два Ивана // Две легенды // Две сестры // Две судьбы // Двое под дождем // Три дороги*; можно привести примеры сложных нумеративных словосочетаний: *Два мгновения любви // Два цвета страсти // Три счастливых женщины // Четыре кризиса любви // Шесть соток счастья*.

Наиболее интересны названия, грамматически оформленные в виде предложений, так как именно в них аккумулируются приоритеты и жизненные ценности героев, отражаются их нравственные позиции. Кроме того, наименования-предложения обладают большой притягательной силой, привлекая внимание аудитории, что поддерживается определенным набором ключевых слов. Следует отметить, что в номинациях детективных сериалов явное предпочтение отдается одно- и двусловным названиям, а предложения не используются или используются очень редко.

Среди наименований мелодрам, структурно оформленных в виде предложений, подавляющее большинство (108) составляют повествовательные, например: *Любовь приходит не одна // Мне с Вами по пути // Ожидается ураганный ветер // Продастся кошка // Прошлое умеет ждать // Скоро весна // Третий должен уйти* и др. Вопросительных предложений всего два (*А Вы ему кто? // Можно мне тебя обнять?*), но зато отмечаются разнообразные побудительные высказывания, выражающие волеизъявление говорящего (чаще приказ, просьба, призыв и т. д.): *Беги не оглядываясь! // Будь со мной // Верни меня // Верни мою любовь // Верь мне // Всегда говори «всегда» // Дыши со мной // Забудь меня мама! // Не отпускай меня // Не покидай меня // Не пытайтесь понять женщину // Не уходи // Обменяйтесь кольцами // От судьбы не зарекайся // Откройте это я // Отогрей мое сердце // Поговори со мною о любви // Подари мне воскресенье // Подари мне жизнь // Подари мне немного тепла // Позови и я приду // Поцелуйте невесту // Услышь мое сердце // Храни ее любовь* и др.

Среди проанализированных единиц, кроме утвердительных предложений (*Обучаю игре на гитаре // Одну тебя люблю // Отдам жену в хорошие руки // Прошу поверить мне на слово // Хочу быть счастливой* и др.), можно выделить и отрицательные, включающие: а) глаголы с отрицательной частицей *не*, подчеркивающие отсутствие или нежелательность действия или состояния (*Не отпускай меня // Не покидай меня // Не пытайтесь понять женщину // Не уходи // От судьбы не зарекайся // Любовь не делится на два // Ненавижу // Ненавижу и люблю // С любимыми не расстаются // Свадьбы не будет // Я больше не боюсь // Я не смогу тебя забыть* и др.); б) конструкции со значением отсутствия предмета или признака: *Если ты не со мной // Кровь не вода // Любовь приходит не одна // Не того поля ягода* и др.; в) отрицательные местоимения и наречия: *Ни за что не сдамся // Я тебя никому не отдам // Я тебя никогда не забуду*; г) отрицательные наречия в роли предикатива: *Мечтать не вредно // Мне не больно*.

Немногочисленны и модальные конструкции: *Можно мне тебя обнять?* // *Третий должен уйти*. Последний пример — прямая цитата из «Песни о друге» (фильм «Путь к причалу», 1962) (музыка А. Петрова, слова Г. Поженина). Необычные наименования: *Любить нельзя ненавидеть* и *Бежать нельзя погибнуть* содержат аллюзию к известной цитате из сказки С. Маршака «Двенадцать месяцев»: *Казнить нельзя помиловать*.

Среди номинаций рассматриваемого типа преобладают простые полные двусоставные (чаще распространенные) предложения с простым глагольным сказуемым: *Дело было на Кубани* // *Жизнь рассудит* // *У вас будет ребенок* // *Я буду ждать тебя всегда* // *Я все помню* и др. Тем не менее отмечены примеры конструкций с составным глагольным (*Прошлое умеет ждать*) и составным именным сказуемым (*Жизнь одна* // *Кровь не вода* // *Ты будешь моей* // *Широка река* // *Это моя собака* и др.). Неполных предложений очень мало: *Все к лучшему* // *Еще один год* // *Скоро весна* и некоторые другие.

Предпочтительным оказывается прямой порядок слов с вынесением на первое место подлежащего: *Звезды светят всем* // *Летом я предпочитаю свадьбу* // *Любовь приходит не одна* // *Любовь не делится на два* и др.; инверсионные конструкции встречаются гораздо реже: *Была любовь* // *Жила-была Любовь* // *Любовь неожиданная нагрянет* // *Ожидается ураганный ветер* // *Продается кошка* // *Польнь — трава окаянная* и др.

Учитывая, что одним из главных качеств хорошего названия является его выразительность, авторы фильмов-мелодрам в качестве наименования используют более лаконичные, чем двусоставные, односоставные предложения, которые и дают возможность создать определенный эмоциональный фон, акцентируя внимание на конкретных действиях. Чаще всего это определено-личные конструкции:

1) со сказуемым, выраженным глаголом в форме 1-го лица изъявительного наклонения: *Верю* // *Ищу мужчину* // *Ищу попутчика* // *Ищу тебя* // *Люблю тебя люблю* // *Обучаю игре на гитаре* // *Одну тебя люблю* // *Прошу поверить мне на слово* // *Хочу быть счастливой* // *Ненавижу* // *Ненавижу и люблю* // *Ни за что не сдамся* и др.;

2) со сказуемым, выраженным глаголом в форме 2-го лица повелительного наклонения: а) единственного числа: *Будь со мной* // *Верни меня* // *Верни мою любовь* // *Держи меня за руку* // *Дыши со мной* // *Забудь меня, мама!* // *Не отпускай меня* // *Не покидай меня* // *Не уходи* // *Обменяйтесь кольцами* // *Отогрей мое сердце* // *Поговори со мною о любви* // *Подари мне воскресенье* // *Подари мне жизнь* // *Подари мне немного тепла* // *Удиви меня* // *Услышь мое сердце* // *Храни ее любовь* или б) множественного числа: *Не пытайтесь понять женщину* // *Поцелуйте невесту* и др.

Односоставные безличные предложения в качестве названия используются редко: *Как же быть сердцу* // *Мне не больно* // *Можно мне тебя обнять?* // *Свадьбы не будет* // *Чудес не бывает* и другие. Единичен пример односоставного неопределенно-личного предложения: *С любимыми не расстаются* (трансформированная цитата из стихотворения Александра Кочеткова «С любимыми не расставайтесь», ставшее популярным после выхода в 1976 г. фильма Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром!»).

Широкое использование односоставных предложения в качестве наименований мелодрам соответствует частотности этих конструкций в живой, непринужденной речи. Кроме того, такие номинации позволяют потенциальному зрителю почувствовать свое единение с героями, пережить вместе с ними все перипетии судьбы и обрести столь желанное счастье. Некоторые из подобных названий имеют высокую сте-

пень обобщения и выступают в качестве своеобразных жизненных постулатов: *Верь мне // От судьбы не зарекайся // Поверь все будет хорошо // Всегда говори «всегда»* (последнее — аллюзия на название известного кинофильма о Джеймсе Бонде, снятый Ирвином Кершнером «Никогда не говори „никогда“»).

В отличие от криминальных сериалов среди наименований мелодрам нередко сложные предложения: сложносочиненные, бессоюзные, сложноподчиненные, при этом первая часть — односоставное определенно-личное (*Позови и я приду // Откройте — это я // Поверь, все будет хорошо // Люблю, потому что люблю // Позови, и я приду // Пока живу, люблю // Поверь все будет хорошо // Улыбнись, когда плачут звезды*) или — реже — безличное (*Уйти, чтобы остаться // Уйти, чтобы вернуться*) предложения.

Популярны названия, представляющие собой придаточную часть сложноподчиненного предложения — как односоставные (*Когда его совсем не ждешь*), так и двусоставные (*Если ты меня слышишь // Если ты не со мной // Кабы я была царица // Когда зацветет багульник // Когда мы были счастливы // Когда наступит рассвет // Когда цветет сирень // Куда уходит любовь // Куда уходят дожди // Пока смерть не разлучит нас // Пока станица спит // Сколько стоит счастье // Что скрывает любовь* и др. (наиболее распространены конструкции со значением условия, времени, места действия).

К особому типу относятся наименования, образованные по схеме сущ. + как + сущ., при этом вторая часть выступает в роли определения первой, настраивая зрителей на определенное восприятие событий и героев: *Любовь как несчастный случай // Любовь как стихийное бедствие // Месть как лекарство // Надежда как свидетельство жизни // Сон как жизнь* и др.

Немногочисленные сочинительные конструкции включают в себя антонимичные существительные (*Любовь и разлука // Мать и мачеха*) или наречия (*Однажды и навсегда*).

Что касается лексико-семантической составляющей, то следует отметить прежде всего обращение к разнообразным прецедентным текстам, в числе которых: 1) названия сказок (*Маша и медведь*); 2) неполные цитаты из художественных произведений или песен, а также их названия: *Во саду ли в огороде* (русская народная песня), *Кабы я была царица* (А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане»), *Любви все возрасты...* (А.С. Пушкин «Евгений Онегин»), *Не жалею, не зову, не плачу* (С.А. Есенин «Не жалею, не зову, не плачу...»), *От печали до радости* (песня Ю. Антонова «От печали до радости»), *Я его слепила* (песня А. Апиной «Я его слепила из того, что было...»), *Прощание славянки* (русский марш, написанный в 1912 году В. Агапкиным под впечатлением от событий Первой Балканской войны); 3) трансформация прецедентного текста: *Когда его совсем не ждешь* (песня Л. Утесова «Любовь нечаянно нагрянет, когда ее совсем не ждешь...»), *Было у отца два сына и Два отца и два сына* (традиционный зачин русских сказок — «Были у отца три сына...»); г) пословицы, в том числе усеченные и трансформированные: *Не в деньгах счастье // Не было бы счастья* (исходный вариант — *Не было бы счастья, да несчастье помогло*), *Яблочко от яблоньки* (исходный вариант — *Яблочко от яблоньки недалеко падает*), *От ненависти до любви* (исходный вариант — *От любви до ненависти один шаг*); д) крылатые слова (*И в горе и в радости // Пока смерть не разлучит нас* (трансформированные слова из обряда венчания) // *Ложь во спасение* (выражение, неверно трактуемое как библеизм); *Истина в вине* (перевод первой части латинского выражения *In vino veritas, in aqua sanitas*) и др.

Многие наименования представляют собой разнообразные аллюзии, например: *Любопытная Варвара* (ср. ироничное присловье *Любопытной Варваре нос на базаре оторвали*), *Сердце без замка* (фразеологизм *сердце на замке*), *Дочки-мачехи* (отсылка к детской игре *дочки-матери*; интересно, что при этом есть и мелодрама с названием *Дочки-матери*), *Карина красная* (песня «Калина красная»), *Серафима прекрасная* (героиня русских народных сказок Елена Прекрасная) и др.

Довольно часто используются и оксюморонные сочетания: *Мой чужой ребенок* // *Своя чужая сестра* // *Сильная слабая женщина* // *Мертвое сердце* // *Ненавижу и люблю* и др.

Внимание зрителей привлекают и метафорические номинации, помогающие зрителям проникнуться сочувствием к судьбе героев, к их трудной жизни: *Кружева* // *Лабиринты* // *Перекресток* // *Пороги* // *Солнцеворот* // *Затмение* // *Качели* // *Карусель* // *Жила-была Любовь* // *Золотые небеса* // *Лабиринты судьбы* и др.

Для названий современных семейных мелодрам характерен определенный набор ключевых слов, определяющих или прогнозирующих отношение зрителей к героям, то есть уже в наименовании фильма отражаются эмоции, которые должен почувствовать зритель: жалость к героям, сочувствие им, переживание за их судьбу. Возможно, именно это объясняет частотность использования определенно-личных предложений: зритель должен ощутить свое единение с героями (чаще героиней), перенестись в их личный мир, забыв о реальности. Наиболее распространены номинации со словами, входящими в четыре лексико-семантические группы: 1) 'любовь' (*Любовь без лишних слов* // *Любовь для бедных* // *Любовь до востребования* // *Любовь из пробирки* // *Любовь на сене* // *Любовь по расписанию* // *Любовь с оружием* // *Любовь на выживание* // *Любовь на два полюса* // *Любовь на четырех колесах* // *Любовь со всеми остановками* // *Право на любовь* // *Сила любви* // *Поговори со мною о любви* // *Храни ее любовь* // *Была любовь* // *Была тебе любимая...* // *Весной расцветает любовь* // *Куда уходит любовь* // *Любви все возрасты...* // *Любовь не делится на два* // *Любовь нежданная нагрянет* // *Любовь приходит не одна* // *Пока живу люблю* // *Что скрывает любовь* // *Я подарю тебе любовь* и др.); 2) 'вера' (*Сила Веры*); 3) 'счастье' (*Право на счастье* // *Когда мы были счастливы* // *Сколько стоит счастье*); 4) 'ненависть' (*Ненавижу* // *Ненавижу и люблю*).

В наименованиях многих сериалов прямо декларируются ценностные установки героев, их нацеленность на борьбу за собственное счастье и за любовь: *Я больше не боюсь* // *Я все преодолю* // *Я тебя никому не отдам* // *Я буду ждать тебя всегда* // *Я буду рядом* // *Я вернусь* // *Я все помню* // *Я выбираю тебя* // *Я не смогу тебя забыть* // *Я подарю тебе любовь* и др. Такое стремление к преодолению жизненных невзгод импонирует зрителям, погружающимся в вымышленный мир страстей, забывая о себе и об окружающей реальности. Это и определяет огромную популярность подобного телеформата, несмотря на яростную критику его со стороны ценителей настоящего искусства.

Таким образом, анализ названий современных российских мелодрам показывает, насколько важным для их создателей оказывается привлечение внимания зрителей, что проявляется не только в сюжете, но и в наименовании фильма, которое часто оказывается решающим фактором выбора кинокартины для просмотра.

Литература

[1] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 12.09.2018).

Метафора позитивной и негативной семантики в научно-техническом тексте

Лосева Ольга Михайловна ✉ loseva_om@mail.ru

МГТУ им. Н.Э.Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Рассматриваются живые метафоры позитивной и негативной семантики в научно-техническом тексте позитивной и негативной направленности. Объясняется уместность употребления метафор в научно-техническом тексте. Анализируются понятия «позитивная» и «негативная» семантика в научно-технической литературе. Отмечается влияние профессионального этикета на стиль научного текста. Приводятся примеры живых метафор позитивной и негативной семантики из научно-технических текстов на английском языке из области машиностроения. Сравниваются значения метафор и влияние контекста на эти значения.

Ключевые слова: живая метафора, позитивная семантика, негативная семантика, научно-технический текст, инженерная этика

Metaphor of Positive and Negative Semantics in Scientific Technical Texts

Loseva O.M.

✉ loseva_om@mail.ru

BMSTU, Moscow, Russia

Abstract. The article considers metaphors of positive and negative semantics in scientific technical texts of positive and negative kinds. The possibility of using metaphors in the scientific technical texts is explained. The concepts of "positive" and "negative" semantics in scientific technical texts are analyzed. The influence of engineering etiquette on the scientific style is mentioned. The examples of metaphors of positive and negative semantics from engineering articles in English are given. The meanings of metaphors and the influence on the contextual meaning are compared.

Keywords: live metaphors, positive semantics, negative semantics, scientific technical text, engineering etiquettes

Научно-технический текст является творческим произведением, где ученые высказывают свою точку зрения, анализируют достижения своих коллег, используя творческое мышление. Метафора является неотъемлемым элементом научно-технического текста и представляет собой стилистическое выражение, создающее новый смысл, образованное при столкновении двух семантических полей. Метафора создана в процессе творчества автора, представляющего его точку зрения на определенное научное исследование. Метафора в научно-техническом тексте больше не считается редким явлением [1] и образуется на контрасте общеязыкового выражения, где в научно-техническом тексте имеет место прием неожиданного смыслового соединения слов [2].

В данной статье проводится анализ живых метафор, используемых авторами в научно-технических текстах позитивной и негативной направленности. Необходимо подчеркнуть, что именно живая метафора является одним из способов передачи эмоций и отношения исследователя.

Для начала необходимо отметить, что разделение на позитивную и негативную направленность в научно-технических текстах проводится весьма условно, поскольку

исходя из профессионального этикета, негативная характеристика в виде жесткой критики и недовольства результатами исследовательской деятельности отсутствует. Поэтому основу данного исследования составляют тексты позитивной направленности, в которых имеют место метафоры позитивной и негативной семантики, влияющие напрямую или косвенно на общую характеристику текстов.

Под позитивной направленностью текста мы подразумеваем, во-первых, исследование, основанное на определенном опыте ученого, который в любом случае дает положительные результаты в виде накопленных знаний и навыков. Такой текст не обязательно переполнен эмоциями автора и вполне может быть экспрессивно сдержанным и стилистически нейтральным. Во-вторых, позитивный текст всегда написан корректно согласно стилю написания научных текстов и подразумевает оптимистичный, настроенный на благоприятный результат, подход автора.

Негативная направленность представляет собой противоположную точку зрения, отрицательное восприятие научного исследования, несогласие с представленными результатами. Однако конфликтные тексты не встречаются в научно-техническом жанре согласно правилам профессионального этикета. Во-первых, инженерная этика не предполагает негативное высказывание в чей-либо адрес. Во-вторых, профессиональный этикет стремится к доброжелательному, бесконфликтному решению возникающих в процессе исследования проблем, а ученые комментируют отрицательный результат или отрицательное отношение к исследованию, используя завуалированные корректные выражения, соблюдая правила инженерной этики [3].

Живые метафоры оказывают непосредственное воздействие на позитивную или негативную направленность текста. Семантика метафор с положительным значением влияет на общую позитивную картину научно-технического текста. Согласно нашим наблюдениям, живые метафоры усиливают эмоции автора, который, привлекая интерес к перспективному исследованию и торопясь поделиться открытием, обменивается с читателем положительным результатом исследования. Положительная семантика указывает на одобрение автора, выражает его поддержку исследованию и его согласие с полученными результатами. Статьи объединяют различные эмоции автора, начиная от трепета и позитивного волнения перед новыми перспективами и заканчивая позитивно ироничным отношением к теме. В качестве примера метафор позитивной семантики, демонстрирующих эмоции автора, можно привести следующие метафорические выражения: *appetite for renewable energy* [4], *vacuum conquers the bakery* [5], *the breathing mode* [6].

Семантика метафор с негативным значением в позитивно направленном тексте может снизить оптимистичное восприятие позитивного текста и сделать его менее экспрессивно настроенным.

В целом, метафоры позитивной и негативной семантики могут быть разделены на структурно-положительные и структурно-отрицательные согласно их грамматическому и лексическому наполнению.

Структурно-положительные метафоры позитивной семантики схожи со структурно-положительными метафорами негативной семантики. Отсутствие признаков отрицания в виде частицы "not" у глагола или отрицательного словообразовательного элемента в виде префикса или суффикса говорит о положительной структуре метафоры. Часто словом с положительной коннотацией является глагол, чье значение указывает на приобретение или увеличение определенных параметров, например: *welcome with open arms* [7], *the computer has regained its health, climb a pressure hill, weigh the importance of goals*.

Метафоры, выраженные существительными, усиливают позитивные эмоции автора, а прилагательные являются дополнительным экспрессивным элементом к ним: *note my heartfelt approval* [7], *bring the fruits of excellent scholarship* [4], *fascinating landscape of atomic physics* [8]. И существительные, и прилагательные в данных выражениях только усиливают положительную коннотацию глагола.

Негативные эмоции состояния, поведения, критическая оценка событий описываются метафорически с помощью живых метафор негативной семантики. Живые негативные метафоры передают видение автора на проблему, давая оценку ситуации, как например: *mistakes can kill the design*, *the devil is in the details* [8], *trouble was brewing* [9], *inject a strong doubt* [10].

Структурно-положительная метафора негативной семантики включает в себя метафорическое словосочетание или предложение отрицательной оценки, где отсутствует отрицательный признак в виде отрицательного префикса, послелога или частицы, а негативная оценочность присутствует в самом значении выражения. Среди живых метафор негативной семантики встречаются структурно-положительные предикативные и именные метафоры из мира человека и природы, а также метафоры с характеристиками, присущими живому существу. В основе всех метафорических выражений находится антропоцентризм, который является направлением в исследовании, где человеческий фактор играет основополагающую роль в развитии науки. Структурно-положительные предикативные и именные метафоры негативной семантики направлены на неблагоприятный жизненный опыт человека. Структурно-отрицательные метафоры представлены в виде отрицательных префиксов (*outweigh positive benefits* — перевешивать все положительные стороны) [7].

Интересно отметить, что в одной статье могут встретиться оба вида метафор, противопоставленные друг другу и усиливающие смысл текста. Например, метафорическому структурно-положительному выражению *“tie yourself tight to the mast of the schooner/”* не торопиться с принятием решения” противопоставлено структурно-отрицательное выражение *“untie yourself from that infernal mast/”* позвольте себе, дайте волю” [12].

Живые структурно-положительные метафоры могут сообщать о каком-то неблагоприятном событии и тактично высказывать к нему негативное отношение, а структурно-отрицательные метафоры могут выражать одобрение и побуждение к действию. Контекст помогает выявить негативные черты и эмоции автора метафорического высказывания, направляет восприятие читателя на адекватный перенос свойств в метафоре. Образ, возникающий при создании и восприятии метафор, отображает разные свойства объекта. Вне контекста одни и те же метафорические выражения могут иметь и негативное, и позитивное значение.

Итак, мы рассмотрели примеры живых метафор из научно-технических текстов, классифицированные на позитивные и негативные выражения согласно их значению. В целом, структурно-положительные и структурно-отрицательные метафоры влияют на позитивную и негативную направленности текста. Контекст способствует выбору позитивной или негативной коннотации метафорических выражений. Позитивная и негативная направленности в метафорах научных текстов переплетаются. Структурно-положительные метафоры могут выражать критику, а структурно-отрицательные метафоры могут иметь позитивное значение по контексту. Структурно-положительные метафоры доминируют по сравнению со структурно-отрицательными метафорами, которые часто заменяют структурно-положительными синонимами.

Литература

- [1] Лосева О.М. Метафора в научно-техническом тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 8, ч. 3. С. 118.
- [2] Лосева О.М. Живые метафоры в научно-техническом тексте (на примере научно-технических текстов по машиностроению) // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2018. Вып. 1. URL: <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2018-1-502> (дата обращения 08.09.2018).
- [3] Блох М.Я., Лосева О.М. Метафора негативной семантики в научно-техническом тексте // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-negativnoy-semantiki-v-nauchno-tehnicheskom-tekste> (дата обращения 14.11.2018).
- [4] Wetting' a battery's appetite for renewable energy storage: New liquid alloy electrode improves sodium-beta battery performance. ScienceDaily, 1 August 2014. URL: www.sciencedaily.com/releases/2014/08/140801104242.htm (дата обращения 08.09.2018).
- [5] Buhlmann K. Vacuum conquers the bakery, URL: https://www.harnisch.com/uploads/tx_harnisch/puk_eng_2015_Vacuum_Technology.pdf (accessed 08.09.2018).
- [6] Barral S. A new Breath for the Breathing Mode, The 31st International Electric Propulsion Conference, University of Michigan, USA September 20–24, 2009. URL: http://erps.spacegrant.org/uploads/images/images/iepc_articledownload_1988-2007/2009index/IEPC-2009-070.pdf
- [7] Carey M., French A., O'Brien E. [Unintended effects of technology on climate adaptation: an historical analysis of water conflicts below Andean Glaciers]. In: Journal of Historical Geography, 2012. Available at: <http://jornada.pucp.edu.pe/derecho-de-aguas/wp-content/uploads/sites/8/2013/07/A.-French-1.pdf> (accessed 19.09.2017). DOI: 10.1016/j.jhg.2011
- [8] Tharwat M. El-Sherbini, Advances in atomic physics Four decades of contribution of the Cairo University — Atomic Physics Group. URL: https://www.researchgate.net/publication/273821715_Advances_in_atomic_physics_Four_decades_of_contribution_of_the_Cairo_University_-_Atomic_Physics_Group (accessed 08.09.2018).
- [9] Danielson Phil, Choosing the right vacuum materials, URL: <http://www.normandale.edu/departments/stem-and-education/vacuum-and-thin-film-technology/vacuum-lab/articles/choosing-the-right-vacuum-materials> (accessed 08.09.2018).
- [10] Gall G. Industrial conflict in the engineering construction industry in Britain, Journal: Construction Management and Economics. 2012. Vol. 30, iss. 7. Human Resource Management in Construction. P. 535–544. URL: <https://doi.org/10.1080/01446193.2012.661442> (accessed 08.09.2018).
- [11] Perry M. Some Thoughts on Ken Hayworth's Proposal, Cryonics 2011, issue # 2, p.10.
- [12] Schmidt E. The 5 Golden Rules for Gear Buying, Power Transmission Engineering, February, 2015. P. 22. URL: <https://www.powertransmission.com/issues/0215/pt0215.pdf> (accessed 08.09.2018).

Влияние отклонений в употреблении несклоняемых заимствованных слов, имеющих место в речевой практике, на изменение существующего языкового стандарта

Некипелова И.М.

 irina.m.nekipelova@mail.ru

Канд. филол. наук, доцент, ИжГТУ им. М.Т. Калашникова (Ижевск, Россия)

Аннотация. Статья посвящена исследованию процессов формирования и разрушения языковых стандартов, делающих язык универсальным средством общения и необходимых для осуществления успешной коммуникации носителей языка. Исследование показало, что языковой стандарт является важным аспектом функционирования языковой системы, так как он обеспечивает консолидацию людей, использующих один язык. Однако наличие языкового стан-

дарта не является константой, поскольку отклонения от него, свойственные речевой практике, способны существенно повлиять на уже имеющуюся систему и внести в нее серьезные изменения. В результате проведенного анализа был сделан вывод, что отклонения от языкового стандарта нарушают стройность системы и формируют логические ошибки языка.

Ключевые слова: языковой стандарт, язык как открытая система, колебания в роде, род заимствованных несклоняемых существительных, отклонения от языкового стандарта

The Influence of Definitions in Using of Non-Declined Borrowed Words in Speech Practice on Changing the Existing Language Standard

Nekipelova I.M.

✉ irina.m.nekipelova@mail.ru

Cand. of Science (Philology), Associate Professor, M.T. Kalashnikov ISTU (Izhevsk, Russia)

Abstract. *The language is an open non-linear system. One of the aspects of the development of the system is replenishment with borrowed unknowable words, which leads the language system into an unstable state and makes it vulnerable. The borrowing process is accompanied by gradual, sometimes rather painful adaptation of words to new conditions. As a result, universal algorithms of new words using are formed, stabilizing the system and forming a language standard. However, deviations from these algorithms in speech practice lead to changes in the language system.*

Keywords: *language standard, language as an open system, fluctuations in gender, gender of borrowed non-declining nouns, deviations from the standard language*

Введение. Одним из аспектов жизни общества является языковая деятельность. Однако язык, являющийся беспрецедентным по своей природе средством коммуникации, является еще и способом выражения мышления каждого отдельного человека, способом познания и восприятия мира и представления знаний о мире. Языковая деятельность является очень важной сферой деятельности людей, потому что «все мышление, вся культура того или иного языкового сообщества передается через язык», а языковые «структуры и грамматический строй — зачастую причудливые — показывают, каким разнообразным может быть человеческое мышление» [1]. Все это, безусловно, определено антропоцентрическим видением мира, предполагающим миропонимание, в рамках которого человек не только использует язык с целью осуществления своих социальных функций в обществе, но и в большей степени осмысляет себя и мир посредством языка, поскольку быть человеком — значит существовать в языке.

Методика. Ключевой идеей современной науки является идея целостного осмысления мира. Это связано с тем, что постоянно меняющийся мир видится человеком как единство материального и идеального. И в этом отношении синергетический подход к исследованию человека в обществе и всего, что связано с деятельностью человека и его активностью в социуме становится особенно актуальным. Синергетический подход позволяет не только видеть универсальные законы, действующие в различных системах, он дает возможность не только подключать знания других, в том числе и технических, наук к исследованию человека и общества, но и понимать общество и все, что им производится, как открытые диссипативные структуры, которые характеризуются как закономерностью, так и случайностью развития. Именно поэтому исследование структуры языка в настоящее время невозможно представить без использования комплексного проблемно-ориентированного поиска,

позволяющего учитывать знания не только лингвистики, но и других наук о человеке и обществе, о природе и мире в целом.

Результаты. Использование в одном языке слов, пришедших из другого языка, обусловлено способностью человека по-разному интерпретировать явления мира, что, безусловно, выражается не только на лексико-семантическом уровне, но и в тех изменениях, которые имеют место в грамматической системе того или иного языка. Эти изменения приводят к дестабилизации языковую систему, преодоление которой осуществляется за счет формирования языкового стандарта. Однако наличие языкового стандарта не может быть гарантом абсолютной стабильности языка, так как языковая система является открытой диссипативной системой, стремящейся к постоянным изменениям.

Язык как открытая диссипативная система. Центральным положением исследования является понимание того, что язык «представляет собой не реальное, а мыслимое единство» [2, с. 123]. Это единство существует исключительно в мышлении человека, и в целом представлено «как специфическая структура, модель, состоящая из отдельных элементов, связанных между собой различными отношениями». Это означает, что знание о мире имеет, с одной стороны, субъективный, а с другой стороны, объективный характер. Следовательно, необходимо говорить не о констатации, а об интерпретации людьми явлений мира. Эта множественность видения и представления явлений мира позволяет ученым говорить, что необходимость истолковывать что-либо в ситуации, когда отсутствует полнота описания явления, приводит к безграничности его истолкования и что реальность носит симуляционный характер всех современных социальных и культурных феноменов [3, с. 34]. Именно симуляционный характер языка как феномена человеческой деятельности и его интерпретационные возможности, с одной стороны, определяют возможность формирования языкового стандарта как договоренности использования языковых единиц тем или иным образом, а с другой — допускают появление отклонений от существующего стандарта, его изменение.

Внутреннее разнообразие языка как фактор его выживаемости. Язык представляет собой организованную систему, которая состоит из элементов, способных к изменению, что в целом обеспечивает целостность и жизнеспособность языка и его стабильность при возникновении диссипативных структур. Стремление языка к изменению вызвано стремлением общества и человека к изменениям. В свою очередь изменения, имеющие место в языке, есть условие выживаемости самого языка и способ адаптации человека к окружающей среде, которая осуществляется за счет развития сознания и осознанности человеком своего существования в мире. Кроме того, разнообразие внутри языка делает возможным его эволюцию, поскольку в целом разнообразие имеет потенциал для адаптации.

Языковая регламентация и формирование языкового стандарта. Одним из аспектов развития языковой системы является ее пополнение заимствованными несклоняемыми словами. Это процесс привнесения в язык инородных элементов из внешней среды приводит его в нестабильное состояние и делает ее уязвимым за счет возникающей конкуренции языковых единиц и их форм. Существующая конкуренция форм способна дезориентировать носителя языка в языковой среде, заставляя его постоянно осуществлять выбор в пользу той или иной формы или единицы языка. Однако в результате продолжительной языковой коммуникации формируются универсальные алгоритмы использования новых слов, стабилизирующие систему и формирующие языковой стандарт. Так, употребление в XIX веке и первой половине XX

века склоняемых форм слов *пальто* и *кино* с течением времени сменилось употреблением их несклоняемых форм: «*Мы в пальтах осенних сидели*» (А. Белый, «Золото в лазури», 1904 г.); «*А вчера ты хмельненок пришел, так из пальта выронил*» (А.Н. Островский, «Трудовой хлеб», 1874 г.). Так сформировалось нулевое склонение, отклонение от которого в речевой практике встречается лишь как просторечное: «*По стволу трудно. По стволу только в кинe стреляют. С прицелом и то чаще мажут, чем попадают*» (В.П. Астафьев, «Трофейная пушка», 2001 г.). Как правило, процесс заимствования сопровождается постепенной, иногда достаточно болезненной адаптацией слов к новым условиям: «Хотя впервые правило о неизменяемости заимствованных существительных было сформулировано Н. Гречем в 1827 г., тем не менее еще и в начале XX в. склонение многих таких слов все еще оставалось для носителей литературного языка вполне допустимым и даже обычным» [4, с. 228].

Во многом ученые связывают долгий процесс адаптации и закрепления языкового стандарта с отсутствием унифицированной формы заимствования: «Класс несклоняемых заимствований характеризуется многоконтактностью с иностранными языками, поэтому такие существительные не имеют определенного графического оформления. Невозможность установления единого написания ведет к существованию различных грамматических значений: тяготение существительного к обретению неизменяемой формы, или, напротив, к изменяемой, а также колебание грамматической категории рода» [5, с. 274]. В отношении же грамматических показателей языковой стандарт существует как регламентация действий на основе унификации употребления тех или иных языковых единиц.

Колебания в роде как фактор дестабилизации языковой системы. Окончательно сложившееся к XX в. нулевое склонение в свою очередь дестабилизировало языковую систему, поставив носителей языка перед фактом необходимости выбора рода существительного. Если при наличии склоняемых форм определить род существительного было легко, то в отсутствии склоняемых форм сделать это стало намного труднее. В результате сформировался очередной языковой стандарт, реализованный в виде правила определения рода несклоняемых заимствованных слов на основании семантического подхода. Подобный подход несколько разнится с существующим традиционным подходом определения рода существительного на основании его грамматических признаков. В результате одушевленные существительные, обозначающие лиц мужского пола, относятся к мужскому роду, женского — к женскому, а неодушевленные — к среднему роду, так как не имеют показателей пола. Этот подход соотносят с подходом в английском языке, не учитывая, однако, то, что в английском языке категория рода представлена на лексическо-семантическом, но никак не на грамматическом уровне, следовательно, местоимение *it* замещает не существительные среднего рода, а неодушевленные существительные. И все же такой подход является оправданным, так как среди одушевленных существительных, за небольшим исключением (*чудовище* и пр.), практически нет существительных среднего рода. Однако и в отношении этого языкового стандарта происходят существенные отклонения, имеющие место в устной и письменной языковой практике, в основном возникающие из-за незнания грамматически правильного употребления языковых единиц (возможно, это обусловлено тем, что правило изучается школьниками в рамках учебной программы только 6 класса). Во многом на формирование подобных отклонений, имеющих как единичный, так и массовый характер, влияет род родового понятия, с которым соотносится несклоняемое слово в русском языке. В некоторых случаях род родового понятия поддерживает существующее правило: например, названия блюд *юре, рагу, кимчи*,

суши, азу, барбекю, карпаччо, консоме, харчо, хачапури, чахохбили, буррито, сое, фрикасе, канане, лобио, оливье относятся к ср. р. и соотносятся со словом *блюдо*. В других случаях стандарт претерпел изменения, что также получило формальное закрепление: названия ветров — *торнадо, сирокко, ауро, солано* и пр. — под влиянием родового понятия *ветер* стали употребляться в форме м. р. То же самое: названия сыров — *тофу, сулугуни, бри, дор блю, маскарпоне*; названия языков — *урду, хинди, бенгали, пушту, суахили, зулу, сантали, сомали*; и некоторые другие группы слов. Колебания наблюдаются при отнесении одной и той же группы слов к разным родовым понятиям. Так, например, слова *чили, табаско, халапеньо, хабаньеро, пеперони* относятся к ср. р. (по правилу), если соотносятся со словом *соус* (по существу *блюдо*), и к м. р., если соотносятся со словом *перец*.

Гораздо сложнее обстоит ситуация со словами, называющими напитки. Так, слово *какао* относится к ср. р. по основному правилу, хотя в последнее время можно достаточно часто встретить ошибочное употребление этого слова в м. р. (влияние слова *кофе*). Так же обстоит дело с теми словами, которые не имеют в настоящее время широкого употребления: например, *бланманже* — ср. р. Слово *кофе* относится к м. р. в качестве исключения. Иные слова так же, как и слово *какао*, должны употребляться в форме ср. р., однако в условиях языковой коммуникации наблюдаются значительные колебания: *мохито* — м. р. (исключение, влияние родового понятия *коктейль*), *мате* — м. р. (исключение, влияние родового понятия *напиток* или *парагвайский чай*), разновидности кофе — *глясе, латте, мокко, капучино, эспрессо, американо, ристретто, лунго, макinato, мокачино, фраппе, фрапучино* — ср. и м. р. (ср. р. — по правилу, м. р. — влияние слова *кофе*), *каркаде* — ср. и м. р. (влияние слова *чай*), до недавнего времени допустим был ж. р. (влияние понятия *суданская роза*), *боржом* — м. и ср. р. (интересно, что не ж. р. под влиянием понятия *минеральная вода*). Словари фиксируют все эти лексические единицы, но не дают указаний на то, являются ли их формы равноправными, или одна из них имеет существенные или несущественные стилистические ограничения.

На этом фоне появление новых слов еще в большей степени дестабилизирует язык. Так, слово *смузи* начало активно употребляться последние пять-шесть лет и до сих пор в словарях не зафиксировано, что дает основание носителям языка обсуждать, к какому роду это слово может быть отнесено. Одно из таких обсуждений мы находим на форуме сайта gramota.ru: «Здравствуйте, подскажите, кто знает, какого рода слово «смузи»? Медовый, арбузный, дынный **смузи** или Медовое, арбузное, дынное **смузи**»; «В Вики — мужского рода. И на мой взгляд, это не лишено основания. **Смузи** — напиток. Поскольку ЭТО не зафиксировано словарями, логично отнести его к роду по видовому слову. Хотя, я думаю, могут быть варианты»; «**Смузи** — болтушка, смесь. Поскольку ЭТО не зафиксировано словарями, логично отнести ее к роду по видовому слову. Хотя, я думаю, могут быть варианты — если смесь густа, как кисель...» (<http://forum.gramota.ru/viewtopic.php?f=2&t=3661>). Слова *лапачо* и *тахибо* также доставляют носителям языка особые трудности в использовании. *Лапачо* — это этнический напиток, который готовят из коры южноамериканского дерева *Lapacho tesome*. На российском рынке напитков, имеющий названия *лапачо* или *тахибо*, появился совсем недавно, поэтому упомянутые названия до сих пор не приобрели устойчивого родового употребления. Чтобы избежать ошибок в употреблении этих слов, носители языка употребляют их вместе с словом *чай*: «Целебный напиток из коры священного дерева инков — чай *лапачо*»; «Экзотический **чай лапачо** родом из Южной Америки» (<https://cupstea.ru/vidy-chaya/drugie/chaj-lapacho.html>). То же прослеживается и в упо-

реблении названия напитка *линчжи*: «Одним из таких целебных «эликсиров» считается *линчжи чай*» (<http://chayblog.ru/teahealth/linchzhi/>).

Таким образом, следует сделать вывод, что носители русского языка, выбирая родовую принадлежность слова, ориентируются не на существующий языковой грамматический стандарт, а на род той лексической единицы, с помощью которой пытаются объяснить значение заимствованного слова. Это расшатывает формализованные в виде правила и закреплённые языковые нормы, дестабилизируя язык. Подобные существующие в речевой практике отклонения от стандартизированных алгоритмов приводят к изменениям в языковой системе, затрудняя не только межличностную, но профессиональную коммуникацию, в том числе переводческую деятельность.

Заключение. Языковая динамика в условиях глобализации и миграционных процессов сопровождается активными процессами заимствования слов из других языков с последующим их включением в нетрадиционную для них систему русского языка, что сопровождается болезненными адаптационными процессами. В результате активной и продолжительной коммуникативной практики формируется языковой стандарт — как реализация когнитивных возможностей человека формализовывать полученные о мире знания и интерпретировать их тем или иным образом, достигая стабильных договорённостей. Однако открытость языковой системы, способность ее к изменению, а также отсутствие объективных знаний о мире приводит к появлению отклонений от языкового стандарта, а в некоторых случаях и к его разрушению.

Литература

- [1] Трабант Ю. С языком умирает культура. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drij/arc/011/ru9108115.htm> (дата обращения 10.05.2018).
- [2] Некипелова И. М. Конвергенция и дивергенция субъективных языков и их статистическое распределение в формировании объективного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 4 (23). Ч. I. С. 123–126.
- [3] Деррида Ж. Письмо и различие. Санкт-Петербург. 2001. 432 с.
- [4] Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX – XXI веков. М.: Языки славянских культур, 2008. 712 с.
- [5] Шишолова А.О. Несклоняемые заимствованные имена существительные в коммуникативном пространстве русского языка XVIII века // Коммуникативные исследования. 2014. № 1. С. 270–275.

Англо-американизмы в немецком языке на примере военной лексики

Хименес Кутько Д. ✉ kuthko@mail.ru

Бакалавр, МГТУ им. Баумана (Москва, Россия)

Аннотация. Проблема заимствованных слов является актуальной для большинства языков. Интересен процесс заимствования на примере военной лексики как одна из составляющих взаимодействия английского и немецкого языков. В статье рассматривается заимствование как лингвистическое явление, в котором описываются способы заимствования новых военных слов в немецком языке. Для исследования данного вопроса рассматриваются результаты изу-

чения влияния англо-американизмов на немецкий язык и частотного анализа оригинальных немецких текстов, в которых присутствуют военные заимствования из английского языка. Данная работа помогает оценить степень использования англо-американских заимствованных слов в документах военной тематики на немецком языке. Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время проведено недостаточно исследований, изучающих эту проблему, которая имеет не только лингвистическое, но и политическое значение.

Ключевые слова: заимствование, военная терминология, глобализация, лингвистика, частотность

Anglicisms and Americanisms in the German Language Based on the Example of the Military Terminology

Jessica Jimenez Kuthko  kuthko@mail.ru

B.A., BMSTU (Moscow, Russia)

Abstract. The loanwords issue is always relevant for almost every language. The process of borrowing words from the military terminology is a good example of the interaction between the English and the German languages. This article considers the loanwords as a linguistic phenomenon, which describes how the German language adapts new military words. Two studies were implemented to analyse this issue. First of all 3 websites were reviewed for the presence of loanwords. Then a frequency semantic analysis of an instruction for German military personnel was done. This work helps to assess the degree of Anglicisms and Americanisms use in German military-related documents. It must be emphasized that very few studies about military loanwords have been conducted. This issue is not only relevant for the linguistics, but for politics.

Keywords: loanword, military terminology, globalization, linguistics, frequency

Каждый современный язык, его лексика, претерпевает длительный путь становления. Активный словарь немецкого языка также видоизменяется, используя слова других языков, в том числе и из английского языка.

Заимствования из англо-американского военного словарного запаса в немецкий язык — это переход лексических элементов военной деятельности англоговорящих стран в систему военного немецкого языка, что является тем самым следствием длительных или тесных контактов между этими языками, народами и странами. Вхождение Германии в НАТО — основная внешняя причина появления заимствований в языке бундесвера. Языками НАТО являются английский и французский языки, что и вынудило немцев сотрудничать с другими странами-участниками данной организации (для политической, военной, экономической интеграции) на английском языке в первую очередь. Очевидно, что стало необходимо унифицировать терминологические системы, чтобы представилась возможность проводить совместные учения, обозначать боевую технику и оперативно-тактические принципы.

Основная причина развития данных процессов — глобализация — исторический процесс, который трансформирует все народы, создает единую систему с одними и теми же характерными чертами. Так, исчезают национальные особенности народов и заставляет их приспособиться к новым условиям, которые приводят к пренебрежению традициями, обычаями и наследием. Вследствие этого, электронные средства и развитие технологий позволяют свести к минимуму время и пространство, необходимое для общения и взаимодействия людей, таким образом, распространяют общие принципы, которые со временем принимаются большим количеством людей.

Германия и Британия взаимодействуют в течение многих веков. Оно основано как на политико-экономическом единении, противоречиях, так и на военных конфликтах. Их взаимное влияние неоспоримо, но английский язык привносит больше смысловых и лексических единиц в немецкий язык. С течением времени эта разница становится только более очевидной.

Чтобы разобраться в том, действительно ли влияние английского языка так велико, в этой статье представлено исследование оригинальных немецких источников, которое было разделено на 3 разных аспекта: создание словаря военных англо-американизмов в немецком языке и классификация слов из созданного словаря военных англо-американизмов в немецком языке; исследование статей официальных немецких сайтов, посвященных Бундесверу; проведение семантического частотного анализа текстов военной отрасли разной направленности.

За основу новой классификации военных англо-американизмов в немецком языке взяты труды Виноградова В.В. [9]. Лингвист выделил 7 типов заимствований, из которых были исключены экзотизмы, полукальки и иноязычные вкрапления, так как они не характерны для военной терминологии. Разработанная типология состоит из следующих видов заимствований: прямые (*die Crew, das Squad*), гибриды (*der Oldie, die Opinfo*), кальки (*das Controlling, die Operationsart*), композиты (*der Cyberkrieg, die Reset-Taste*).

Созданный словарь военных англо-американских заимствований в немецком языке имеет 133 лексические единицы, обнаруженные в уже упомянутых немецких источниках. В результате подсчета, было выявлено, что лексические единицы из английского языка в немецком языке чаще всего являются прямыми заимствованиями. Они составляют 50,38 % от общего количества классифицированных слов. Композиты составляют 25,56 % (из которых 13,53 — те, которые пишутся слитно и 12,03 % — раздельно), Кальки — 18,80 %, а Гибриды — 2,26 %.

Отслеживалась частота и количество англо-американизмов. В каждом источнике (3 официальных сайта, посвященных Бундесверу, службе в Бундесвере и новостям Бундесвера) было выделено и проанализировано по 4 статьи (всего 12 статей). Для определения этимологии, в основном, был использован словарь Duden. Ниже приведены несколько примеров использования англо-американизмов в статьях в цельных предложениях для наглядности и понимания:

- «Diesem Dokument zufolge sollten die USA 58 Prozent des *MEADS-Programms* finanzieren, die europäischen Partner Deutschland und Italien 25 Prozent beziehungsweise 17 Prozent. Bei der *MEADS-Entwicklung* arbeiten die Rüstungsunternehmen MBDA Deutschland...»

В первом примере, заимствование встречается в двух разных вариациях. Это композиты, которые пишутся раздельно и через дефис. На сайте журнала Бундесвера было обнаружено множество таких лексических единиц.

- «Die Angehörigen des Zentrums planen und bereiten militärische *Computer-netzwerk-Kooperationen* für den Verteidigungsfall...»

Этот пример тоже является композитом, который пишется раздельно через дефис. Он тоже относится к словам, вошедшим в язык в связи с глобальной Технизацией. Эта лексическая единица уже внедрилась в множество языков.

Было посчитано: на официальном сайте Бундесвера — 13 предложений, в которых 31 заимствование из военной терминологии (в одном предложении может быть больше одного заимствования). На сайте «Bundeswehr Karriere» 12 предложений, в которых 14 заимствований из военной терминологии. На новостном сайте 10 предложений, в которых 23 заимствования.

За основу второй части исследования взята инструкция для немецких военнослужащих «das Heer». Название этого источника означает армия, войско, сухопутные войска. В нем 22530 слов. Он был обработан в текстовом анализаторе «Statistica» на семантическую частотность.

Результаты были синтезированы и упорядочены в таблицу, а также были исправлены возможные погрешности программы. Были написаны примечания на русском языке к каждому слову для лучшего понимания и сравнения значений на немецком и английском языках. Англицизмы еще не успели проникнуть в систему военной терминологии немецкого языка. Чаще всего используются немецкие термины. Например, из результатов семантического частотного анализа можно выделить слово *das Hauptquartier*, которое употребляется в тексте 5 раз. Это немецкая смысловая единица, которая заменяется словом *das Headquarter* с таким же значением. Ниже примеры использования этих слов в исследуемом тексте.

Das Hauptquartier:

«Für spezifische Aufgaben im Einsatz, wie beispielsweise die Gestellung von Mentoren und Ausbildern zur Unterstützung fremder Streitkräfte (z.B. mit Operational Mentoring and Liaison Teams) sowie Personal für *multinationale Hauptquartiere*, verfügt das Heer bereits in der Grundstruktur über entsprechende Kräfte»

Das Headquarter:

«An einer weiteren *Ausbildungsmission* der Europäischen Union in Mali bringt sich das Heer auf Ebene *des Mission Headquarters* und *des Training Headquarters*...»

Для точности семантического частотного анализа в программе «STATISTICA» было подсчитано общее количество военных англо-американских заимствований, которые встречались в тексте «das Heer». По результатам было выявлено, что в источнике из 22530 слов — 21 военное заимствование. Общее количество заимствований, включая повторения — 226. Это составляет 1,0% от всех слов в инструкции. Тем не менее, это не полное исследование. Необходим отбор только терминов, то есть исключить союзы, артикли, местоимения, частицы и все вспомогательные слова. Это также было посчитано. Всего терминов — 6778. В результате было выведено, что всего заимствованных военных лексических единиц — 3,3%.

Заимствование — один из самых актуальных вопросов для рассмотрения. Адаптация английских терминов военной отрасли — вынужденная мера военнослужащих, которую необходимо изучить с лингвистической точки зрения.

Вышеизложенное исследование позволяет нам взглянуть на заимствования из английского языка в немецком языке с точки зрения такой узконаправленной сферы, как военная. Необходимо отметить, что при заимствовании английских слов, немецкий язык адаптирует эти лексические единицы под свою грамматику, благодаря чему немецкие тексты не кажутся заполненными англо-американизмами.

В результате исследований военных текстов и военной терминологии в рамках данной работы становится ясным, что количество заимствований в официальных документах и инструкциях не столь велико, и даже незначительно, несмотря на тесное взаимодействие Бундесвера и НАТО в Европе. Глобализация развивает и заставляет языки видоизменяться, но сегодня это не затрагивает военную терминологию немецкого языка.

Литература

- [1] Assessment Trainer // Bundeswehr. URL: <https://www.bundeswehrkarriere.de/bewerbungsverfahren/assessment-trainer> (accessed 06.06.2018).

- [2] BESCHLUSS 2008/975/GASP DES RATES vom 18. Dezember 2008 über einen Mechanismus zur Verwaltung der Finanzierung der gemeinsamen Kosten der Operationen der Europäischen Union mit militärischen oder verteidigungspolitischen Bezügen (Athena) // Amtsblatt der Europäischen Union. 23.12.2008. L. 345/96.
- [3] Beschreibung des Javelin-Systems als typischer Vertreter eines Fire-and-Forget-Systems // globalsecurity.org. 2009. S. 3.
- [4] Genehmigung staatlicher Beihilfen gemäß den Artikeln 87 und 88 des EG-Vertrags Vorhaben, gegen die von der Kommission keine Einwände erhoben wurden (2005/C 308/07)
- [5] Polenz P. Geschichte der deutschen Sprache. New York: de Gruyter, 1978. S. 139–148.
- [6] Tankflugzeug absolviert Jungfernflug // Handelsblatt. URL: <http://www.handelsblatt.com/unternehmen/industrie/boeing-tankflugzeug-absolviert-jungfernflug/12372900.html?ticket=ST-808914-JDH6c7Fb1cPt6v43ybyT-ap1> (дата обращения 11.09.2017).
- [7] Terrorismus bekaempfung NATO // Auswärtiges Amt. URL: <https://www.auswaertigesamt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Themen/TerrorismusOK/TerrorismusbekaempfungNATO.html> (accessed 20.11.2017).
- [8] Moser Th. Entsorgte Geschichte — Die dunklen Kapitel der Bundeswehrabteilung für psychologische Kampfführung. Aus der Reihe: Politikrimis, 2007.
- [9] Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 40–42.
- [10] Военный энциклопедический словарь // Пред. гл. ред. комиссии: С.Ф. Ахромеев. 2-е изд. М.: Воениздат, 1986.
- [11] Официальный сайт Бундесвера <https://www.bundeswehrkarriere.de/> (accessed 08.09.2018).
- [12] Пискарева А.А. Языковые следствия глобализации (на материале функционирования англицизмов в немецком языке): дисс. ... канд. филол. наук. М., 2014.
- [13] Шумкова Ю. Е., Пузырев В. В. Английские заимствования в современном немецком языке // Молодой ученый. 2015. № 10.5.

Когнитивно-семантическая структура прилагательных *savoury, appetizing*

Чалей Ольга Валерьевна  ochaley@yandex.ru

Канд. филол. наук, доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова (Москва, Россия)

Аннотация. В ходе проведенного эксперимента с использованием гипотетико-дедуктивного метода и дистрибутивного анализа удалось выдвинуть и доказать следующие гипотезы о дифференциальных признаках английских прилагательных вкусообозначения (*appetizing, savoury*). *Appetizing* акцентирует внимание на приятном внешнем виде блюда, его дизайне, оформлении или запахе, которые вызывают желание съесть; *savoury* используется, когда вносится информация о вкусовой оценке по признаку аппетитности, ароматности, остроты, как правило, закусок, соусов или десертных блюд.

Ключевые слова: гипотетико-дедуктивный метод, дистрибутивный анализ, дифференциальные семантические признаки, прилагательные вкусообозначения, эксперимент

Cognitive-Semantic Structure of Adjective *Savoury*, *Appetizing*

Chaley Olga Valeryevna

✉ ochaley@yandex.ru

PhD, Associate Professor, Plekhanov University of Economics (Moscow, Russia)

Abstract. *The results of the semantic experiment based on distributive analysis and hypothetic-deductive method enabled us to suggest and prove hypothesis on differential semantic features of English adjectives for taste designation (appetizing, savoury). Appetizing focuses on palatable visualization of the dish, attractive design features, pleasant aroma and smells which stoke the desire of tasting that food; savoury might introduce some information about flavour value on spicy and aroma qualities of snacks, sauce, gravy, dressing and various desserts.*

Keywords: *hypothetic-deductive method, distributive analysis, distinctive semantic features, adjectives for taste designation, experiment*

Установление различий в семантике прилагательных *savoury* и *appetizing* является одной из задач данного исследования. При работе с собранным материалом применялся дистрибутивный анализ, основанный на изучении закономерностей распределения и употребления языковых единиц *savoury*, *appetizing* в тексте. Были выявлены сочетаемостные способности, а также условия употребления данных прилагательных вкусообозначения в разных контекстах. Описания, которые были получены на этапе дистрибутивного анализа, носили характер предположений, т. е. являлись гипотезой.

В ходе дистрибутивного анализа прилагательного *savoury* было выявлено, что данная лексическая единица часто встречается в контексте, где речь идет о закусках, угощениях, десертах, мучных кондитерских изделиях, блюдах, уже приготовленной пище: *savoury dishes / snacks / treats*. Было выдвинуто предположение о том, данное прилагательное используется, когда вносится информация о вкусооценке по признаку аппетитности, ароматности, пряности.

Лексическая единица *appetizing* тесно связана с картиной восприятия внешнего вида блюда или запаха, которые вызывают желание съесть; оно используется с целью показать, насколько данный продукт приятен на вид, т. е. слово *appetizing* описывает вкусовые ощущения реципиента до принятия продукта в пищу: *Look at the pizza at the table next to us. It looks really appetizing so I'd like to order the same thing* [1]. Информанты оценили это предложение положительно. Если в этом же контексте использовать слово *savoury*, полученное высказывание неприемлемо **Look at the pizza at the table next to us. It looks really savoury so I'd like to order the same thing*. Действительно, использование прилагательного *savoury* неприемлемо, поскольку в предложенном контексте акцентируется внимание на положительной визуальной оценке вкусовых качеств пиццы — выглядит внешне аппетитно, привлекательно. Такую информацию вносит только прилагательное *appetizing*.

Таким образом, признак аппетитности и аромата является интегральным для обоих прилагательных, но в результате анализа полученных ответов информантов нам удалось выявить дифференциальный признак: прилагательное *savoury* привносит информацию об оценке вкусовых ощущений, которые испытывает реципиент при употреблении продукта в пищу, тогда как прилагательное *appetizing* связано с визуальным каналом восприятия.

Далее в качестве доказательной базы выдвинутой гипотезы о дифференциальных признаках был применен гипотетико-дедуктивный метод с опорой на семантиче-

ский эксперимент. Гипотетико-дедуктивный метод применительно к лингвистике получил теоретическое и практическое обоснование в работах Ю. С. Степанова: «Метод, в основе которого, лежит общая познавательная процедура — специфически лингвистический путь восхождения от наблюдаемых фактов к теории и от неё снова к фактам» [2]. Необходимо отметить, что в современной лингвистике наиболее эффективно применение гипотетико-дедуктивного метода именно в сочетании с экспериментом. В работах О.Н. Селиверстовой [3] представлены теоретические предпосылки использования гипотетико-дедуктивного метода и обоснование экспериментальной методики, описание процедуры работы с информантами-носителями языка. Гипотетико-дедуктивный метод получил широкое применение в семантических исследованиях О.А. Сулеймановой [4], А.Л. Лось [5], О. Г. Лукошус [6], О.В. Чалей [7], где рассматриваются основные положения экспериментальной методики и описываются все основные этапы применения гипотетико-дедуктивного метода в семантических исследованиях.

Для проверки нашей гипотезы о дифференциальных признаках прилагательных *savoury* и *appetizing* было создано несколько примеров, отличающихся по одному параметру — каналу восприятия. Информантам было предложено оценить полученные высказывания:

1. *Pizza looks really appetizing so I'd like to order the same thing.*
2. *Pizza smells really appetizing so I'd like to order the same thing.*
3. **Pizza sounds really appetizing so I'd like to order the same thing.*
4. **Pizza tastes really appetizing so I'd like to order the same thing.*

Примеры 1 и 2 были оценены информантами как приемлемые, предпочтительные (acceptable, preferred), предложения 3 и 4 были охарактеризованы как на грани приемлемости (marginally acceptable). На основании полученных результатов можно сделать вывод, что на дифференциацию значения (визуально-обонятельные характеристики) исследуемого прилагательного оказывают влияние сенсорные каналы: визуальный канал (looks appetizing) и обонятельный канал (smells appetizing).

В ходе проведенного семантического эксперимента с использованием гипотетико-дедуктивного метода были выдвинуты и доказаны следующие гипотезы:

1. *appetizing* акцентирует внимание на приятном внешнем виде блюда или запахе, которые вызывают желание съесть.

2. *savoury* используется, когда вносится информация о вкусовой оценке по признаку аппетитности, ароматности, остроты, как правило, закусок, соусов или десертных блюд.

Новая информация, полученная в результате экспериментального исследования, будет востребована в лексикографической практике при составлении новых толковых словарей, а также в преподавании и в переводческой практике.

Литература

- [1] American National Corpus (ANC). URL: [http:// www.americannationalcorpus.org](http://www.americannationalcorpus.org) (дата обращения 15.09.2018).
- [2] Степанов Ю.С. Проблема общего метода современной лингвистики // Всесоюзная научная конференция по теоретическим вопросам языкознания (11–16 ноября 1974 г.): тез. докл. секционных заседаний. М.: АН СССР. Ин-т языкознания, 1974. С. 118–126.
- [3] Селиверстова О.Н. Труды по семантике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 960 с.
- [4] Сулейманова О.А. Гипотетико-дедуктивный метод в современной семантике // Лингвистика на рубеже эпох: доминанты и маргиналии: сб. статей. М.: МГПУ, 2004. С. 6–17.

- [5] Лось А.Л. Концептуализация светлого в языковой картине мира: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Московский городской педагогический университет Комитета образования Правительства Москвы. М., 2009.
- [6] Лукошус О.Г. Проблема выделения инварианта в семантической структуре многозначных прилагательных с общим значением настоящий: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2015. 201 с.
- [7] Чалей О.В. Концептуализация вкусовых ощущений в естественном языке: автореферат дисс. ... канд. филол. наук / Моск. гор. пед. ун-т. М., 2017.

Военная терминология: исследование зарубежных аббревиатур вооружений и военной техники

Шишкина Елена Николаевна¹

 elen_shishkina@mail.ru

Марченков Константин Сергеевич²

 KM9167213355@mail.ru

¹ Доцент кафедры Л-2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

² Преподаватель кафедры Л-2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Рассматриваются вопросы аббревиации военной терминологии и ее роли в производстве и классификации современного вооружения. Анализ содержит общее описание военных терминов, их сокращений и адаптации практическим требованиям военной документации и реальным условиям боевых действий. Основное внимание исследования направлено на такие виды вооружения как управляемые и неуправляемые транспортные средства.*

***Ключевые слова:** термины, военная терминология, аббревиация, управляемое и неуправляемое транспортное средство*

Military Terminology: Analysis of Foreign Abbreviations in Armed Forces Activities

Shishkina Elena¹

 elen_shishkina@mail.ru

Marchenkov Konstantin²

 KM9167213355@mail.ru

¹ Associate Professor, Department of English for Industrial Engineering, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

² Lecturer at Department of English for Industrial Engineering, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article deals with the issue of abbreviation in military terminology and the role it plays in design and classification of modern equipment for armed forces. The analysis contains general descriptions of military terms and ways of shortening and adapting them to practical requirements of military documents and actual conditions on the battlefield. The research specifically focuses on abbreviations of such types of military systems as manned and unmanned combat aviation platforms.*

***Keywords:** terminology, military terminology, abbreviation, manned and unmanned vehicles*

В настоящее время английский язык активно пополняется новыми терминами, которые являются ключом к пониманию многих процессов, объективно происходящих в мире. Особенно бурный рост профессиональной терминологии наблюдается в таких сферах, как экономика и политика, наука и техника, военные разработки. Лингвистический анализ терминов и определений, названий и характеристик различных предметов и явлений способен раскрывать их внутреннюю сущность, предназначение, и, что еще более важно, обеспечивать понимание внутренней логики авторов. В рамках настоящей статьи предполагается рассмотреть некоторые лингвистические аспекты присвоения наименований и аббревиатур вооружений и военной техники, позволяющих глубже осознать лингвистическую связь между назначением рассматриваемой техники и ее восприятием разработчиком и пользователем.

Как известно, ученые-лингвисты по-разному определяют само понятие термина (и терминологии), с нескольких сторон отражая совокупность смыслов этого явления. Например, такие лингвисты как Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. утверждают, что под термином следует понимать словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определенной области профессиональных знаний и деятельности. [1, с. 14] Арнольд И.В. под термином понимает слово или устойчивое сочетание, служащее уточненным наименованием понятия, специфичного для какой-нибудь области знания, производства, культуры. [2, с. 187].

В современном мире в результате роста научно-технических знаний свыше 90 % неологизмов появляющихся в языках, составляют специальные слова [3, с. 97]. Данный процесс связан с потребностью в словах, описывающих на новом уровне как ранее известные человечеству, так и вновь открываемые и изучаемые явления и процессы.

Термины в военной деятельности исключительно важны, поскольку в данной системе преобладает секретность и строгий формализм, основанный на жесткой вертикали властных отношений, на безоговорочном следовании приказам. Поэтому каждый военнослужащий должен четко понимать смысл отдаваемых распоряжений на известном ему языке и не требовать расшифровки базовых понятий. При этом чем хуже противник поймет перехваченное сообщение, тем эффективнее работает военная наука данного государства. На техническом уровне данные задачи решаются шифрованием, камуфлированием объектов и техники, другими доступными методами, а на лингвистическом — широким использованием терминов, аббревиатур и сокращений.

С точки зрения Арнольд И.В. сокращением называется морфологическое словообразование, при котором некоторая часть звукового состава исходного слова опускается [2, с. 186].

Среди ученых-лингвистов существует ряд точек зрения на классификацию сокращений. Например, Ю.Г. Кочарян приводит исследование факторов формирования сокращений, которые уточняют и ограничивают их структуру и значение и выделяет: а) морфологический фактор, при котором структура сокращения в значительной мере определяется морфологической структурой исходной единицы; б) фонетический фактор, когда для образования сокращения используются такие элементы исходной единицы, которые обеспечивают известную удобопроизносимость сокращения; в) семантический фактор, требующий исключения нежелательных ассоциаций или, наоборот, использования ассоциативных связей; г) нормативный фактор; д) прагматический фактор опознаваемости. [4, с. 4]

В рамках настоящей работы практический интерес представляет тип аббревиатур, который может быть назван инициализмами или акронимами. Именно этот тип наиболее представлен в шифрах зарубежных и отечественных образцов вооружений

и военной техники. При переводе таких аббревиатур на русский язык на практике часто возникают сложности, поскольку используются специальные словари, не всегда успевают обновляться и приводиться в актуальное состояние их составителями и понимание значения терминов весьма актуально для переводчиков.

Нашему анализу подвергаются аббревиации в сфере боевой пилотируемой авиации и беспилотных летательных аппаратов. В качестве источника информации использовались зарубежные журналы и словарь военной терминологии. [5]

Рассмотрим термин UAV (Unmanned Aerial Vehicle) — беспилотный летательный аппарат (БПЛА). Данная аббревиатура относится к инициальным сокращениям с буквенным чтением, где при расшифровке раскрывается назначение аппарата: он способен функционировать в воздушном пространстве без экипажа на борту и выполнять практические функции по перемещению в пространстве. Этот термин породил семейство аббревиатур, сформированных по аналогии для других физических сред, в которых могут работать роботизированные системы. Например, UGV (Unmanned Ground Vehicle) дословно расшифровывается и переводится как необитаемое наземное транспортное средство, но с учетом особенностей русского языка было бы точнее характеризовать этот тип систем в качестве дистанционно управляемых наземных роботов. Аналогично следует анализировать аббревиатуру AUV/UUV (Autonomous/Unmanned Underwater Vehicle) — автономный или дистанционно управляемый подводный аппарат, где существует двойственность наименования в связи с тем, что радиоволны слабо проникают в толщу воды и системы такого типа основываются в большей степени на предварительном программировании их действий, или USV (Unmanned Surface Vehicle), который переводится как необитаемый аппарат для водной поверхности и представляет собой дистанционно управляемое судно.

Еще одна ракета с мировой известностью. BGM-109 Tomahawk — многоцелевая высокоточная дозвуковая крылатая ракета. Наличие в аббревиатуре букв G и M, вместе означающих термин Guided Missile (управляемая ракета), четко указывает на назначение данного изделия и его стратегическое значение для вооруженных сил США. Эта ракета получила свое название в честь знаменитого боевого топора американских индейцев. При этом выбор наименования неслучаен, и также связан с характеристиками самого боеприпаса. Являясь крылатой ракетой, она парит на своих раскрывающихся крыльях подобно ястребу, выискивая свою цель при помощи современной многоканальной системы наведения. Поэтому за поистине зоркий электронный глаз данную ракету вполне можно сравнивать с ястребом (существительное hawk в названии), который, заметив жертву с высоты, пикирует с небес и наносит точный смертельный удар. Также интересны вариации «Томагавка», обозначаемые аббревиатурами SLCM (Sea-Launched Cruise Missile — крылатая ракета, запускаемая с кораблей).

Удачным примером может служить пара аббревиатур VTOL (Vertical Take-off and Landing — БПЛА вертикального взлета и посадки) UAV и STOL (Short Take-off and Landing — БПЛА укороченного взлета и посадки) UAV. В большинстве случаев, поскольку диапазон моделей чрезвычайно широк и существуют гибридные версии в виде исключения, они применяются к вертолетному и самолетному типам БПЛА. В них содержится указание на тип взлета в контексте схемы отрыва от земли и захода на посадку. Эти сокращения интересны также своим произношением и альтернативным написанием: в литературе встречаются V-TOL или V/TOL, значительно реже S-TOL, что обусловлено их звучанием как «ви-тол» или «эс-тол». Такие аббревиатуры являются буквенно-звуковыми и читаются соответствующим образом исходя из удобства и речевых привычек носителей английского языка.

Тема птиц, а особенно ястребов, широко распространена в американской авиации. Крупный БПЛА под названием Global Hawk HALE UAV (Всемирный ястреб, высотный БПЛА с длительным нахождением в воздухе) в своем названии содержит ссылку на возможность трансконтинентальных перелетов.

Продолжает «птичью» тематику F-15 Eagle — истребитель Ф-15 «Орел». Самолет, изначально разработанный для завоевания превосходства в воздухе, логично получил свое название в честь хищной птицы. При этом аббревиатура F характерна для обозначения моделей самолетов в авиации США, означает Fighter (истребитель) и объединяет множество аппаратов, находящихся на вооружении в настоящее время.

Отметим еще один интересный случай, когда не очень удобные при произнесении акронимы преобразуются военнослужащими, эксплуатирующими конкретную технику, в устойчивые жаргонизмы. Именно так произошло с HMMWV (High Mobility Multipurpose Wheeled Vehicle — высокоподвижное многоцелевое колесное транспортное средство), ставшем сначала Humvee, а затем Hummer. Транспортное средство получило среди солдат прозвище «Хаммер» по созвучию с глаголом to hum (рокотать, гудеть, жужжать, мурлыкать).

Данные примеры, позволяют сделать вывод о том, что, во-первых, система наименований и аббревиатур вооружений и военной техники США имеет неформальный окрас, и во-вторых, ей присуще общечеловеческое стремление «оживить» свои боевые машины, сделать их более понятными, что прослеживается на довольно большом количестве примеров.

Литература

- [1] Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. 5-е изд. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 248 с.
- [2] Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е издание. М.: Флинта: Наука, 2012. 376 с.
- [3] Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева. М., 1999.
- [4] Кочарян Ю.Г. Аббревиация в английской военной лексике: автореф. ... дис. канд. филол. наук. М., 2007.
- [5] Словарь сокращений и аббревиатур армии и спецслужб / сост. А.А. Щелоков. М.: АСТ; ГЕЛЕОС, 2014. 318 с.

Семантика и функции лексем клен и береза в произведениях Сергея Есенина

Щербаков С.А.

✉ sa_scherbakov@mgul.ac.ru

Д-р филол. наук, доцент, МФ МГТУ им. Н.Э. Баумана (Мытищи, Россия)

Аннотация. *Анализируются функционально-семантические особенности лексем клен и береза в поэзии Сергея Есенина. Используются герменевтический, биографический и локально-исторический методы литературоведческого анализа. Отмечена тесная связь творчества поэта с крестьянским мифотворчеством. Показано, что «любимыми поэтическими деревьями» Есенина были клен и береза. Концепция статьи опирается на есенинские принципы «климатического стиля», лежащие в основе его «органической» образности. По результатам*

исследования сделан вывод о том, что лексемы клен и береза служат созданию сквозных образов в произведениях Есенина, обеспечивая цельность его творческой системы.

Ключевые слова: клен, береза, лексема, мифотворчество, образ

Semantic and Functions of Lexemes Maple and Birch in the Works of Sergey Yesenin

Shcherbakov S.A.

✉ sa_scherbakov@mgul.ac.ru

Dr. Sc. (Philology), associate Professor, Bauman Moscow State Technical University, Mytishchi Branch office (Mytishchi, Russia)

Abstract. The article examines functional-semantic features of lexemes Maple and Birch in the poetry by Sergey Yesenin. It uses hermeneutic, biographical and locally-historical methods of literary analysis. It marks a close relationship with the poet's creativity peasant mifotvorchestvom. It is shown that Yesenin «favorite poetic trees» were Maple and Birch. The concept of the article relies on Yesenin principles of «climate» behind his «organic» imagery. The study concluded that the lexemes Maple and Birch provide end-to-end creation of images in the works of Yesenin ensuring the integrity of his creative system.

Keywords: Maple, Birch, lexeme, myth, image

Введение. В теоретической работе «Ключи Марии», объясняя истоки и суть собственного «органического» имажинизма, Есенин отвел «вселенскому символическому дереву» [1, с.189] главенствующую роль в мифотворчестве русского народа, в котором человек всеми частями своего тела уподоблялся дереву: «Они увидели через листья своих ногтей, через пальцы ветвей, через сучья рук и через ствол туловища с ногами, — обозначающими корни, что мы есть чада древа, семья того вселенского дуба, под которым Авраам встречает Святую Троицу. На происхождение человека от дерева указывает и наша былина “о хобором Егории”»:

У них волосы — трава,
Телеса — кора древесная.

Мысль об этом происхождении от дерева породила вместе с музыкой и мифический эпос» [1, с. 189]. В поэзии письменной эпохи, в том числе у самого Есенина, часто уже дерево уподобляется человеку. Такую перемену вызвало укоренившееся в людском сознании ощущение себя «царем природы», идущее от библейского сотворения человека по образу и подобию Божью и усиленное техническим прогрессом. Комментируя «Ключи Марии», А.П. Черников отмечал: «Поэзия Есенина с самого начала была во многом ориентирована на эту философию. Вот почему столь часто человек в его творчестве уподобляется дереву и наоборот» [2, с. 385].

Методика. В работе применены герменевтический, биографический и локально-исторический методы литературоведческого анализа.

Результаты. Лексема клен занимает важнейшее место в поэтическом словаре Есенина, являясь как бы аналогом его лирического героя в мире растительном. Сам внешний вид клена, с его округлой кроной, напоминающей осенью копну желтых волос, «подсказывал» поэту главные признаки уподобления клена своему облику. Лексема клен формирует сквозной образ, постоянно возвращающийся и приобретающий различные очертания, разные оттенки значений. В стихотворении «Я покинул

родимый дом...», многократно пронизанном древесными мотивами («В три звезды березняк над прудом / Теплит матери старой грусть... <...> Словно яблонный цвет, седина / У отца пролилась в бороде...»), клен даже замещает лирического героя во время его отсутствия на родине, например, утешает в разлуке тех, кому он дорог:

Я не скоро, не скоро вернусь!
Долго петь и звенеть пурге.
Стережет голубую Русь
Старый клен на одной ноге.

И я знаю, есть радость в нем
Тем, кто листьев целует дождь,
Оттого, что тот старый клен
Головой на меня похож [3, с. 143].

Одушевляя дерево, поэт уподобляет его не только «себе, любимому» [4, с. 148], а еще и одноногому инвалиду-сторожу, наверное, получившему увечье солдату, продолжающему «стеречь» Русь, что само по себе глубоко символично. Впрочем, есенинский клен способен не только стоять на одной ноге (это для дерева вполне естественно), но и присесть на корточки, чтобы погреться перед костром зари («Исповедь хулигана»). В другой обстановке «клены морщатся ушами длинных веток» [4, с. 96], слушая незамысловатые косноязычные рассказы красноармейца о Буденном («Русь советская»). Обращение Есенина к данному поэтическому приему далеко не случайно: в клены (а также в дубы и яворы), по языческим верованиям славян, могли переселяться души юношей и мужчин. Вот что по этому поводу сообщается в мифологическом словаре: «Клен, мифопоэтический мужской знак, с ним сравнивается ухаживающий за девицей добрый молодец. <...> В клен некогда был превращен человек. По этой причине с кленом обращались по-особому: не топили кленовыми дровами печь, не делали из него гробов. В легендах клен вырастает на могиле безвинно погубленного человека. Широко известен сказочный мотив о превращении в клены непослушных детей» [5, с. 160–161].

Можно констатировать, что Есенин, создавая образ клена, прибегает к персонификации. Этот персонифицированный образ многопланов. Он динамично развивается в соответствии с жизненными перипетиями автора. Уже в пятнадцатилетнем возрасте поэт создает удивительно яркий и нежный образ «клененочка»: «Там, где капустные грядки / Красной водой поливает восход, / Клененочек маленький матке / Зеленое вымя сосет [3, с. 16]. В этом четверостишии-метафоре мир растительный сливается с миром животным: подрост клена уподобляется теленку (или ягненку). В зрелом возрасте поэта образ клена в зависимости от душевного состояния лирического героя трансформируется от веселого пьяницы, танцующего на заснеженной поляне («Слышишь — мчатся сани, слышишь — сани мчатся...») до висельного столба в момент депрессивного состояния («Метель»). В светлые минуты жизни клен — «озорной гуляка» [3, с. 165], сродни самому лирическому герою, бесшабашный товарищ, с которым приятно разделить радость бытия: «Эх вы, сани, сани! Конь ты мой буланый! / Где-то на поляне клен танцует пьяный. / Мы к нему подъедем, спросим — что такое? / И станчем вместе под тальянку трое» [3, с. 281].

Когда наступает в жизни поэта черная полоса, образ клена претерпевает страшную метаморфозу, ассоциируясь со смертью и мистическим предвидением судьбы: «Облезлый клен / Своей верхушкой черной / Гнусавит хрипло / В небо о былом. / Какой он клен? / Он просто столб позорный — / На нем бы вешать, Иль отдать на слом. /

И первого / Меня повесить нужно...» [4, с. 148–149]. «Древо жизни», обнимающее своей кроной всю небесную твердь, здесь превращается в «древо смерти», хрипло гнусающееся в небо. Но взаимоотношения человека и дерева настолько родственны, что поэт, обозвав своего «растительного двойника» позорным столбом, в следующем за «Метелью» стихотворении «Весна» просит у него прощения: «Привет тебе, / Мой бедный клен! / Прости, что я тебя обидел...» [4, с. 154] — и дарит ему (и себе!) надежду на возрождение для новой жизни: «Без ордера тебе апрель / Зеленую отпустит шапку, / И тихо / В нежную охапку / Тебя обнимет повитель. / И выйдет девушка к тебе, / Водой окатит из колодца, / Чтобы в суровом октябре / Ты мог с метелями бороться...» [4, с. 154]. «Суровый октябрь» здесь, конечно, не только обозначение времени года (ведь метели — прерогатива зимних, а не осенних месяцев), но и символ революции. Таким образом, клен претерпевает жизненные перипетии вместе с лирическим героем. При этом любивший красиво одеваться Есенин с горькой иронией признает превосходство законов природы над законами человеческого общества (в данном случае советского), где жизненные блага распределяются по ордерам.

Функционально-семантические особенности лексемы береза в художественном мире поэта схожи с теми, которые присущи лексеме клен, но с поправкой на гендерные различия. «В народных представлениях береза наделялась ярко выраженной женской символикой» [6, с. 69]. Если клен — отражение в зеркале природы самого поэта, то береза — «растительный двойник» его любимой. «Зеленая прическа, / Девическая грудь, / О тонкая березка, / Что загляделась в пруд?» [3, с. 123] — так обращается он к березе в стихотворении, имеющем посвящение Л.И. Кашиной. Две плоти, две души: женская и древесная — сливаются здесь в одно целое.

Своеобразный роман между кленом (как древесным воплощением лирического героя) и березой развернулся в ставшем народной песней стихотворении «Клен ты мой опавший, клен заледенелый...» [7, с. 233]. Через образ березы выражает поэт и свое лирико-ироническое отношение к некоторым «нюансам» во взаимоотношениях между мужчиной и женщиной: «Ты, моя ходячая березка, / Создана для многих и меня [7, с. 242]. Мало того, лирический герой Есенина в потоке жизненных перипетий постепенно разочаровался в прекрасной половине человечества: «Я хожу в цилиндре не для женщин — / В глупой страсти сердце жить не в силе...» [3, с. 166]. Но древесному аналогу любимой герой хранит неизменную верность. Он не может удержаться при виде березки, — зеленокосой, «в юбочке белой», — чтобы от полноты чувств не воскликнуть: «Уж и береза! / Чудная... А груди... / Таких грудей / У женщин не найдешь» [4, с. 164].

Ю.И. Сохряков так прокомментировал эти строки: «Любовь к Родине у Есенина порой приобретает характер физической страсти, до того она сильна, что духовная привязанность превращается в плотское чувство или, говоря словами В. Розанова, приобретает чресельное начало. Такой же чресельный характер обнаруживается и в любви поэта к березам и ивам...» [8, с. 122]. Едва ли определение любви к родине как физической страсти можно рассматривать в качестве логически взвешенного тезиса. В художественном мире Есенина это поэтическая метафора, но то, что духовное и плотское в творчестве поэта часто неразделимо, безусловно, верно. Это — одна из основ его «органической» образности.

Обращаясь в стихотворении «Ты запой мне ту песню, что прежде...» к своей младшей сестре Шуре, поэт акцентирует внимание на сходстве сестры с деревцем: «Показалась ты той березкой, / Что стоит под родимым окном» [3, с. 246]. По мнению Э.Б. Мекша, «в этой образной картине не простое уподобление, а символиче-

ское, в котором “родимое окно” и “березку” можно трактовать расширительно, как знак России» [9, с. 246]. В таком случае с образом березки-сестры перекликаются и «знаменитые» березки из стихотворения «Мелколесье. Степь и дали...»: «Тот, кто видел хоть однажды / Этот край и эту гладь, / Тот почти березке каждой / Ножку рад поцеловать» [3, с. 292].

Образ березы (так же, как и образ клена) отличается динамичностью и многоступенчатостью. Как правило, это самый светлый образ в творчестве поэта: «Березки! / Девушки-березки! / Их не любить лишь может тот, / Кто даже в ласковом подростковом / Предугадать не может плод» [4, с. 157]. Однако в минуты душевного кризиса образ этот «затемняется», отражая горькие чувства автора: «Смешная жизнь, смешной разлад, / Так было и так будет после, / Как кладбище усеян сад / В берез изглоданные кости» [3, с. 196]. Страшным социальным смыслом наполнена метафора из поэмы «Кобыльи корабли» (1919 г.): «Злой октябрь осыпает перстни / С коричневых рук берез» [4, с. 79]. Цитированное перекликается с рассмотренным выше образом клена в стихотворении «Весна». «Злой октябрь», надо полагать, не только эмоционально окрашенное название холодного осеннего месяца, но и устойчивое символическое обозначение революции. А синекдоха «с коричневых рук берез» символизирует почерневших от обрушившихся на них несчастий, ограбленных и униженных русских аристократов.

Многие исследователи творчества Есенина указывали, и совершенно справедливо, что образотворчество даже в период увлечения имажинизмом не являлось для него самоцелью, но было средством выражения чувств и раздумий. Точно так же не являлось для него самоцелью, намеренной культивацией приема — одушевление природы. Оно было естественным для его поэтического дыхания. Одно из подтверждений этому находим в черновом наброске 1925 года. В своей привязанности к любимому дереву поэт здесь заходит так далеко, что вообще путает его с любимой женщиной: «Весне зима есть, / Да, зима! / Ты ее ведь видела, любимая, сама, / Береза, как в метель с зеленым рукавом, / Хотя печалится, но не по мне живом, / <...> / Но все пройдет навек, как этот жар в груди, / Береза милая, постой не уходи» [7, с. 278–279].

Заключение. В творчестве Есенина лексемы клен и береза служат созданию сквозных образов: лирических персонажей, индивидуальную ценность которых он уподоблял ценности человеческой личности. Созданные им образы клена и березы являются не только художественным средством для передачи красоты родной природы — они передают «органическую» сущность есенинского поэтического мировосприятия, обеспечивают цельность его творческой системы.

Литература

- [1] Есенин С.А. Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. М.: Наука; Голос, 1997. 560 с.
- [2] Черников А.П. Серебряный век русской литературы. Калуга: Гриф, 1998. 452 с.
- [3] Есенин С.А. Собр. соч.: в 7 т. Т. 1. М.: Наука; Голос, 1995. 672 с.
- [4] Есенин С.А. Собр. соч.: в 7 т. Т. 2. М.: Наука; Голос, 1997. 464 с.
- [5] Шуклин В.В. Русский мифологический словарь. Екатеринбург: Уральское изд-во, 2001. 378 с.
- [6] Шапарова Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии. М.: ООО Изд-во АСТ; ООО «Изд-во Астрель»; ООО «Русские словари», 2001. 624 с.
- [7] Есенин С.А. Собр. соч.: в 7 т. Т. 4. М.: Наука; Голос, 1996. 544 с.
- [8] Сохряков Ю.И. О религиозных мотивах в лирике Есенина // Столетие Сергея Есенина: Междунар. симп. Есенинский сб. Вып. III. М.: Наследие, 1997. С. 116–123.
- [9] Мекш Э.Б. Стихи, посвященные сестре Шуре, как лирический цикл // Столетие Сергея Есенина: междунар. симп. Есенинский сборник. Вып. III. М., 1997. С. 236–250.

Текст и дискурс в современных лингвистических парадигмах

Актуализация семантических полей в английском художественном тексте (на примере СП *gentleness/ nobleness*)

Безкоровайная Галина Тиграновна ✉ begati1@yandex.ru

Канд. филол. наук, доцент, Московский политех,
Высшая школа печати и медиаиндустрии

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению примеров актуализации значений конституента СПnobleness-лексемы dignity. Являясь, как и многие другие лексемы данного СП, многозначным словом, в художественном тексте dignity приобретает дополнительные оттенки значения. Рассмотрены примеры, отобранные из текстов романов таких писателей, как Эдвард Бульвер-Литтон (1803–1873), Чарльз Джеймс ЛEVER (1806–1872), Чарльз Диккенс (1812–1870), Уильям Теккерей (1811–1863); Дина Мария Мьюлок Крейк (1826–1887). Анализ данного конституента показал, что в контексте всего произведения, кроме основного значения, лексемы приобретают дополнительные смыслы, осложняются семантикой всего контекста. Возникают некие «смысловые обертоны», которые вносят сюжет, фабула, характеры персонажей всего художественного текста, что наравне с интенцией авторов придает лексеме дополнительные оттенки значения.*

***Ключевые слова:** семантическое поле, лексема, актуализация, художественный текст, контекст*

The Actualizing of Semantic Fields in English Fiction Texts (Exemplified by Semantic Field *Gentleness/ Nobleness*)

Bezkorovainaya Galina T. ✉ begati1@yandex.ru

Candidate of Science in Philology, Moscow Politech

***Abstract.** The article deals with the actualizing of the semantic field in the fiction texts of the XIX century English novels by such writers as Edward Bulwer Lytton (1803–1873), Charles Lever (1806–1872), Charles Dickens (1812–1870), W. Thackeray (1811–1863); Dina Mulock Craik (1826–1887). The analyses showed that the meanings in the context gain some additional shades and are under the*

influence of the whole text semantics as well as the authors intentions. The investigation was done on the bases of the lexeme dignity

Keywords: *semantic field, lexeme, actualizing, fiction texts, context*

Современная лингвистическая наука изучает язык во взаимосвязи с человеком, с его социокультурной активностью. «Сам язык при полипарадигмальном подходе стал пониматься как динамическая, исторически сложившаяся знаковая система, являющаяся не только средством общения, но и познания [Маслова, 2008, с. 170]. Следуя принципу сохранения традиционного и инновационного подхода к изучению языковых явлений, лингвистика не просто описывает семантические поля (далее СП), но и изучает способы их активизации в различных текстах. Именно в текстах семантическое поле языка развивается, эволюционирует, переживает трансформацию, а его компоненты приобретают те или иные коннотации. В силу этого в современной лингвистике растет необходимость анализа реализации и актуализации СП в текстах (особенно художественных), рассмотрение его конstituентов не только со структурно-системной, но и с антропологической точек зрения, о чем свидетельствует появление в последние десятилетия целого ряда фундаментальных трудов по этой проблеме [Ермаковская Т.А., 2011; Маркелова В.М., 2009; Разумкова Н.В., 2009 и др.].

В исследовании были использованы метод анализа словарных дефиниций, семантический анализ слов, этимологический анализ, метод семантических полей, метод сплошной выборки, компонентный анализ, статистические подсчеты.

Изучение СП в синхронии позволяет выявить те особенности актуализации, которые присущи его конstituентам в период наиболее активного их использования в текстах викторианской эпохи (время правления королевы Виктории (1837–1901). Рассмотрены произведения Эдварда Бульвер-Литтона (1803–1873), Чарльза Джеймса Лёвера (1806–1872), Чарльза Диккенса (1812–1870), Уильяма Теккерея (1811–1863); Дины Марии Мьюлок Крейк (1826–1887).

СП английского языка *gentleness\nobleness* включает в себя около 500 конstituентов. Особую роль в нем играют ядерные лексемы, обозначающие само понятие благородства. Одной из таких лексем является *dignity*, которую можно рассматривать в качестве синонима к ядру СП (*nobleness* — *благородство*). Словарное определение таково: *The state or quality of being worthy of honour or respect. 1.1 A high rank or position. 2. A composed or serious manner or style. 2.1 A sense of pride in oneself; self-respect [Oxford English Dictionary].*

Лексема *dignity*, как показало исследование текстов романов английских писателей XIX в., используется наравне с более частотными, такими как *gentry, gentleness, gentliness, gentleman, nobility, nobleman, noble* и др. Являясь синонимом ядерным лексемам в текстах романов, *dignity* приобретает оттенки значений, которые проявляются в конкретном контексте и зачастую обнаруживают интенциональное авторское их акцентирование. Так в текстах Э. Бульвер-Литтона, М. Крейк, Ч. Лёвера, У. Теккерея, Ч. Диккенса актуализируется не только значение, связанное с благородным происхождением, но и указывается на роль персонажей в обществе, лексема уточняет их характеристики, иллюстрирует благородство манер, поведения, поступков.

Рассмотрим представленность выбранной нами лексемы из СП *nobleness*. В романе Дины Марии Мьюлок Крейк лексема *dignity* реализуется в 31 случае. Например:

I followed him with my eyes, as he went sturdily plashing down the street; his broad, comfortable back, which owned a coat of true Quaker cut, but spotless, warm, and fine: his ribbed hose and leathern gaiters, and the wide-brimmed hat, set over a fringe of gray hairs, that crowned the whole with respectable dignity. [Craik, John Hallifax].

*Our birthdays fell within a week of each other, and it was in remembering his—the one which advanced him to **the dignity** of eighteen—that I called to mind my own. I say, «advanced him to the dignity» — but in truth that is an idle speech; for any dignity which the maturity of eighteen may be supposed to confer, he had already in possession [Craik, John Hallifax].*

Приведем статистику употребления конституента *dignity* в произведениях Ч. Диккенса. В романах, например, в *Dombey and Son* — 19 употреблений; в *David Copperfield* — 23; *Great Expectations* — 21.

*Mr. Dombey made a very gracious reply; and Major Bagstock, having patted Paul on the head, and said of Florence that her eyes would play the Devil with the youngsters before long — 'and the oldsters too, Sir, if you come to that,' added the Major, chuckling very much — stirred up Master Bitherstone with his walking-stick, and departed with that young gentleman, at a kind of half-trot; rolling his head and coughing with **great dignity**, as he staggered away, with his legs very wide asunder [Dickens, Dombey and Son].*

В романе *Lord Kilgobbin* писателя-викторианца Чарльза Лёвера лексема использована 18 раз. Приведем примеры из текста:

I succeeded in denuding the 'worthy alderman, who gave no other sign of life during the operation than an abortive effort to "hip: hip, hurrah," in which I left him, having put on the spoil, and set out on my way to the barrack with as much **dignity of manner** as I could assume in honor of my costume [Lever, Lord Kilgobbin].

В приводимой цитате из романа Крейк «John Hallifax, gentleman» акцентируется значение благородства и достоинства, репутации незнатного человека:

*Saying this he stopped — recoiled — as if suddenly made aware by the very words himself had uttered, what—contrasted with the **unsullied dignity of the tradesman's** life, the spotless innocence of the tradesman's daughter — what a foul tattered rag, fit to be torn down by an honest gust, was that flaunting emblazonment, the so-called «honor» of Luxembourg! [Craik, John Hallifax].*

Тот же оттенок выражен и в примерах из романа Чарльза Диккенса «Dombey and Son»:

*But what was a girl to Dombey and Son! In the capital of the House's name and **dignity**, such a child was merely a piece of base coin that couldn't be invested — a bad Boy — nothing more [Dickens, Dombey and Son].*

*But his deportment, my dear Louisa!" said Miss Tox. 'His presence! **His dignity!** No portrait that I have ever seen of anyone has been half so replete with those qualities. Something so stately, you know: so uncompromising: so very wide across the chest: so upright! A pecuniary Duke of York, my love, and nothing short of it!' said Miss Tox. 'That's what I should designate him [Dickens, Dombey and Son].*

Подобные значения актуализируются в романе У. Теккерея «Vanity Fair». Рассмотрим примеры:

*And so, determined to cut their new acquaintance in Bond Street, these great folks went to eat his dinner at Brussels, and condescending to make him pay for their pleasure, showed **their dignity** by making his wife uncomfortable, and carefully excluding her from the conversation. This is a species of **dignity** in which the high-bred British female reigns supreme. To watch the behaviour of a fine lady to other and humbler women, is a very good sport for a philosophical frequenter of Vanity Fair [Thackeray, Vanity Fair].*

В художественных текстах актуализация значений конституентов того или иного СП являются не просто стилистическим приемом, но и средством подчеркивания, выделения, акцентирования автором того или иного дополнительного значения. Например, одним из таких оттенков является значение *dignity*: это не только благо-

родный, знатный, но гордый, имеющий чувство собственного достоинства человек. Значит, создавая персонажи, писатели вкладывают дополнительный смысл в эту лексему, подчеркивая черты их характеров. Например:

Saying this he stopped—recoiled—as if suddenly made aware by the very words himself had uttered, what—contrasted with the unsullied dignity of the tradesman's life. [Craik, John Hallifax].

Лексемы СП *gentleness/nobleness* реализуют семантику, которую сами авторы рассмотренных романов выделяют, акцептуализируют. Именно потому, что «контекст является необходимым условием организации и функционирования языка» [Колшанский, 2009, с. 14], необходимо рассматривать какие значения приобретают конститuentы поля, в процессе литературной коммуникации. Основное, зафиксированное в словарях значение, не изменяется коренным образом. Вместе с тем, реализуются определенные нюансы, которые зависят не только от интенции автора, но и от семантики всего текста, всего сюжета прозаического литературного произведения. Это – «обертоны смысла», которые возникают у слова в пределах одной фразы, одного абзаца, одной главы и далее в пределах законченного литературного целого [Б.А. Ларин, 1974, с. 36]. Лексема словно «пропитывается» контекстом, вбирает в себя семантику всего произведения. Зачастую сюжет, проблематика, смысл, семантика всего текста романа оказывает влияние на актуализацию обертонов смысла.

Этико-социальные романы викторианской эпохи XIX в. посвящены освящению моральных ценностей, и авторы дают свои оценки современного им буржуазно-аристократического общества в Англии. Используя лексемы, означающие благородство, вкладывают в них свои идеи. Диккенсовские романы различных фабул, как известно, соединены идеей защиты «людей, которыми правят», романы Теккерея объединены пафосом дегероизации различных общественных слоев. Для Д.М. Крейга важно не материальное, а моральное богатство ее благородного героя и т. д.

«Являясь полисемантами, конститuentы СП в текстах могут реализовать не только непосредственно соответствующие номинации понятия «благородный» значения, но и другие свои значения, в зависимости от контекста» [Безкоровая, 2015, с. 55].

Выбор литературы XIX столетия для отбора эмпирического материала обусловлен тем, что именно в этот период, возникший еще в XI–XII веках концепт *gentleman* (как стержневое понятие СП *gentleness/nobleness*) получил свое широкое распространение в жизни английского общества. Экстралингвистические причины способствовали проникновению в художественные тексты того времени большого количества конститuentов СП *gentleness/nobleness*. Отсюда вытекает своеобразие актуализации конститuentов СП в текстах писателей изучаемой эпохи. По публицистическим текстам английский читатель мог составить представление о желаемой поведенческой норме. Задачей же романистов был анализ того, как воплощается эта норма в практике социокультурной жизни, как соотносится образец и жизненные образцы, какими коннотациями обременяется это понятие в лингвокультурной реальности данной эпохи.

Литература

- [1] Разумкова Н.В. Лексико-семантическое поле цвета и света как когнитивно-поэтический феномен : на материале произведений К. Батюшкова и О. Мандельштама: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2009. 26 с.
- [2] Безкоровая Г.Т. Структурно-семантический статус поля *gentleness/nobleness* его репрезентация в текстах английских писателей XIX века // И.А. Бодуэн де Куртенэ и миро-

- вая лингвистика: междунар. конф.: V Бодуэновские чтения (Казан. федер. ун-т, 12–15 окт. 2015 г.): тр. и матер.: в 2 т. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Г.А. Николаева. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. Т. 1. 376 с. С. 56–59.
- [3] Ермаковская Т.А. Лексико-семантическое цвето-световое поле в прозе Б.К. Зайцева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 21 с.
- [4] Колшанский, Г.В. Контекстная семантика. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 152 с.
- [5] Ларин Б.А. О разновидностях художественной речи // Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974.
- [6] Маркелова В.М. Лексико-семантическое поле «тревога» в лирике А.А. Блока. 10.02.01. Арзамас, 2009.
- [7] Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / 3-е изд., перераб. и доп. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
- [8] Разумкова Н.В. Лексико-семантическое поле цвета и света как когнитивно-поэтический феномен: на материале произведений К.
- [9] Bulwer-Lytton E. Pelham. URL: <http://www.gutenberg.org/files/7623/7623-h/7623-h.htm> (дата обращения 17.11.2018).
- [10] Craik D.M. M John Halifax, gentleman. URL: <http://www.gutenberg.org/files/2351/2351-h/2351-h.htm> (дата обращения 17.11.2018).
- [11] Dickens C. Great Expectations. URL: <http://www.gutenberg.org/files/1400/1400-h/1400-h.htm> (дата обращения 17.11.2018).
- [12] Dickens C. Little Dorrit. URL: <http://www.gutenberg.org/files/963/963-h/963-h.htm> (дата обращения 17.11.2018).
- [13] Oxforddictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/dignity> (дата обращения 15.11.2018).
- [14] Thackeray W. Vanity Fair. URL: <http://www.gutenberg.org/files/599/599-h/599-h.htm> Дата обращения 15 ноября 2018.

Роман Т. Драйзера «Финансист»: социально-экономический дискурс

Берберова Лиана Бурхановна

 berberova.liana@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, Финансовый университет (Москва, Россия)

***Аннотация.** Автор статьи рассматривает социально-экономический аспект романа «Финансист» классика американской литературы рубежа XIX–XX веков Теодора Драйзера. Большое внимание в статье уделяется амбивалентному образу главного героя, характеристике историко-биографического контекста его жизни, экспрессивным средствам и основной философской идее романа, которая сводится к идеализации высокой этической культуры в финансово-экономической сфере.*

***Ключевые слова:** драйзер, роман, финансист, экономический дискурс, реализм, прогресс, гуманизм.*

Novel of T. Drizer “Financier”: Socio-Economic Discourse

Berberova Liana Burkhanovna  berberova.liana@yandex.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Financial University (Moscow, Russia)

Abstract. *The author of the article considers the socio-economic aspect of the novel “Financier” by the classic of American literature of the 19th-20th centuries Theodore Dreiser. Much attention is paid in the article to the ambivalent image of the main character, characterization of the historical and biographical context of his life, expressive means and the main philosophical idea of the novel, which comes down to the idealization of a high ethical culture in the financial and economic sphere.*

Keywords: *Dreiser, novel, financier, economic discourse, realism, progress, humanism*

В «Словаре терминов межкультурной коммуникации» дается следующее определение дискурсу: «Дискурс (от лат. *discursus* «бег туда-сюда») — связный текст в совокупности с социокультурным контекстом, речь как компонент, участвующий во взаимодействии людей. Дискурс описывается в терминах социально значимых действий и стратегий, выполняемых участниками общения в рамках определенных, релевантных для данного языкового сообщества и культуры коммуникативных ситуаций [2, с. 102].

Любой качественный художественный текст в дискурсивном измерении выступает как многослойное, многоуровневое явление, в котором представитель каждой научной дисциплины найдет интересную лично для него профессиональную «нишу»: педагог — педагогическую, юрист — юридическую, лингвист — языковую, экономист — экономическую, социолог — социологическую. В этом отношении значительный интерес для специалистов экономического профиля может представлять роман классика американской литературы Теодора Драйзера (1871–1945) с примечательным названием «Финансист». Надо полагать, писатель, как талантливый представитель американской школы критического реализма, приложил все усилия для воссоздания в своем романе максимально правдивую социально-политическую и экономическую картину действительности собственной страны в начале прошлого столетия.

Возникает вопрос: откуда писатель черпал знания о всевозможных акционерных обществах, торговых сделках, биржевых маклерах, финансовых аферах, особенно-стях американского судопроизводства и т. д.? Во-первых, прежде чем, приступить к роману, Т. Драйзер тщательно изучил историю жизни прототипа своего главного героя Чарльза Тайзона Йеркса — выдающегося американского финансиста с незаурядным интеллектом и непростой судьбой. Во-вторых, большим подспорьем стал богатый журналистский опыт Т. Драйзера в газете “Daily Globe”, а позже в ежемесячном журнале “Every Month”. Ему, как репортеру с пытливым аналитическим умом, ежедневно приходилось освещать многочисленные драматические истории, связанные с банкротством фирм, маклерскими операциями, обманутыми вкладчиками облигаций. Вся эта информация откладывалась в художественном сознании автора для того, чтобы в виде «типичных характеров в типичных обстоятельствах» [5, с. 319] обрести новую литературную жизнь в его «финансово» маркированных романах, которые смело можно рекомендовать как вспомогательный учебный материал студентам экономических вузов.

Действие романа «Финансист» происходит в Филадельфии — в одном из старейших городов США. Главный герой Фрэнк Алджернон Каупервуд — абсолютный герой своей среды и своего исторического времени. Мальчик, родившийся в семье мелкого

банковского служащего, «любопытательно и зорко вглядывается в окружающий мир» [1, с. 5], «всех и каждого, донимая вопросами, он настаивает на исчерпывающих, разумных ответах» [1, с. 7]. Подчеркивая раннюю «профориентацию» тинэйджера Фрэнка, автор пишет: «Политика и экономика привлекали его с детства» [1, с. 7].

Ключевой герой произведения — типичный американский «self-made-man» (человек, сделавший самого себя), который методично возвращает в себе такие качества как «предприимчивость, самостоятельность действий, экономический индивидуализм, упорство и мужество первопроходца и даже известный авантюризм» [3, с. 218]. Большой жизненной школой нищезанского толка для Фрэнка стала подсмотренная им трагедия в громадном аквариуме городского рынка: сильный омар прикончил каракатицу, которой «не хватило изворотливости» [1, с. 9]. Ориентируясь на бытие животного мира, где господствует «закон джунглей», Фрэнк отмечает сочувствие и жалость как деструктивные качества, и берет курс на воспитание в себе сверхличности, особенно в интеллектуально-профессиональном плане.

Свой первый опыт финансиста четырнадцатилетний Фрэнк Каупервуд получил в оптово-бакалейном магазине, быстро подсчитав в уме, что можно купить семь предложенных аукционистом ящиков «отличного кастильского мыла за тридцать два доллара» и продать знакомому бакалейщику «за шестьдесят два доллара» [1, с. 21]. Стартовый капитал вдохновляет Каупервуда и он все шире и шире разворачивает свою деятельность, «собирая подписку на журнал для юношества, работая агентом по распространению нового типа коньков, продавая окрестным мальчишкам соломенные шляпы» [1, с. 24]. Далее в его условной «трудовой книжке» появляются такие виды деятельности, как счетовод у маклеров, занимающихся перепродажей зерна; бухгалтер; маклерский агент; собственник учетно-вексельной конторы; акционер конно-железнодорожных кампаний; индустриально-коммерческий магнат.

К художественным особенностям романа «Финансист» относится насыщенность текста огромным количеством специализированных терминов по экономике. «Среди них — «котировка», «консанация», «вексельный портфель», «облигации займа», «амортизационный фонд», «трансферт», «биржевая корпорация», «сертификат займа», «альпари» (по номиналу), «капиталовложение», «кредитование», «гроссбух», «банковское дело», «вкладчик», «платеж», «актив» и др. В отдельных случаях автор дает собственные примечания к указанным терминам. К примеру, «онкольная ссуда — залог процентных бумаг, которые банк имеет право продать по своему усмотрению, если взятая сумма не будет уплачена по первому требованию» [1, с. 56]. В другом случае автор, поясняя значение малоизвестного термина «маржа», отмечает, что это «разница между номинальной стоимостью ценной бумаги и ценой, которую запрашивает маклер» [1, с. 47]. Писатель хорошо ориентируется и в профессиональном жаргоне экономистов, судя по словам и выражениям «дутые деньги», «бык» (маклер, который покупал ценные бумаги в чаянии повышения курса) [1, с. 47] и некоторым другим.

В дискурсивном поле романа весьма эффективно с художественной токи зрения «работают» многочисленные зооморфные образы, позволяя читателю более зримо представить экономические ситуации, где побеждает «сильнейший». Приведем несколько примеров таких социально-анималистических соответствий: «Фрэнк походил на молодую охотничью собаку, учуявшую дичь» [1, с. 22], «Они разыгрывали равнодушие и нерешительность, но сами, как хищные рыбы, высматривали соблазнительную добычу» [1, с. 48]; «Так коршун настороженно выжидает случая вырвать добычу из когтей соперника» [1, с. 49]; «Молодые маклеры и клерки, словно стая голодных чаек или буревестников налетали с подветренной стороны, алчно высле-

живая неосторожную рыбу» [1, с. 50]. В заключительной части романа автор, вновь давая иносказательную характеристику американским финансистам начала XX столетия, приводит целый «зооморфный» раздел, посвященный черному морскому окуню (Musterogersa Bonasi): «Лежа в иле на дне бухты, она может уподобиться этому илу. Укрывшись под сенью пышных водорослей, она принимает их окраску. Двигаясь в полосе света, она сама кажется светом, тускло мерцающим в воде. Ее уменьшь уходить от преследования и нападать исподтишка поразительно» [1, с. 552].

Основная философская идея романа «Финансист» сводится к тому, что денежный капитал может служить как добру, так и злу в зависимости от тех, кто управляет финансовыми потоками. В той же мере амбивалентен и образ главного героя Фрэнка Каупервуда. С одной стороны, благодаря деятельности многочисленной армии банкиров, экономика Америки заметно прогрессировала, в короткий срок на континенте появилась вся необходимая для жизни инфраструктура: телеграф, телефон, железные дороги, океанские пароходы, заводы, фабрики, образовательные и здравоохранительные учреждения, социальное жилье.

С другой стороны, Теодор Драйзер в тексте и подтексте своего романа настойчиво подчеркивает идею гуманизации финансовой сферы, искоренения из нее таких элементов как махинация, подлог, подкуп, обман, афера. Писатель против финансистов «без души и сердца» [4, с. 324], он за то, чтобы финансовое начало не заслоняло в личности его человеческую сущность.

Литература

- [1] Драйзер Т. Финансист. Роман. Собрание сочинений в двенадцати томах. Т. III. М.: Правда, 1986. 559 с.
- [2] Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедев, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзefович; под ред. М.Г. Лебедева и З.Г. Прошиной. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 632 с.
- [3] История литературы США. Литература эпохи романтизма. Т. II. М.: Наследие, 1999. 464 с.
- [4] Ковалева Т.В., Кириллова Т.Д., Леонова Е.А. и др. История зарубежной литературы (вторая половина XIX — начало XX веков): учеб. Пособие. Минск: Завигар, 1997. 336 с.
- [5] Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.

Когнитивный диссонанс в русскоязычном юридическом терминоведении

Василишин Иван Иванович ✉ E-mail:vasilishin@linguanet.ru

Канд. юрид. наук, доцент,
Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия)

***Аннотация.** В настоящей статье рассмотрены проблемы интерпретации терминов «лизинг», «финансовая аренда», «финансовый риск», «предпринимательский риск», используемых в текстах нормативных правовых актов с добавлением бреккетинга. Юрислингвистический анализ сопровождается рассмотрением особенностей релевантной для данного случая русской пунктуации с целью выявления причин когнитивного диссонанса в процессе терминологического анализа.*

Ключевые слова: юрислингвистика, когнитивный диссонанс, терминологический анализ, брекети́нг, правила пунктуации русского языка, лизинг, финансовый риск, предпринимательский риск

Cognitive Dissonance in Russian Legal Terminology

Ivan I. Vasilishin

✉ vasilishin@linguanet.ru

PhD (Law), associate professor,
Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia)

Abstract. *This article deals with some interpretation problems of the terms «leasing», «financial lease», «financial risk», «business risk» used in Russian regulatory legal acts with the addition of bracketing. The Law Linguistic analysis is accompanied by a consideration of features relevant to the case of Russian punctuation with the goal of identifying the causes of cognitive dissonance in the process of term analysis.*

Keywords: *legal linguistics, cognitive dissonance, analysis of terminology, bracketing, Russian language punctuation rules, leasing, financial risk, business risk*

Терминология составляет ядро языка профессиональной коммуникации и соответствующего дискурса, отражая в концентрированном виде их основные признаки и свойства. Одной из существенных проблем интерпретации терминологических единиц является когнитивный диссонанс, возникающий в процессе толкования текстов нормативных правовых актов в случаях применении скобок (брекетинга).

Российское законодательство содержит значительное число примеров брекети́нга: несостоятельность (банкротство)[1]; перечисление (выдача) денежных средств [2]; оставшиеся без родительского попечения несовершеннолетние члены семьи собственника (о чем известно органу опеки и попечительства)[3]; посягательство на жизнь государственного или общественного деятеля, совершенное в целях прекращения его государственной или иной политической деятельности либо из мести за такую деятельность (террористический акт) [4] и т. д.

В соответствии с действующими правилами русской орфографии и пунктуации, «в скобки заключаются слова и предложения, вставляемые в предложение с целью пояснения или дополнения высказываемой мысли, а также для каких-либо добавочных замечаний» [5]. Данное правило часто используется в мотивировочной части судебных постановлений [6], однако в нормативных правовых актах оно применяется не всегда последовательно, провоцируя проявление эффекта обманутого ожидания (контрдетерминации) и в целом когнитивного диссонанса у интерпретатора, что обусловливает необходимость углубленного анализ содержания синтагм для прояснения смысла как их самих, так и их компонентов.

В связи с особенностями изложения текстов нормативных актов, в юрислингвистике и юридической науке в целом используются различные толкования брекети́нга в законодательной технике: перечисление путем уточнения, альтернативное перечисление по предмету, альтернативное синонимическое перечисление, прямое перечисление, определение понятий [7].

К примеру, в названии Федерального закона от 29.10.1998 № 164-ФЗ «О финансовой аренде (лизинге)» [8] (далее также — Закон), а также п.2 ст.21 этого закона закреплено, что «страхование предпринимательских (финансовых) рисков осуществляется по соглашению сторон...». Подобное использование брекети́нга вызывает

сложности понимания того, можно ли считать термин «лизинг» пояснением или дополнением термина «финансовая аренда». Логика законодателя была бы понятна, если бы в скобках российскому правоприменителю пояснялся иностранный термин «лизинг». При существующем порядке слов термин «лизинг» вряд ли поясняет (дополняет) термин «финансовая аренда», тем более с учетом известных значительных проблем его использования и толкования, среди которых необходимо отметить следующие: 1) До принятия Закона на начальной стадии формирования постсоветского отечественного законодательства применялся только термин «лизинг», при этом он рассматривался, например, как вид предпринимательской деятельности [9]; 2) Термин «leasing» появился в английском языке как производный от глагола to lease «сдавать в аренду, наем» [10]. В русском языке термин «лизинг» сложился даже не как перевод иностранного понятия, а как его транскрипция для обозначения нового для отечественной деловой практики явления [11]. В связи с этим, по мнению ученых, «поскольку термин «лизинг» используется в скобках, мы делаем вывод о том, что термины «финансовая аренда» и «лизинг» являются синонимами» [12].

Когда же речь идет о «страховании предпринимательских (финансовых) рисков» (п. 2 ст. 21 Закона [8]), то, с учетом анализа динамики развития законодательства об указанных рисках, однозначное восприятие терминов отсутствует, и вновь возникает сомнение в том, что термин в скобках «поясняет или дополняет» термин перед ними, о чем свидетельствуют четыре показательных примера.

Так, в 1994 году Приказом Росстрахнадзора от 19.05.1994 №02-02/08 были утверждены «Условия лицензирования страховой деятельности на территории Российской Федерации» [13], в которых в качестве одного из видов страховой деятельности определялось «страхование финансовых рисков» (при этом страхование предпринимательского риска вообще не рассматривалось как отдельный вид страховой деятельности!); это страхование связывалось со следующими событиями: а) остановка производства или сокращение объема производства в результате оговоренных событий; б) потеря работы (для физических лиц); в) банкротство; г) непредвиденные расходы; д) неисполнение (ненадлежащее исполнение) договорных обязательств контрагентом застрахованного лица, являющегося кредитором по сделке; е) понесенные застрахованным лицом судебные расходы (издержки); ж) иные события;

В 1996 году в п.2 ст.929 Гражданского кодекса Российской Федерации [14] (далее также — ГК РФ), имущественное страхование было подразделено на страхование имущества, страхование гражданской ответственности и страхование предпринимательского риска. Таким образом, в сравнении с предыдущим нормативным правовым актом, термин «финансовый риск» в ГК РФ не применяется, зато термин «предпринимательский риск» становится самостоятельным

В 2003 году Федеральным законом от 10.12.2003 № 172-ФЗ [15] в ст.32.9 Закона РФ от 27.11.1992 № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации» [16] была осуществлена классификация видов страхования и, наряду со страхованием предпринимательских рисков (п.п.22 п.1), отдельно закреплено страхование финансовых рисков (п.п.23 п.1). Однако оно не было раскрыто содержательно, что сделано законодателем лишь по прошествии почти 10 лет путем принятия Федерального закона от 23.07.2013 № 234-ФЗ [1].

Наконец, в 2018 году в разделе 7 Проекта Концепции реформирования главы 48 ГК РФ [17] предполагается объединение в ст. 929 ГК РФ страхования предпринимательских рисков и страхования финансовых рисков в один вид страхования с опреде-

лением страхования предпринимательских рисков как частного случая страхования финансовых рисков (см. таблицу).

**Динамика развития законодательства о финансовых
и предпринимательских рисках (1994–2018)**

Год принятия нормативных правовых актов, проектов и их реквизиты	Наличие (отсутствие) термина	
	Финансовый риск	Предприни- мательский риск
1994 г., Приказ Росстрахнадзора от 19.05.1994 №02-02/08	+	–
1996 г., ГК РФ (часть вторая) от 26.01.1996 № 14-ФЗ	–	+
2003 г., Федеральный закон от 10.12.2003 № 172-ФЗ	+ (не определен)	+
2013 г., Федеральный закон от 23.07.2013 № 234-ФЗ	+	+
2018 г., Проект Концепции реформирования главы 48 ГК РФ	+	– (в составе финан- совых рисков)

Таким образом, использование брекетинга не является обоснованным правилами орфографии и пунктуации русского языка для терминологического словосочетания «страхование предпринимательских (финансовых) рисков» и провоцирует когнитивный диссонанс у интерпретатора, ориентирующегося на стандартные положения этих правил. Снятие этого диссонанса оказывается возможным в результате юрислингвистического анализа соотношения терминов «предпринимательский риск» и «финансовый риск» исключительно с учетом действующего законодательства.

Литература

- [1] Федеральный закон от 26.10.2002 № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» // СПС КонсультантПлюс
- [2] Федеральный закон от 02.10.2007 № 229-ФЗ «Об исполнительном производстве» (ст.110) // СПС КонсультантПлюс
- [3] Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (п. 4 ст. 292) // СПС КонсультантПлюс
- [4] Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (недействующая редакция от 05.01.2006) (ст. 277) // СПС КонсультантПлюс
- [5] Правила русской орфографии и пунктуации (утв. АН СССР, Минвузом СССР, Минпросом РСФСР 1956) // СПС КонсультантПлюс
- [6] Постановление ФАС Восточно-Сибирского округа от 14.03.2006 № А33-28616/05-Ф02-962/06-С1 по делу № А33-28616/05 // СПС КонсультантПлюс
- [7] Чертков А.Н. Комментарий к Федеральному закону «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации (постатейный). М.: Юстицинформ, 2006. 536 с.
- [8] Федеральный закон от 29.10.1998 № 164-ФЗ «О финансовой аренде (лизинге)» // СПС КонсультантПлюс
- [9] Указ Президента РФ от 17 сентября 1994 г. № 1929 «О развитии финансового лизинга в инвестиционной деятельности» // СЗ РФ. 1994. № 22. Ст. 2463.
- [10] Новый англо-русский словарь / под ред. проф. В.К. Мюллера. М., 1998, с. 414.

- [11] Кабанова И.Е. Правовое регулирование лизинга недвижимости в Российской Федерации: монография / под общ. ред. М.А. Егоровой. Москва, Юстицинформ, 2013. 228 с.
- [12] Постатейный комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации, части второй: В 3 т. / Н.А. Баринов, К.П. Беляев, Е.В. Вавилин и др.; под ред. П.В. Крашенинникова. М.: Статут, 2011. Т. 1. 533 с.
- [13] Приказ Росстрахнадзора от 19.05.1994 № 02-02/08 «Об утверждении новой редакции «Условий лицензирования страховой деятельности на территории Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс
- [14] Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26.01.1996 № 14-ФЗ // СПС КонсультантПлюс
- [15] Федеральный закон от 10.12.2003 № 172-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об организации страхового дела в Российской Федерации» и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс
- [16] Закон РФ от 27.11.1992 № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс
- [17] Проект Концепции реформирования главы 48 Гражданского кодекса Российской Федерации, с.18. URL: <http://privlaw-journal.com/wp-content/uploads/2018/10/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82-251018.pdf> (дата обращения 21.12.2018).

Языковые и речевые способы транслирования национально-культурных ценностей в рекламных текстах сферы туризма

Гончарова Л.М.

 lmg2015@yandex.ru

Канд. филол. наук, доцент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (Москва, Россия)

***Аннотация.** Рассматриваются способы транслирования национально-культурных ценностей в рекламных текстах сферы туризма, описаны языковые и речевые способы их передачи читателям-туристам. Выделяются хорошо узнаваемые туристами из разных стран слова-символы, отражающие национальную специфику. Они фигурируют в рекламных текстах как слова-маркеры, создавая узнаваемый образ национально-культурного туристического объекта. Языковые и речевые способы транслирования национально-культурных ценностей в текстах рекламы сферы туризма нередко связаны с привлечением изобразительно-выразительных средств, прецедентных текстов и идиоматических конструкций. Приводятся соответствующие примеры из туристической рекламы.*

***Ключевые слова:** национально-культурные ценности, реклама сферы туризма, язык рекламы, рекламный текст, речевые приемы, символы, стереотипы*

Speech and Language Methods of Translation National and Cultural Values in Advertising Texts in the Sphere of Tourism

Goncharova L.M.

✉ lmg2015@yandex.ru

Cand. of Science (Philology), Associate Professor, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia)

Abstract. *The article considers the ways of broadcasting national and cultural values in advertising texts of tourism, describes the language and speech methods of their transmission to tourists who will read this text. Allocated well known by tourists from different countries of the word-symbols that reflect national specificities. They appear in advertising texts as word-markers, creating a recognizable image of the national and cultural tourist object. Language and speech methods of broadcasting national and cultural values in the texts of tourism advertising are often associated with the involvement of visual and expressive means, precedent texts and idiomatic constructions. The corresponding examples from advertising texts of the sphere of tourism are given.*

Keywords: *national and cultural values, tourism advertising, advertising language, advertising text, speech techniques, symbols, stereotypes*

Как ни парадоксально, в эпоху глобализации в мировом сообществе все больше очевидно стремление народов к сохранению своей самобытности, уникальности культуры и транслированию принадлежности к определенному этносу. Это, в свою очередь, приводит к формулированию основных характеристик, через которые этническая общность стремится к осознанию своего своеобразия, национальных отличительных черт — через понимание национального характера, накопленные ценности, сформировавшиеся символы, созданные стереотипы, язык.

Для отечественного обывателя или туриста, прибывшего в страну, значимой частью массовой информации становится реклама. Реклама рассматривается сегодня не только как источник информации, но и как фактор, способствующий формированию стандартов потребления, покупательских предпочтений, поведенческих стереотипов и образов, а ее распространение выходит за границы одной страны. Показывая определенный товар, реклама либо намеренно обходит национальную специфику, создавая мировые модные тенденции, либо подчеркивает принадлежность к стране-производителю, акцентируя специфику товара. Это особенно видно при использовании языковых средств — своего рода показателей национальной самоидентификации.

Демонстрация единства и различия культур во многом опирается на символику. Использование в рекламном обращении символа упрощает создание и получение любой информации, поскольку дает адресату возможность правильно истолковать рекламируемый образ. Главная особенность символа заключается в способности заменять реальные предметы или явления и сообщать заключенную в них информацию. Символ, отображающий определенные сущности той или иной культуры, является приемом ее воссоздания в рекламном послании.

В рекламных текстах сферы туризма намеренно используются национально-культурные ценности как способы позиционирования туристской дестинации и представления ее в качестве уникального места для путешествия. Следует отметить, что многие рекламные тексты являются креолизованными, что позволяет передать информацию на вербальном и визуальном уровнях, связав ее с узнаваемыми национально-культурными символами.

Таким образом, на уровне языка можно выделить хорошо узнаваемые читателями лексемы, использующиеся как символы с заключенной в них национальной идеей. Они фигурируют в рекламных текстах как слова-маркеры, создавая узнаваемый образ национально-культурного «туристически востребованного» объекта (страны или города) и фактически заменяя им часть описания:

– **символы, связанные с памятниками, культовыми сооружениями и прочими архитектурными строениями различных стран:** московский Кремль, лондонский Биг-Бен, египетские пирамиды, статуя Свободы и пр.;

– **символы-животные** — ассоциируются с определенной страной: слон и медведь в качестве символов индийской и русской культур соответственно и т. п.;

– **символы-личности** — использование известных личностей как образов, устойчиво связанных с определенными странами или культурами: образы полководцев и правителей: Наполеона, Кутузова, Мао Цзэдуна, Петра Первого; культовых актеров или певцов: Чарли Чаплина, Мэрилин Монро, Ф. Шалапина и др.;

– **символы-ремесла:** традиционные промыслы и соответствующие нациям ремесла: в России — Гжель, Хохлома, Жостово;

– **национальные виды спорта** как символы страны и культуры: сумо, коррида и т. д.;

– **продукты и национальная кухня**, принадлежащие различным странам и культурам, например, роллы и суши — символ Японии, квас — символ России, хамон — символ Испании; пицца, паста — Италии и пр.

Кроме того, встречаясь с представителями других культур и народов, люди обычно воспринимают их поведение с позиций своей культуры и через призму сложившихся стереотипов.

Стереотип — «некоторый процесс и результат общения (поведения) и конструирования поведения согласно определенным семиотическим моделям, список которых является закрытым в силу тех или иных семиотико-технологических принципов, принятых в некотором социуме [1, с. 134]. Нельзя забывать о двустороннем восприятии стереотипов. Так, этнические стереотипы — это суждения о представителях одних национальных групп с точки зрения других. Например, стереотипные представления о педантичности немцев, угрюмости русских, легкомысленности французов. В связи с этим основным компонентом общения на вербальном уровне среди представителей соответствующих групп, где эти стереотипы распространены, становится стереотип-клише. Так, стереотипы восприятия выражаются в штампах, устойчивых оборотах, эпитетах, отражающих этнокультурные стереотипы, поскольку стереотип в рекламе дает возможность упростить передачу информации, облекая ее в понятный большинству образ, отсылает к определенной культуре и связанными с ней характеристиками и особенностями, и даже позволяет предотвратить культурный шок.

Языковые и речевые способы транслирования национально-культурных ценностей в текстах рекламы сферы туризма нередко связаны с привлечением изобразительно-выразительных средств, прецедентных текстов или идиоматических конструкций. Рассмотрим примеры.

Франция. *«Париж.... В первую очередь это город любви»; «Франция — земля романтики и красоты, культуры и стиля. Здесь любовь, вино и мода превратились в религию, которой поклоняются не только французы»; «Слово Париж вызывает у каждого свои ассоциации, и представления. Для одних, это город любви, для кого — то столица мировой моды»; «Франция — страна романтики и любви, древней культуры и утонченной кухни, страна знаменитых художников и философов, страна*

высокой моды и шарма» — стереотип восприятия Парижа и Франции как города и страны, традиционно связывающихся с романтическими настроениями. В рекламных текстах подчеркивается, что Франция страна — законодательницы моды, красоты. Но также находим упоминания о знаменитых философах, прославивших эту страну в эпоху Просвещения. Таким образом, стереотип представления Франции здесь не только позволяет сжать информацию, подать ее в виде некоей устоявшейся «картины страны», но апеллирует к фоновым общекультурным знаниям адресата.

Китай. *«Вы увидите загадочный Китай, посетите столицу Поднебесной...»* — находим в тексте стереотипное описание азиатской культуры, непонятной для европейцев, а также устойчивое перефразированное наименование столицы Китая Пекина.

Греция. *«... если вы впервые намереваетесь отправиться на родину Олимпийских Богов и древнейший мифологии...»; «Греция — страна Богов. Греция — ее мечтает увидеть каждый живущий на свете...»* — активно позиционируется мнение о Греции как о стране, связанной с истоками мировой истории и культуры.

Россия. *«...традиционное русское гостеприимство»* — стереотипы о хлебосольности русских и их открытой душе; *«...Иваново, славящийся как город невест. Примерно с середины XX века город является одной из главных мировых столиц текстильной промышленности»* — в данном случае использование в рекламном тексте, посвященном турам по Золотому кольцу, устоявшегося названия-перифразы г.Иваново — «город невест», позволяет создать у адресата гиперболизированное представление о городе как известном туристском центре. Распространенное и устоявшееся в виде стереотипа наименование какого-либо места поддерживает у читателей впечатление, причем зачастую ложное, о том, что место является знакомым, но это представление формируется и поддерживается с помощью известных общекультурных знаний о стране и нации.

Кавказ. *«...удивительная родина кавказских долгожителей»* — стереотип, подчеркивающий мнение о жителях Северного Кавказа как людях, обладающих крепким здоровьем, обеспечивающим им долголетие.

Испания. *«Испания — страна туризма и праздного образа жизни»; «Страна корриды и фламенко, спелых апельсинов и темпераментных красавиц...»* — Испанию традиционно отождествляют с национальными танцами и экзотическим зрелищем боя быков.

Финляндия. *«Финляндия как нельзя лучше подходит для того, чтобы весело и интересно провести отпуск с семьей. Маленьким туристам надолго запоминаются экскурсии по городам Финляндии, а также путешествие в Лапландию, где находится деревня Санта-Клауса <...>. Туристы с детьми также с удовольствием посещают тематический парк «Долина Муми-Троллей»* — герои мифов, легенд и литературных произведений становятся олицетворением стереотипного представления о достопримечательностях Финляндии.

Италия. *«Все дороги ведут в Рим. Страна-музей с многовековой историей и культурой, традициями и устоями, уходящими своими корнями во времена Римской Империи, колыбель всего католического мира. Рим — город с потрясающими воображение памятниками архитектуры: знаменитым Колизеем, Римским форумом, Собором Святого Петра, древнеязыческим храмом Пантеон и множеством других впечатляющих достопримечательностей»; «Италия! Ах, это чудесная страна! В Италии так много интересного! Памятники «Ромео и Джульетты» в Вероне, «Пизанская» башня в Пизе и, конечно, Колизей в Риме! Разве это не чудо? Это мечта фотографа и любого романтика! Италия — это страна любви, пасты, пиццы!»* —

говоря об Италии, люди, прежде всего, известную поговорку «Все дороги ведут в Рим», давно вышедшую за пределы одной нации. Стереотипное описание Италии как страны, сохранившей наследие римской культуры, а также родины широко распространенных по всему миру блюд — пасты и пиццы, — находит проявление во многих рекламных текстах.

Как справедливо замечает С.Г. Тер-Минасова, «... язык — это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека <...>. Одновременно в зеркале языка отражается и сам человек, его образ жизни, его поведение, взаимоотношения с другими людьми, система ценностей, культура — мир в человеке. Язык как зеркало отражает оба мира: вне человека, то есть тот который его окружает, и внутри человека, то есть тот, который создан им самим» [2, с. 259].

Подводя итоги отметим, что сложность рекламы турпродукта заключается не только в том, что она должна отразить целый ряд неоднородных элементов, каждый из которых является предпочтительным для той или иной группы потребителей [3, с. 14], но и вызвать у адресата определенные ассоциации, перекликающиеся со сложившимися в его сознании представлениями о той или иной стране и ее представителях. Что мы и видим в рекламных медиатекстах туристской сферы. Таким образом, формирование рекламных сообщений, соответствующих национальным особенностям, является важным условием эффективной рекламы.

Литература

- [1] Сорокин Ю.А. Стереотип, штамп, клише: к проблеме определения понятия // Общение: теоретические и прагматические аспекты. М.: Знание, 1978. С. 133–138.
- [2] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
- [3] Гончарова Л.М. Адресат рекламного текста в представлении рекламодателя // Международный аспирантский вестник // Русский язык за рубежом. 2010. № 1–2. С. 9–14.

Художественный дискурс как смыслопорождающая категория

Гриднева Н.А.

✉ n.gavrilina83@mail.ru

Кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «СамГТУ» (Самара, Россия)

***Аннотация.** Статья посвящена изучению смыслопорождающего потенциала художественного дискурса. В центре внимания автора оказываются механизмы трансформации знаков естественного языка в знаки художественного кода, одним из которых является и сам субъект повествовательного высказывания. Художественный образ (основная единица художественного языка) описывается как знак, обладающий минимальной денотативностью, как знак, имеющий смысл, но не имеющий значения (по Г.Фреге). Порождение смысла внутри дискурсивного пространства литературного произведения рассматривается как явление, обусловленное самой природой дискурса, его функционированием как такового. Оно представляется результатом так называемого вторичного семиозиса, или «вторичного знакообозначения» (Н.Ф. Алефиренко), эффектом вербально (эксплицитно) невыраженного взаимодействия элементов знаковой ситуации. Продуцируемый дискурсом смысл описывается как неаддитивный семантике представляющих дискурс языковых единиц, как имплицитный (возникающий за счет расширения смыслового ореола знака-репрезентанта художественного*

концепта), интенциональный (возникающий как бы из внутренней формы слова, из совокупности его семантических признаков), ситуативный (контекстуальный). Проблема вторичного семиозиса как смыслогенерирующего механизма освещается также с позиций теории литературы, в частности, в контексте изучения категории художественного высказывания — как переозначивание «присвоенных языков» (Р.Барт), как поиск «новых знаков» (В.И.Тюпа).

Ключевые слова: дискурс, художественная коммуникация, знак, смысл, семиозис, имплицитность, подтекст

Artistic Discourse as a Meaning-Making Category

Gridneva N.A.

 n.gavrilina83@mail.ru

Candidate of philological science, SSTU (Samara, Russia)

Abstract. *The article deals with the problem of meaning-making opportunities within fiction discourse. Primary focus is on transformation mechanisms — possible ways, how the natural language signs are translating into word pictures. The meaning making within fiction discourse is regarded as a result of secondary semiosis and as appearance caused by the nature of discourse in and of itself. The discursive meaning (i.e. meaning generated immediately in a discursive process) is described as an implicit, intensional and contextual one. The problem of secondary semiosis as a meaning-making mechanism is also regarded from the perspective of literature studies — in particular as repeated denotation of “appropriated languages”, as “searching for new signs”.*

Keywords: *fiction discourse, communication, sign, meaning, semiosis, implication, subtext*

В одной из своих фундаментальных работ Р. Барт замечает, что «язык служит писателю не для изображения, а для означивания действительности» [1]. Таким образом, философ сводит суть деятельности субъекта художественного дискурса к некоему семиозису, который — по отношению к семиозису естественного языка — может быть обозначен как вторичный. Именно к этому процессу привлечено основное внимание лингвистов, видящих в нем большой смыслогенерирующий потенциал. Так, Н.Ф.Алефиренко анализирует художественный дискурс, прежде всего, как «среду формирования поэтической энергии единиц непрямого знакообозначения», указывая в качестве основного источника поэтической энергии дискурса «прагматические и концептообразовательные механизмы формирования внутренней формы дискурсивно обусловленного языкового знака» [2].

Итак, художественный язык, хоть он и тот, «на котором можно говорить только то и только так, как нельзя сказать на обычном» [3], представляет собой, как и «обычный» язык, знаковую систему. Специфика его знаков — в их минимальной денотативности. Так, Г.Фреге описывает художественный образ как знак, который имеет смысл, но не имеет значения [4], а Ю.С. Степанов говорит о литературе как о «дискурсе, интенционалы которого необязательно имеют экстенционалы в актуальном мире» [5]. Конечно, смысловое пространство художественного дискурса представлено и единицами первичной номинации. Однако «первичное значение, — пишет К. Huber, — не эстетично, из чего следует, что эстетическая ценность художественного произведения состоит в чем-то ином, не в первичном его значении» [6]. В ходе художественной коммуникации мы имеем дело не столько с передачей некой готовой объективной информации, чему служат языковые знаки прямой номинации, но,

прежде всего, с лингвокреативным конструированием нового смысла, с интерпретацией тех образных ассоциаций, которые рождаются непосредственно в дискурсивном пространстве.

Специфика знаков художественного кода, т. е. их «вторичность», говорит об имплицитности генерируемого ими смысла, т. е. здесь мы имеем дело с тем, что обычно называется «подтекст». Он образуется «за счет увеличения смыслового ореола знака, репрезентирующего художественный концепт» [7], предполагает переосмысление номинации, выход за границы ее непосредственно воспринимаемого смыслового содержания [8].

Имплицитный смысл имеет дискурсивную природу, т. е. рождается непосредственно в дискурсе, в речевом акте. Заметим, что признание процессуальности смысла как важного его категориального свойства является во многих отношениях поворотным моментом в современном языкознании и позволяет судить о дискурсе как о смыслопорождающей категории [9]. Продуцируемый дискурсом смысл — это смысл, неаддитивный семантике представляющих дискурс языковых единиц. Это — тот смысл, который прочитывается «между строк», т. е. образуется в системе эксплицитно невыраженных отношений между элементами знаковой ситуации. Рождающийся непосредственно в дискурсивном процессе, этот смысл всегда контекстуален, ситуативен. В некоторых лингвистических исследованиях он обозначается как «дополнительный». Однако для эстетической коммуникации, где подтекст является «важнейшим компонентом структуры художественного произведения» [10], он, несомненно, играет самую главную роль.

В литературоведении вторичный семиозис рассматривается, кроме прочего, как процесс переозначивания «присвоенных языков» (Р. Барт). Важно понимать, что в художественном высказывании интерпретация реальности выступает в виде интерпретации ее дискурсивного образа, в виде критики устоявшихся способов ее описания, говорения о ней. Художник стремится занять по отношению к ним известную позицию «внеаходимости» (М. Бахтин), причем предметом его рефлексии могут стать как внешние к литературе дискурсы, объединяющие те высказывания, которые здесь и сейчас предстают художнику как недостаточно адекватные, не в полной мере аутентичные его индивидуальному опыту, так и внутренние, собственно литературные, т. е. жанровые каноны и приемы. Проблематизация «готового мира чужих высказываний», спор с традицией, неприятие навязываемого дискурсом «готового опыта» во многом составляет сущность литературы как особого рода языковой деятельности. В том, что В.И. Тюпа определяет суть эстетического дискурса как «поиск новых знаков, нового художественного языка» [11], принципиально важным, на наш взгляд, является не только сам «знак» (или «язык»), но и то, что он является именно «новым».

Литература

- [1] Барт Р. Мифологии. М.: Академический проект, 2008. С. 263.
- [2] Алефиренко Н.Ф. Категория имплицитности художественного текста в когнитивно-дискурсивном аспекте // Гуманитарные исследования. 2011. № 2 (38). С. 128–134.
- [3] Айзенберг М. Вместо предисловия, Личное дело №: Литературно-художественный альманах. М.: Союзтеатр, 1991. С. 5.
- [4] Фреге Г. Логика и логическая семантика, М.: Аспект-пресс, 2000, 511 с.
- [5] Степанов Ю.С. В мире семиотики, Семиотика: Антология, М.: Академический проект, 2001. С. 30.
- [6] Huber K. Ästhetik. Ettal, Kunstverlag, 1994. S. 84.

- [7] Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка, Москва, Флинта: Наука, 2010. С. 207.
- [8] Опарина К.С. Механизмы семантических приращений в репрезентантах художественного концепта «витализм», Традиции и инновации в строительстве и архитектуре, Самара, СГАСУ, 2014. С. 120–122.
- [9] Данилова Н.К. Смысловой синтез в дискурсе // Вестник Самарского университета, Сер. История, педагогика, филология. 2016. № 1. С. 197–202.
- [10] Голякова Л.А. Онтология подтекста и его объективация в художественном произведении: автореф. дис. ... д-ра филол.наук. Пермь, 2006. С. 8.
- [11] Тюпа В.И. Прологомены к теории эстетического дискурса, Дискурс — 2/96, Новосибирск, 1996. С. 12–15.

Просодия речи политических деятелей как средство формирования имиджа

Грошев Дмитрий Валерьевич

✉ dimagroshev-str@yandex.ru

МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению политического процесса через призму просодии. В статье на основе проведенного экспериментально-фонетического исследования отражено влияние речевой компетенции политика на формирование его политического имиджа. В ходе эксперимента был определен политический профиль кандидатов в президенты США Дональда Трампа и Хилари Клинтон. Кроме того, в статье отражен вопрос о том, сохранился ли политический имидж Д. Трампа после победы на предвыборной гонке, а в частности, соответствовали ли действительности его высказывания касательно его отношения к США.*

***Ключевые слова:** просодия, иллокуция, имидж политического деятеля, политическая коммуникация, экспериментально-фонетическое исследование*

Prosody of Speech of Politicians as a Mean to Form Image

Groshev Dmitry Valerevich

✉ dimagroshev-str@yandex.ru

BMSTU (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article is to consider a political process through the prism of prosody. The article based on the experimental phonetic research presents the influence of speech competence of a politician on creating his/her political image. The experiment identified a political profile of US presidential candidates Donald Trump and Hillary Clinton. Besides, the article presents an issue if D. Trump's political image remains after the victory in the election race, particularly, if his statements in terms of his attitude to the USA correspond to the facts.*

***Keywords:** prosody, illocution, political image, political communication, experimental phonetic research*

Просодия как одно из направлений современной лингвистической науки вызывает все больший интерес у ученых в связи с усовершенствованием технических

устройств, при помощи которых можно проводить в области фонетики разного уровня исследования.

Необходимо отметить, что в среде ученых не сложилось единого мнения о том, на каких уровнях нужно рассматривать просодию. Так, С.М. Гайдучик предлагает ее изучение на уровне высказывания и относит к единицам функционирования просодии словесное и фразовое ударения, речевую мелодию, темп речи, ритм, тембр, громкость и паузы [1]. По мнению М.А. Соколовой, просодия действует на уровне слога, поэтому она рассматривает лишь три компонента: высоту тона, громкость и темп [2].

Это не единственные сложности, с которыми столкнулась наука. Однако, с определенной долей уверенности можно утверждать то, что ученые по крайней мере согласны с тем, что просодия играет важную роль в процессе коммуникации. «Ключевым звеном общения является, несомненно, просодия» [3].

С точки зрения коммуникативных намерений говорящего для изучения проблем дифференциации устной речи крайне важное значение занимает теория речевых (иллокутивных) актов.

Относя к определенной лингвистической категории понятие «иллокуция», Motsch определил его как единицу речевой коммуникации, цель которой заключается в том, чтобы изменить сознание собеседника на краткосрочную или долгосрочную перспективу [4].

Для более эффективного осуществления своей деятельности каждый политический лидер нуждается в создании образа, иными словами, имиджа. Имидж создается для того, чтобы продемонстрировать индивидуальность политика, показать за короткий промежуток времени его основные принципы, отразить основные намерения кандидата.

И.А. Стернин выделяет три основных слагаемых имиджа, одним из которых является коммуникация [5]. С учетом ее конкретной сферы применения можно говорить о политической коммуникации, которую А.П. Чудинов определяет как «речевую деятельность, ориентированную на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к политическим действиям» [6].

Прекрасным полем, где политики могут продемонстрировать свои речевые навыки, являются дебаты. Именно здесь можно наблюдать, как политики выражают свое мнение по разным вопросам. Лучше всего это удастся сделать на основе фонетического анализа, так как речевые навыки являются основным инструментом в достижении целей во время публичных выступлений. Поэтому возникает необходимость проанализировать, как речевая компетенция политика влияет на формирование его политического имиджа.

С целью установления речевых портретов Дональда Трампа и Хилари Клинтон и на основании этого определения политического профиля обоих политиков было проведено экспериментально-фонетическое исследование.

Экспериментальным материалом для данной работы послужили дебаты двух кандидатов в президенты США — Д. Трампа и Х. Клинтон — во время предвыборной гонки. Всего было отобрано десять фраз общим объемом 706 слогов.

Методика проведения экспериментального исследования включала в себя следующие шаги: 1) слуховой эксперимент с аудиторами — преподавателями английского языка и специалистами в области фонетики; 2) акустический анализ экспериментальных фраз, состоящий из: записи материала на компьютер; фонемно-слоговой расшифровки фраз с помощью специальной программы обработки речевого сигнала;

замера и анализа акустических параметров ЧОТ, интенсивности и длительности; 3) математико–статистической обработки данных анализа; 4) сопоставления воспринимаемых качеств со статистически достоверными различиями; 5) интерпретации результатов эксперимента.

Экспериментальные тексты были разбиты на 4 тематические группы: 1) экономические вопросы; 2) вопросы внешней политики России; 3) характер взаимоотношений; 4) отражение отношения к США. Смысл такого разделения заключается: во-первых, в выявлении различий или совпадений характеристик просодии обоих политиков; во-вторых, в том, чтобы сделать оценку реакции каждого из кандидатов в президенты США по одному и тому же вопросу.

Сравнение усредненных показателей ЧОТ, интенсивности и длительности исследуемых фраз, разбитых на 4 группы, указывает на их принадлежность к разным выборкам. При заявленном уровне значения в 70% в большинстве случаев вероятность расхождения иллокутивов составляла свыше 90%. Это означает, что у Д. Трампа и Х. Клинтон разный речевой портрет.

На основании этого исследования был определен политический профиль обоих политиков. Х. Клинтон можно охарактеризовать, таким образом, как эмоционального, оптимистично настроенного в отношении будущего страны политика, но в тоже время способного делать укор в сторону своего оппонента. А о Трампе можно сказать как о спокойном, сопереживающем политике, способном не потерять лицо в сложной ситуации, готовом действовать решительно. В виду того, что именно Трамп занял пост президента США, то пристальное внимание следует остановить на нем.

Возникает вопрос — придерживается ли Д. Трамп своего политического имиджа после победы на предвыборной гонке? Или же это было просто средство, при помощи которого Д. Трамп пытался занять высокий пост?

Чтобы максимально правильно ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к высказываниям Трампа, которые он совершал во время предвыборной гонки. Но стоит затронуть лишь блок вопросов, связанных с отношением политиков к США. Этот выбор обуславливается тем, что насколько бы не была идеальна внешняя политика, одобрение действий президента гражданами основывается преимущественно на успехах именно внутренней политики.

Была взята следующая фраза: “This is a great country. This is a great land. I’ve gotten to know the people of the country over the last year-and-a-half that I’ve been doing this as a politician”. В ходе исследования было выяснено, что данное высказывание относится к эмпативу, в чьей основе лежат «мягкие психологические воздействия, направленные на снятие негативного психического состояния индивидуума» [7]. Иными словами, вышеупомянутая фраза президента США выражает сопереживание. Действительно, Д. Трамп пытается донести до публики мысль, что он разделяет судьбу жителей США, ставших заложниками сложившейся неблагоприятной ситуации. Однако несмотря на постоянную критику внутренней и внешней политики, Д. Трамп продолжает восхищаться своей страной.

Что же касается того, правда ли сопереживал Д. Трамп своим гражданам, можно судить по результатам его деятельности за два года на посту президента США. «В 2017 году рост ВВП ускорился до 2,5 %, безработица сократилась до 4,1 %, а инфляция замедлилась до 1,7 %» [8].

Исходя из результатов исследования и последующей оценки деятельности Трампа можно сделать следующие выводы: во-первых, политический имидж Д. Трампа было более успешен в виду его победы на предвыборной гонке; во-вторых,

можно заявить, что Д. Трамп говорил искренне, когда высказывался в отношении своих граждан и самой страны.

Данное экспериментально-фонетическое исследование в очередной раз подтверждает важность рассмотрения политического процесса через призму просодии. Использование полученных результатов позволит специалистам в сфере политологии прогнозировать действия Д. Трампа и Х. Клинтон в вопросах внутренней и внешней политики.

Литература

- [1] Гайдучик С.М. Типология речевых высказываний // Экспериментальная фонетика: сб. науч. тр. Минск, 1972. С. 46–67.
- [2] Соколова М.А. Теоретическая фонетика английского языка. М.: ВЛАДОС, 2006. С. 136–192.
- [3] Григорьев Е.И., Евтеев С. В. Просодический компонент в распознавании концепта иллюкутивного действия // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2014. № 7 (135). С. 7–11.
- [4] Motsch W. Illokutionstypen und sprachliche Äußerungen // Sprache und Pragmatik. Arbeitsberichte Nr. 34. 1994. S. 1–17.
- [5] Стернин И.А. Практическая риторика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / И.А. Стернин. 5-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2008. С. 22–47
- [6] Чудинов А.П. Политическая лингвистика / А.П. Чудинов. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 6.
- [7] Григорьев Е.И., Евтеев С.В. Речевая просодия как фактор концептуализации речевых актов: экспериментальное исследование на материале современного немецкого языка: монография. / Е.И. Григорьев, С.В. Евтеев. М.: МГИМО-Университет, 2016. 185 с.
- [8] Мосесов А. В чем секрет рекордного роста рейтинга Дональда Трампа в США [Электронный ресурс] // ТАСС. 2018. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/4940569> (дата обращения 15.11.2018).

Деловое письмо как дискурс

Гурьева Н.Ю.

 gri_lanskoi@list.ru

Канд. филол. наук, доцент РГГУ (Москва, Российская Федерация)

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей современной российской деловой переписки. Функционирование текстов писем коммерческой направленности, используемое в практике речевого взаимодействия деловых партнеров, и речевая ситуация ведения деловой переписки рассматривается в представляемом тексте в качестве процесса, обусловленного сложившейся традицией контактов в коммерческой среде и в то же время современными тенденциями формирования либерального и демократического дискурса социальной коммуникации. Практика интерпретации текста делового письма, различные семантические аспекты этого текста, подтекстное содержание передаваемой в письменной форме информации изучается в рамках статьи в конкретном контексте речевого взаимодействия. Позиционирование участников коммуникации, выстраиваемая между ними речевая дистанция и применяемые речевые тактики делового этикета рассматриваются в статье в качестве форм речевого действия. Применяемый в статье метод концептуального анализа семантических свойств деловых писем дает возможность не только понять содержание и осуществить оценку текста, но и определить наиболее успешную стратегию речевого взаимодействия (фреймирования) в целях достижения практически значимых и научно обоснованных резуль-

татов. Деловая переписка рассматривается в статье как концептуальный продукт, обладающий всеми признаками фрейма и, в частности, заранее определенным сценарием

Ключевые слова: коммерческая переписка, деловое письмо, речевая коммуникация, языковая семантика, стиль текста, речевая дистанция

Letter for Business Activity as a Discours

Guryeva N.Yu.

✉ gri_lanskoi@list.ru

Candidate of philological sciences, associate professor of RSUH (Moscow, Russian Federation)

Abstract. The paper is devoted to analysis of specific features of contemporary Russian business correspondence. Functioning of texts with commercial orientation using in practice of verbal communication between business partners and verbal situation of organization of business correspondence examines in presented text in feature of process formed in occasion with existed tradition of contacts in commercial sphere and in the same time in context of cotemporary tendencies of liberal and democratic discourse of social communication. Practice of interpretation of text of business letter, different semantic aspects of this text, under-textual content of information transcended in written form is studying in concrete context of verbal communication. Positioning of participants of communication, constructed between them communicative distance and used by them verbal tactics connected with business ethic are examining in paper in quality of forms of verbal activity. Using in paper method of conceptual analysis of semantic features of business letters gives possibility not only to understand content and to make evaluation of text but also to determine mostly successful strategy of verbal contact (framing) with objective of achievement practically important and scientifically based results. Business correspondence is studied in paper as a conceptual product with all framing features and particularly by determined pragmatic scenario.

Keywords: commercial correspondence, business letter, verbal communication, language semantic, style of text, verbal distance

Введение. Деловое письмо как документ, обладающий обогаторностью и соответствующий данному признаку своей юридической функцией, является важнейшим средством речевого взаимодействия между адресантом и адресатом. В процессе деловой переписки формируются коммуникативные связи, от которых зависит успех сотрудничества: установление деловых отношений между организациями, разрешение деловых проблем или выработка конструктивного подхода к их решению. Поэтому практическая значимость правильного выбора формы речевого взаимодействия, т. е. дискурса, соответствующего конкретной речевой ситуации, заключается в оптимизации деловой коммуникации как в сфере организационно-управленческих решений, так и в экономической деятельности. Переписка между хозяйствующими субъектами в целях выяснения и уточнения взаимных обязательств, изложения претензии или выражения просьб, предложений и ответы на письма граждан, адресованных административно-управленческим государственным структурам формирует различные типы дискурса как речевого взаимодействия участников коммуникации.

Современные особенности и тенденции формирования дискурса делового письма. Современные тенденции формирования дискурса делового письма обусловлены не только переходом российской экономики на рыночные отношения и возникновением практической потребности в успехе предпринимательской деятельности, в конкуренции, в выборе оптимальных форм речевого взаимодействия с партнерами, но и изменением модели государственного управления, соответствующей демокра-

тическим нормам Конституции 1993 г. Данная тенденция отчетливо проявляется в отказе от традиционной для предшествующего периода авторитарности позиции адресанта, демонстрирующего статусное превосходство над адресатом, а также в расширении согласуемых стратегий для выбора модели речевого поведения. Комплекс символов и, в частности, речевых клише (фразеосхем) официально-делового стиля, характерных для традиций делового взаимодействия, дискурса советского периода воспринимается в современном обществе не просто как консервативный, но и как агрессивный.

Исторически сложившийся и стандартно закрепленный в деловых письмах неравноправный тип отношений адресанта и адресата по схеме «руководитель — исполнитель» был положен в основу речевого этикета в деловой сфере коммуникации. Недопустимость диалога с позиции равенства адресанта и адресата основывалась на стремлении управленческих структур выстроить так называемую вертикаль власти, повысить свой статус путем предельного дистанцирования позиций. Подобная декларативность бюрократических установок как нормы речевого действия предполагала пассивную функцию адресата, а субъект подобного речевого воздействия (адресант) в полной мере реализовывал стратегию статусного и ролевого регулирования для трансформации исходной позиции коммуникантов.

Историография проблемы. Наиболее полно концепция однонаправленности речевого воздействия в деловой сфере сформулирована в работах по методике и практике речевого этикета П.В. Веселовым [1, Веселов, 1993]. В частности, характеризуя язык и стиль деловой переписки, П.В. Веселов противопоставлял их сложившейся норме литературного языка и полагал образцовым пресловутый «телеграфный стиль», назначение которого — с протокольной точностью передать сущность управленческой ситуации. Предлагаемый способ речевого кодирования текста делового письма объяснялся необходимостью рационализации в построении суждений и высказывалось мнение о том, что в сфере деловой коммуникации действуют иные, нежели в литературном языке, нормы — нормы формально-логического типа [2, Веселов, 1990].

Дискурс делового письма как речевого взаимодействия адресанта и адресата, в процессе которого в целях оптимизации принятия решений необходимо учитывать мотивацию позиции адресанта, его ожидания, его стремление к самоутверждению, его самолюбию, рассматривался Р. Теппером [3, Теппер, 1997] в практическом аспекте изучения речевого этикета. Прагматический тип речевых стратегий в целом глубоко и подробно рассматривался исследователями проблем коммуникации — такими, как Е.С. Кубрякова [4, Кубрякова, 1994], О.С. Иссерс [5, Иссерс, 2008], М.А. Кронгауз [6, Кронгауз, 2004, 2016], А.Н. Баранов и Г.Е. Крейдлин [7, Баранов, Крейдлин, 1992].

Новизна исследования. Современные нормы языка русской коммерческой корреспонденции рассматриваются нами в непосредственной связи с прагматикой текста делового письма, т. е. с прагматическими отношениями, возникающими в результате получения информации у адресата в том числе и о его эмоциональной реакции. В связи с необходимостью выявить прагматический потенциал текста в статье анализируются особенности выбора языковых средств, способных создать определенный коммуникативный эффект — в частности, позитивная самопрезентация адресанта; повышение статусной значимости адресата; оптимизация речевой ситуации в целом.

В целях решения поставленных задач формулируется и тип речевого поведения, проявляющийся в том числе в способах презентации передаваемой деловой инфор-

мации. В отличие от документов административно-распорядительного и законоустанавливающего типов коммерческая корреспонденция предполагает выражение субъективно-оценочной позиции адресанта в отношении сообщаемой информации. Таким образом происходит расширение границ словоупотребления в письме: используется субъективно-оценочная и эмоционально-оценочная лексика наряду с традиционными языковыми средствами, присущими официально-деловому стилю, — те самые слова, которые Р. Теппер называет «магическими», определяя тем самым их роль в дискурсе текста делового письма.

В результате закрепления подобной нормы в современной русской коммерческой переписке текст письма приобретает межстилевой характер, что соответствует его прагматическому потенциалу: не только информация делового назначения, но и убеждение, побуждение адресата изменить коннотативное назначение обсуждаемого предмета речи. Персуазивный дискурс коммуникации в условиях рыночных отношений и возникающий вследствие его наличия процесс конкуренции обуславливает восприятие информации адресатом в перлокутивном аспекте в частности при интерпретации текста, содержащего сообщение делового характера. Именно поэтому особого внимания заслуживает социально-этикетная сторона речи.

Результаты исследования. Русская деловая корреспонденция традиционно не предполагает сокращения речевой дистанции между коммуникантами. В связи с ситуацией коммерческой переписки особого внимания заслуживает социально-этикетная сторона речи. В частности, то, что традиционно русская деловая корреспонденция не предполагает сокращения речевой дистанции между коммуникантами: информативный диалог не должен становиться навязчивым, активно вторгаться в личное пространство адресата. Подобная стратегия, характерная для западной, прежде всего американской, традиции составления текстов коммерческой корреспонденции, может спровоцировать коммуникативный конфликт: моделируется эмоциональная рефлексия отчуждения, недоверие в отношении адресанта, провокативности его позиции.

В результате игнорирования несоответствия национальных представлений о социально-этикетной стороне речи, о соотношении между участниками коммуникации в речевых актах и, как следствие выбора сценария текста коммерческого письма по западному образцу возможен также комический эффект при восприятии сообщаемой информации. Прежде всего это относится к оформлению этикетной рамки делового письма и содержания текста постскрипума. В соответствии со сложившейся традицией для русской деловой переписки характерно подчеркнутое речевое неравноправие позиций участников коммуникации. В частности, проявляется сознательно акцентируемое в соответствующих этикетных формулах (фразеосхемах) уважение к адресату, демонстрирующее его особую статусную роль в моделируемой речевой ситуации.

Эту функцию выполняет, к примеру, употребление так называемого этикетного «Вы» при обращении к деловому партнеру, в результате чего элементарный грамматический концепт личного местоимения, имеющий формально-грамматический контекст, приобретает особую семантическую функцию, трансформируясь в связи с этим в концепт-фрейм. Использование этикетного «Вы» в современном русском языке возможно только в деловой переписке и поэтому ассоциативно связано с другими лексико-семантическими языковыми средствами при передаче информации, т. е. предполагает стилистическую маркированность текста в целом. К тому же этикетное «Вы» как концепт-фрейм вызывает в сознании адресата непосредственную ассоциацию с конкретной деловой ситуацией речевого взаимодействия.

Нарушение традиционно сложившегося представления о соотношении между участниками коммуникации, нарушение принципа релевантности, семантическое несоответствие коммуникативной тактики адресанта коммуникативному запросу адресата безусловно влияет на степень практической применимости результата речевого взаимодействия и его социальной значимости. Так, обращение в рамках этикетной формулы приветствия по имени «дорогой» (в русской традиции характерно только для личной переписки с предельно сокращенной речевой дистанцией) в коммерческой корреспонденции может быть воспринято либо иронически в отношении адресанта, что при отсутствии близких, дружеских отношений не соответствует национальному сценарию серьезного информационного диалога, либо способно спровоцировать коммуникативный конфликт. Интерпретация текста, его подтекстного содержания, косвенных и скрытых смыслов, т. е. прагматических пресуппозиций, в перлокутивном аспекте речевого взаимодействия при несоблюдении этикетных норм не способствует оптимизации конструктивного диалога, т.к. демонстрируется не только невнимание к сложившимся национальным традициям и даже пренебрежение ими, но и навязывание чужих стереотипов речевого поведения.

Особенностью семантики русского делового письма обусловлен и выбор синтаксической модели предложений. В частности, при описании конкретной ситуации адресант традиционно подчеркивает внесубъективность своей речевой позиции, что и определяет выбор синтаксических конструкций односоставных предложений: безличных либо определенно-личных. Стандартные формулировки типа: Рекомендуем.../ Предлагаем.../Просим.../Благодарим..., а также обозначение субъекта действия как некоего обобщенного лица (Мы...; Фирма...; Компания...) демонстрируют степень выделенности фокусирования внимания адресата. Анализ подобных синтаксических конструкций позволяет сделать выводы об особенностях пресуппозиции, о скрытых смыслах и специфике речевых тактик в процессе деловой коммуникации. В соответствии с теорией выделенности можно объяснить характер отбора информации и ее презентацию в коммерческой корреспонденции, точнее определить характер речевого взаимодействия.

Заключение/выводы. Исследование коммерческой переписки, как особой формы речевого взаимодействия и как дискурса делового общения с позиций прагматики показывает, что современные тенденции изменения коммуникативного режима общения, т. е. диалогичность формы речевого этикета, способствует оптимизации связей между адресантом и адресатом, что благотворно влияет на осуществление практической деятельности.

Наметившееся в современном обществе стремление представителей административно-бюрократических структур выйти за рамки традиционных иерархических отношений в сфере деловой коммуникации объясняется тем, что существенно возросла цена внимания к интересам и правам конкретной личности. Ее уровень непосредственно влияет на так называемый рейтинг в политической и экономической конкурентной борьбе и в глобальном смысле — на силу позиции адресанта в процессе переписки.

Однако новые тенденции, проявляющиеся в деловой коммерческой переписке, становятся в ситуации сохранения языковых конструкций «телеграфного стиля» причиной того, что большая часть современной деловой документации представляет собой пример стилистической эклектики и поэтому вызывает неоднозначное отношение к себе. В частности, проявляющееся в отдельных текстах коммерческой переписки стремление привлечь внимание адресата к своему бренду и своей товар-

ной продукции зачастую воспринимается как неверное с точки зрения речевого этикета поведение, ассоциируемое с «агрессивной рекламой».

Подводя итог, следует подчеркнуть, что современная, демократическая форма делового этикета складывается в практике коммерческой переписки трудно и непоследовательно. Однако реалии нового времени заставляют преодолевать коммуникативные стереотипы авторитарных общественных отношений и переходить в коммуникативный режим диалога, что и определяет сущность новейших представлений о культуре письменной речи и об этикете коммерческой деятельности.

Литература

- [1] Веселов П.В. Аксиомы делового письма: культура делового общения и официальной переписки. М.: Маркетинг, 1993, 78 с..
- [2] Веселов П.В. Современное деловое письмо в промышленности. М.: Издательство стандартов, 1990, 160 с.
- [3] Теппер Р. Как овладеть искусством делового письма. 250 писем и записок в помощь менеджеру. М.: ЮНИТИ, «Аудит», 1997, 192 с..
- [4] Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика — психология — когнитивные науки // Вопросы языкознания. 1994. № 1. С. 34–37.
- [5] Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: URSS/УРСС, ЛКИ, 2008. 288 с.
- [6] Кронгауз М.А. Слово за слово: о языке и не только. М.: Дело, 2016. 480 с.
- [7] Крейдлин Г.Е., Кронгауз М.А. Семиотика, или Азбука общения: учеб. пособие. М.: Флинта. Наука, 2004. 240 с.
- [7] Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2. С. 31–35.

Текст и дискурс в современной лингвистической парадигме

Емельянова Ольга Павловна  emelyanova@bmstu.ru

МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва, Россия)

***Аннотация.** Статья посвящена рассуждениям о лингвистике текста как традиционной лингвистической дисциплине и о лингвистике дискурса как относительно новой отрасли исследования, развитие которой связано с выходом исследовательского интереса за рамки текста. Особое внимание в статье уделяется вопросу о соотношении ключевых понятий «текста» как результата коммуникативно-речевой деятельности, характеризуемого внутритекстовыми закономерностями в соответствии с критериями текстуальности, и «дискурса» как коммуникативного события, фиксируемого в письменной и устной речи, в неразрывной связи с экстралингвистическим вокругтекстовым фоном и его влиянием на формирование тех или иных языковых закономерностей. В этой связи идея анализа существующих дискурсов представляется продуктивной в рамках современных дискурсивно ориентированных исследований.*

Ключевые слова: текст, лингвистика текста, дискурс, дискурс анализ, текстуальность, когнитивная лингвистика

Text and Discourse in Contemporary Linguistic Paradigm

Emelyanova Olga

 emelyanova@bmstu.ru

Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia)

Abstract. *On a practical level we hardly ever ask a question on what constitutes a text. One can easily give an example of a newspaper article, a book review, a piece of scientific work, a shopping list, an announcement as well as transcripts of spoken conversations and interviews, television programmes and web-pages. From a scientific point of view, though, the term text is the subject of wide speculation. For one thing, no established definition is commonly accepted, so a text is examined in terms of textual criteria. For another thing, due to the development of Cognitive Linguistics the text is analyzed in close connection to mental activity engaged in processing information transfer between interlocutors. The article touches upon the issue of discourse analysis which is a relatively new field of study. Any analysis of texts which aims to be significant has to connect with theoretical questions about discourse. No real understanding of the social effects of discourse is possible without looking closely at what happens when people talk or write. It is pointed out that the text presents a result of communicative activity whereas the discourse is considered as a dynamic process fixed in written or oral speech realized within extralinguistic context. The issue pointed out by the article inevitably has a long-term perspective in developing a theory of discourse and methods of text analysis.*

Keywords: *text, text linguistics, discourse, discourse analysis, textuality, cognitive linguistics*

Текст является средством выражения и закрепления человеческого знания. В обиходно-бытовом смысле ответ на вопрос, что такое текст, не вызывает затруднений. Практически любой носитель языка может привести пример того, что он считает текстом: интервью, роман, объявление, статья, стихотворение, разговор по телефону. Такой взгляд не вызовет сомнений среди пользователей языком. В научном плане ответ на поставленный вопрос зависит от позиции исследователя и потому не может быть однозначным.

Первоначально дискуссии о сущности объекта лингвистики текста фокусировались вокруг оппозиции текст — предложение, текст — высказывание, текст — не-текст. Сегодня это оппозиция текст — дискурс.

Исследовательский интерес сместился с внутритекстовой организации к процессам текстопорождения и восприятия, т. е. к дискурсу. Это привело к разграничению «текста» как результата коммуникативно-когнитивной деятельности и «дискурса» как самого процесса. Далее в публикации представлены причины смены традиционной текстоцентричной парадигмы могут быть следующими.

Лингвистика текста развивалась с конца 60-х гг. XX в. в условиях, когда не было задано единого общепринятого определения текста, что заставляло исследователей начинать собственный анализ с определения того, что такое текст в их системе рассуждений. Первоначальные взгляды на текст и текстуальность строились на признании определенных качеств имманентными тексту. Так, Робер де Богранд и Вольфганг Дресслер [1] предлагают модель текстуальности как интегративное единство семи критериев. Такими свойствами признаются: 1) Когезия — формально-грамматическая структура текста. 2) Когерентность — смысловая согласованность. Эти два критерия объединяют в рамках категории связности текста. 3) Интенциональность — наличие коммуникативной цели и замысла автора. 4) Приемлемость — восприятие адресатом текста как грамматически и семантически связного целого. 5) Информативность — наличие новой для адресата информации. 6) Ситуативность — соотносительность с условиями коммуникативной ситуации, в которой реализуется смысл высказывания. 7)

Интертекстуальность — взаимодействие между текстами с помощью формальных средств. По мнению авторов несоответствие одному из названных критериев является основанием для лишения текстового единства статуса текста. Е.С. Кубрякова, рассмотрев указанные критерии, отмечает, что все указанные данными авторами критерийные признаки «могут быть поставлены под сомнение и оспорены» [2, с. 72].

В достаточно широко распространенном представлении как в обыденном понимании, так и на уровне научного исследования текст может пониматься как линейно упорядоченная, структурно организованная последовательность языковых и/или языковых знаков, объединенная в логически завершенное смысловое целое с очевидным началом и концом. Однако с развитием Интернета в научном обиходе закрепилось понятие «сетература» — сетевая литература, «меняющая отношение читателя с автором, превращая их в соавторов, использующая новые технологии, конечный продукт которых размещается в компьютерной сети» [3, с. 3]. Здесь читателю предоставляется возможность дописывать текст согласно правилам или произвольным образом. Здесь текст включается в процесс живой коммуникации. Сетевая среда отчасти способствует изменению формата текста. Текст «размером в один экран» облегчает читающим его восприятие. Актуальным также является понятие «гипертекст» как электронно структурированный, нелинейно разворачивающийся текст. В процессе чтения перекрестные ссылки позволяют читателю двигаться «вглубь» текста, оставаясь в рамках формальных границ. Создается своего рода бесконечное «гипертекстовое пространство». Такая нелинейная виртуальная среда существования текстов противопоставляется традиционным текстам на бумажном носителе. Таким образом, сложившиеся представления о тексте как о формально и логически завершенной линейной последовательности, изменяются в преломлении к среде актуализации, в соответствии с новыми законами и правилами актуализации, приемлемыми для данной среды. Это ведет к нарушению структурного критерия — когезии, представляющей собой формальный признак, наитеснейшим образом связанный с семантическим показателем когерентности.

Рассматривая смысловую согласованность текста, Е.В. Левченко понимает когерентность как свойство, которое реципиент «приписывает» тексту. «Целостность понимается как внутренняя смысловая организация текста, не обязательно эксплицируемая в языковых категориях, но всегда осознаваемая при восприятии текста. Целостность текста не обязательно «материализуется» в тексте» [4, с. 178]. Например, на первый взгляд бессмысленная последовательность предложений *«На улице дождь. Дай мне книгу»* может восприниматься объектом коммуникации как связный текст, если из ситуации общения понятно, что книгу надо, например, укрыть от дождя или говорящий принял решение не выходить из дому в такую погоду и скоротать время за чтением. Возможность интерпретации интенция автора делает текст целостным при его восприятии и коммуникативно направленным. Однако такая реконструкция невозможна, когда дело касается автоматически создаваемых электронных писем, где автор сообщения обезличивается. Это нарушает принцип интенциональности и опровергает его самодостаточность.

Реализация критериев информативности и приемлемости зависит от личностного опыта и установок индивида, что позволяет определить соотношение нового и уже известного как носящего субъективный характер. Интертекстуальные связи устанавливаются отсылкой к «чужим» текстам посредством цитирования. Однако и этот критерий нельзя рассматривать как самостоятельный, так как не все тексты содержат цитаты или иные отсылки к предшествующим текстам. Нарушение данных критери-

ев не отрицает статуса текста. Такое видение текстуальности скорее представляется как соответствие «идеальному тексту», «наилучшему образцу», «эталону».

Текстуальность в современных гуманитарных исследованиях признается прототипичным феноменом. За пределами «идеальной текстуальности» остаются тексты, несоответствующие «прототипу». В этой связи В.П. Москвин предлагает разграничить признаки текста и выделить среди них текстообразующие — самодостаточные — свойства и вариативные — параметры, на основании которых можно подразделить тексты на «завершенные и незавершенные, монофразные и полифразные, интертекстуально обогащенные и необладающие таким потенциалом, связанные и бессвязные, информативные и неинформативные, стилистически единые и стилистические рассогласованные и другие типы текстов» [5, с. 46].

Развитие дискурсологии привело к необходимости разграничения понятий «текст» и «дискурс» и, соответственно, обозначаемых ими сущностей. В. Дресслер и Л. Барбарези, внесшие весомый вклад в развитие концепции дискурс-анализа предлагают определение дискурса как «ряда взаимосвязанных текстов». При этом размер текста может варьироваться от односложного восклицания до целой книги или от краткой реплики в разговоре до развернутого высказывания. [6]. Указывая на устный и письменный «модус» или канал передачи информации, авторы затрагивают вопрос о типах дискурса, который впоследствии будет решен в работе А.А. Кибрика «Модус, жанр и другие параметры классификации дискурса» [7]. Понятие «разговор», «беседа» отсылают нас к истокам формирования понятия «дискурс» и к тем концертам, к которым термин восходит этимологически. В основе термина — латинское слово *discursus*, что означает «бегание туда и сюда», которое позднее приобретает значение устной формы общения. Дискурс изначально толковался как диалог или полилог, далее же в его понятийное поле был введен и монолог, поскольку он также представляет собой формальное (вербальное) выражение определенных смыслов, определенной информации, является целенаправленным и предполагает ответную (не всегда и не обязательно опосредованную языковыми знаками) реакцию реципиента.

Современная интерпретация термина связывается с именем Зелинга Харриса. В статье “Discourse Analysis” автор заявляет, что объектом анализа является «последовательность высказываний, превышающая по размерам предложение» [8, с. 3]. В 60-х годах понятие дискурса становится известным в Пражском лингвистическом кружке и связано с именем одного из его представителей Карела Хаузенбласа. В статье «О характеристике и классификации дискурсов» автор предлагает определение дискурса как «набора упорядоченных языковых средств», актуализирующихся в рамках конкретной коммуникативной ситуации, разворачивающейся между ее участниками при определенных условиях. Таким образом, дискурс может рассматриваться с одной стороны как процесс речевой деятельности, а с другой стороны как ее продукт [9, с. 70–71]. В таком понимании термина отражены представления, которые до настоящего времени являются актуальными: выбор языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации и целей коммуникативного акта.

Иная концепция дискурса складывается в работах Мишеля Фуко. Его основные идеи представлены в книге «Археология знаний». Согласно концепции М. Фуко это «совокупность анонимных, исторических, детерминированных временем и пространством правил, которые в данной эпохе и для данного социального, экономического, географического и языкового окружения определили условия воздействия высказывания» [10, с. 118]. Дискурс или «дискурсивная практика» предполагает употребление языка в прямой зависимости от исторического фона, социальной, политической и

экономической ситуации, географического положения, лингвистического пространства и идеологии конкретной эпохи.

Дискурсивный анализ связывается также с трудами франкоязычного швейцарского лингвиста П. Серио, который в 1985 году первым осуществил анализ советского политического дискурса. П.Серио, начав свое исследование как историческое, показывает, какое влияние на развитие русского языка оказало «особое использование языка» на протяжении десятилетий советского строя [11]. Такой отбор языковых средств влечет за собой актуализацию особой грамматики и лексики, что формирует своеобразный «ментальный мир». Понимание анализа текста как реконструкции идеологической, социальной и политической систем находит свое отражение в термине «дискурс» как «социальной данности».

В 1970–1980-е годы возникает ряд направлений, основанных на тезисе о том, что язык связан с когнитивными функциями человека и является частью когнитивной системы. Исследователи, работающие в рамках когнитивного подхода, считают, что различные когнитивные феномены играют разную роль в отношении языка. Оперативная память, внимание, активация и сознание, например, ответственные за передачу информации от одного человека к другому в реальном времени («on-line»). Феномены же типа «off-line», к которым относятся, к примеру, долговременная память, система категоризации и структуры представления знаний связаны с языком как со средством хранения и упорядочивания информации в голове индивида [12]. Внимание к использованию языка в разных целях и для решения разнообразных задач отражается в понимании дискурса как разворачивающейся в режиме реального времени непрерывающейся коммуникативной активности.

Понятие дискурса является емким, включающим характеристики как лингвистического, так и экстралингвистического характера, что позволяет рассматривать его в качестве продукта речевой деятельности, а также в связи с социальной общностью и целым историческим периодом. Можно говорить о дискурсе в двух координатах. Во-первых, дискурс ассоциируется с понятием связной речи, сверхфразовым единством, коммуникативно целостным и завершенным речевым произведением и выражается в совокупности порожаемых текстов. Во-вторых, дискурс рассматривается в связи с ментальными процессами производства и восприятия речи, что определяет степень связности и приемлемости в конкретной ситуации, соотношение нового и известного, а также определяет выбор языковых средств для реализации коммуникативной цели. Это позволяет рассматривать дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [13, с. 136–137].

Независимо от того, как определяется дискурс — через речь, речевую деятельность или использование языка — все дефиниции должны быть, с одной стороны, уточнены информацией о социальном и лингвокультурологическом контексте, а с другой стороны, данными связанными с личностными характеристиками участников коммуникативной деятельности.

В вопросе соотношения дискурса и текста О.В. Александрова и Е.С. Кубрякова считают, что дискурс следует понимать как собственно когнитивный процесс, связанный с производством и восприятием речи, тогда как текст следует рассматривать как продукт речевой деятельности, обладающий законченной формой [14]. За термином дискурс стоит разветвленная структура знания, базовыми компонентами которой выступают речь и речевая деятельность. Дискурс следует рассматривать в социо-, культурно- и личностно-обусловленных прагматических условиях его порождения и в зависимости от данных факторов.

Литература

- [1] Beaugrande R., Dressler W.U. Introduction to text linguistics. London, 1981. P. 142.
- [2] Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения. Текст. Структура и семантика. М., 2001. С. 72–81. URL: <http://philology.ru/linguistics1/kubryakova-01.htm> (дата обращения 12.11.2018).
- [3] Барст О.В. Структурно-семантические особенности организации гипертекстового пространства: дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2005. 182 с.
- [4] Левченко Е.В. О первичных и вторичных свойствах текста // Стереотипность и творчество в тексте. 2004. Вып. 7.
- [5] Москвин В.П. Понятие текста и критерии текстуальности. URL: <http://russkayarech.ru/files/issuess/2012/6/6-moskvin.pdf> (дата обращения 01.11.2018).
- [6] Dressler W.U., Barbaresi L.M. Morphopragmatics. Berlin & New York, 1994. P. 6.
- [7] Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
- [8] Harris Z.S. Discourse analyses // Language. 1952. Vol. 28, no. 1. P. 1–30.
- [9] Hausenblas Karel. On the characterization and classification of discourses // Hausenblas Karel. Travaux linguistiques de Prague. 1966. P. 67–83.
- [10] Фуко М. Археология знания. Киев: «Ика-Центр», 1996. 208 с.
- [11] Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX в. М.: Наука, 1995. С. 33–71.
- [12] Кибрик А.А. 2003 Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дисс. в виде науч. докл. ... д-ра филол. наук. Институт языкознания РАН. М., 2003. 84 с.
- [13] Арутюнова Н.Д. Дискурс / Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
- [14] Александрова О.В., Кубрякова Е.С. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: матер. науч. конф. / под ред. проф. Е.С. Кубряковой, проф. О.В. Александровой. М.: Диалог-МГУ, 1997. С. 15–25.

Трамп как коммуникатор: от языка дипломатии к языку имперского диктатора

Мордвинкова А.Е.

✉ linaimemoran@yandex.ru

Преподаватель кафедры английского языка № 3 МГИМО (У) МИД России (Россия, Москва)

Аннотация. С приходом Трампа в лексике и стилистике политики США произошли глубокие изменения. Президент и многие ведущие чиновники администрации активно дополняют традиционные бюрократическую и дипломатическую лексику высказываниями, еще недавно считавшимися недопустимыми в международном общении. Язык международной коммуникации — это способ обозначения не только своей политической позиции по разным вопросам и проблемам, существующим в мировом сообществе, но и трансляция скрытых смыслов, зашифрованных в манере, стиле, выборе выражений у первых лиц. Цель данного текста: лингвистическая (методом контент-анализа) проверка гипотезы, что в политике США происходит поворот к более жестким формам и стилю политики, по сути имперской.

Ключевые слова: Империалистическая политика, язык дипломатии, международная коммуникация, американский лидер, язык международного влияния, политический дискурс

Trump as a Communicator: From the Diplomacy to the Imperialistic Discourse

Mordvinkova A.E.

✉ linaimemoran@yandex.ru

Lecturer, English language chair #3 MGIMO University (Russia, Moscow)

Abstract. *With Trump coming into power, lexis and style of American politics have been profoundly changed. The President and the administration's top officials are intensively adding statements that have until recently been considered to be inappropriate in international communication, in the traditional bureaucratic and diplomatic language. The language of international communication is not only a way to convey the political stance on various issues and problems occurring on the international arena, but also to tailor latent undermeanings, encrypted in the manner, style and statements of the top officials. The linguistic aim of this report is to test the hypothesis (by means of content analysis) that American policy is shifting towards a tougher style, in fact one of imperial dictatorship.*

Keywords: *Imperialistic policy, language of diplomacy, international communication, American leader, language of international influence, political discourse*

Постановка проблемы и методология. В рамках ограниченного объема данного доклада рассматривается изменение политического дискурса Америки во время президентства Трампа в сторону имперского диктата по сравнению с его предшественниками. Для контент анализа и последующих предположений на этой основе выбраны следующие аспекты, используемые в речах и выступлениях президента Трампа (как и всех президентов до него): внешняя политика: терминология обозначений «союзник-враг», терминология внешнеполитических целей, терминология внешнеполитических решений по поводу международных проблем (экология и ядерная проблема). Отдельно бы хотелось отметить, что понятие «язык имперского диктата» в данном случае не тождественно понятию «языковой империализм», который имел в виду Р.Филлипсон [Phillipson, 1992].

Предвыборная риторика. Прежде всего, стоит дать краткое определение того, что автор подразумевает под языком имперского диктата. В широком смысле под диктатом понимается жесткие условия, требования, навязывание своей воли кому-либо в ультимативной форме [Ожегов С.И., Н.Ю. Шведова, 1949–1992]. «Имперский» здесь обозначает, что данная форма диктата распространяется за пределы одной конкретной страны (в данном случае США). Язык имперского диктата — это такой выбор речевых практик и приемов, который открыто или неявно демонстрирует превосходство одной нации над другой/-ими, при этом данная страна наделяет свои интересы несомненным приоритетом, не заботясь об интересах других стран.

Первое, на что стоит обратить внимание — это дискурс предвыборных речей Трампа. Еще во время своей президентской кампании, Трамп делает упор на упрощенный стиль высказываний, разговорную риторику, при этом апеллируя большим количеством отрывистых лексических повторов и используя гиперболы, чтобы усилить эмоциональную окраску своих слов [Корецкая О.В., 2017]. Например, отрывки из его высказываний во время дебатов с Х.Клинтон [Игнатов Д.В, 2017]: “Companies will come. They will build. They will expand. New companies will start”; “I did not. I did not. I do not say that”; “You haven't done it. You haven't done it”.

Утверждения, в которых он использует довольно жесткие бескомпромиссные сравнения [Корецкая]: “China is smart, and America is ruined”; “Our leaders are stupid,

our politicians are stupid, their leaders are much smarter than our leaders, and the Mexican government is much smarter”.

При этом Трамп подчеркивает, что он будет выбирать «лучших»: I will choose *the best* people for the administration; I will hire *the best* people not bigger donors; our *brilliant* minds; I would be the best jobs President that God ever created.

Также Трамп активно использует разнообразные эпитеты и метафоры, чтобы добавить экспрессии и выразительности: strong and prosperous America, tremendous people, big trouble, horrible and laughable deal [Игнатов]. Здесь также впервые можно заметить то, что он подчеркивает величие Америки, утверждая, что другие страны (в частности, Китай и Мексика) мешают США упрочить свое величие и использовать его на благо собственных граждан. Наиболее ярко это выражено в его речи по поводу инаугурации. (“The time for empty talk is over. Now arrives the hour of action.”; “We will follow two simple rules; buy American and hire American.”; “America is totally unstoppable.”; “There should be no fear. We are protected and we will always be protected. We will be protected by the great men and women of our military and law enforcement.”; “We will seek friendship and goodwill with the nations of the world, but we do so with the understanding that it is the right of all nations to put their own interests first. We do not seek to impose our way of life on anyone, but rather to let it shine as an example.”; “Together, we will make America strong again. We will make America wealthy again. We will make America proud again. We will make America safe again. And yes, together we will make America great again.”)

Именно в этих высказываниях можно проследить за дискурсом жестких имперских амбиций и диктатом. Обещание сделать Америку богатой, процветающей и великой на фоне всех остальных государств (потому что величие невозможно без сравнения с другими — не-великими), заявление о том, что Америку «не остановить», а также, что Америка не будет навязывать свой стиль жизни миру, но при этом будет «служить примером», что, по сути, является, во-первых, очень амбициозным стремлением (быть примером для всех означает, что ты лучший из возможных и остальные хотят тебе подражать), во вторых, интересен выбор слова shine (сверкать, блистать) в данном контексте, что само по себе не подвергается сомнению (т. е. Америка не просто будет представлять собой пример, но пример настолько яркий и выдающийся, что практически недостижимый, идеальный).

Исходя из вышесказанного, можно допустить, что в терминологии внешнеполитических целей Трамп делает упор на величие Америки (причем он повторяет это неоднократно во всех своих предвыборных речах, а также во многих выступлениях уже в качестве президента), подчеркивая, что будет проводить жесткую политику в отношении стран, которые могут помешать процветанию Америки («Every decision on trade, on taxes, on immigration, on foreign affairs will be made to benefit American workers and American families. We must protect our borders from the ravages of other countries making our products, stealing our companies and destroying our jobs», Д.Трамп).

Дискурс внешнеполитических связей и проблем. Что касается обозначений «союзник-враг», в данном случае Трамп руководствуется опять же логикой выгоды для страны. Трамп рассматривает мир политики с точки зрения бизнесмена, т. е. противниками стоит считать те страны, с которыми у США есть какие-либо обязательства (торговые или военные) и, которые, соответственно, могут оказывать на США некоторое давление [The Atlantic, 2018]. Следуя этой логике Россия не входит в число противников «первой линии», зато Китай представляет наибольшую угрозу, так же, как и страны ЕС. На вопрос корреспондента CBS, какая из стран является главным

противником США, Трамп ответил следующее: “the EU is a foe” because of “what they do to us in trade” by taking “advantage of us” and because “many of those countries are in NATO and they weren’t paying their bills”. Потом он добавил, что “China is a foe economically”, а Россия “is foe in certain respects”. Также в своей речи к Сенату в 2018 году Трамп сделал упор на то, что необходимо противостоять «государствам — изгоям», наращивать и больше финансировать военную мощь, что недопустимы никакие уступки, так как они «порождают провокацию», а также пожизненный запрет на лоббирование в интересах иностранных правительств. (“Rogue states”, “to trigger provocations”, “a lifetime ban on becoming lobbyists for a foreign government”) [Латышев С., 2018]. По поводу дискурса в отношении внешнеполитических проблем (экология, ядерный вопрос), Трамп также использует жесткую риторику и довольно бескомпромиссные заявления даже в официальных речах. Например: “maximum pressure on” (касательно Северной Кореи); “tough sanctions” (в отношении Кубы); “a «flawed deal” (по поводу Ирана); “I don't want anything to get in our way” (после выхода США из Парижского соглашения по климату).

Политический дискурс Трампа по сравнению с его предшественниками. По сравнению с вышеописанной риторикой, предшественники Трампа придерживались более «мягких» терминов и выражений, в большей степени свойственных дипломатическому и официальному стилю, чем версии разговорного языка. Так, в предвыборных речах Б.Обамы было много обращений к Библии, религии, документам (таким, как Декларация независимости) [Горина О.В.]: “What is demanded then is a return to these truths”; “... all are equal, all are _free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness”; “we the People have remained faithful to the ideals of our forbearers, and true to our _founding documents”; “... but in the words of Scripture, the time has come to set aside childish things”; “but God wants to see us help ourselves”. В отношении внешнеполитических проблем Б. Обама много раз высказывался по поводу терроризма (так же, как и его предшественник Дж. Буш-мл.): “Strategy that we are using now—air strikes, special forces, and working with local forces who are fighting to regain control of their own country”; “No religion is responsible for terrorism. People are responsible for violence and terrorism”; “Our objective is clear: we will degrade, and ultimately destroy, ISIL through a comprehensive and sustained counter-terrorism strategy”. Риторика Дж. Буша была более жесткой, чем позднее у Обамы: “to fight against terror, to take fight to the terrorists, to find and defeat terrorists, to pursue the terrorists, to wage the war”. Цитаты Трампа по данной проблематике: “We are going to keep radical Islamic terrorists the hell out of our country”; “I will suspend immigration from regions comprised of radical Islamic terrorists, including the suspension of the Syrian refugee program”; “Foreign terrorists will not be able to strike America if they cannot get into our country». У Трампа более простой язык (обилие фразовых глаголов, например, get into), но при этом более грубые выражения (the hell). Касательно проблемы изменения климата, Обама заявлял следующее: «Climate change constitutes a serious threat to global security, an immediate risk to our national security, and, make no mistake, it will impact how our military defends our country», что означает более дипломатичный подход, с учетом интересов других стран (по крайней мере, вербальный), что это общемировая проблема, которая представляет угрозу и национальной безопасности. Трамп же рассматривал эту проблему исключительно как «помеху», т. е. если в данный момент США не подвержены негативным последствиям, то беспокоиться о других странах нет нужды (“The concept of global warming was created by and for the Chinese in order to make US manufacturing non-competitive” [Корецкая]).

Выводы. Таким образом, осуществив краткий обзор высказываний Трампа по поводу некоторого круга вопросов, можно сделать выводы, что в его политическом дискурсе преобладают просторечные формы (“and I wanna find out, what is the problem”, “But look, we have people coming into our country”), что, с одной стороны, создает необходимую связь с аудиторией, а с другой говорит о высокой степени самоуверенности как президента (позиция лидера сверхдержавы, которая может себе позволить разговаривать так, как ей удобно, не обращая внимания на отношение к этому других), кроме того, такой самоуверенный (и даже несколько самодовольный) тон показывает, «кто здесь хозяин» и кого надо слушать. Кроме того, Трамп использует более жесткие выражения в отношении тех вопросов, позиция по которым раньше была более мягкой и приемлемой с точки зрения международного сообщества (по вопросу климата, ядерного разоружения). В отношении же позиции Америки используется и вовсе бескомпромиссная риторика, заключающаяся в том, что Америка великая страна, и она в приоритете. Все это вкупе позволяет сделать допущение о смене языка дипломатии на язык имперского диктата в политическом дискурсе Трампа и его администрации.

Литература

- [1] Phillipson R. Linguistic Imperialism. Oxford University Press, USA, 1992. 190 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/984023/> (дата обращения 15.11.2018).
- [2] Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Большой толковый словарь. Т. 5. С–Я. М.: Азъ, 1992. 660 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/39107/> (дата обращения 06.11.2018).
- [3] Корецкая О.В. Лингвостилистические особенности политической риторики Дональда Трампа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostilisticheskie-osobennosti-politicheskoy-ritoriki-donald-trampa> (дата обращения 11.11.2018).
- [4] Игнатов Д.В. Экспрессивно-выразительные средства языка в политическом дискурсе. Март 26, 2017. URL: <http://imfl.sci.pfu.edu.ru/forum/index.php?topic=61.0> (дата обращения 15.11.2018).
- [5] Transcript. Trump’s inauguration Speech. TIME. January 24, 2017. URL: <http://time.com/4640707/donald-trump-inauguration-speech-transcript/> (дата обращения 16.11.2018).
- [6] Transcript: Donald Trump’s Foreign Policy Speech, April 28, 2016. URL: http://www.nytimes.com/2016/04/28/us/politics/transcript-trump-foreign-policy.html?_r=0 (дата обращения 10.11.2018).
- [7] Uri Friedman. Trump Meets Putin While America Confronts Russia. The Atlantic. July 16, 2018. URL: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2018/07/trump-putin-russia-helsinki/565121/> (дата обращения 16.11.2018).
- [8] Латышев С. Трамп назвал главных врагов США. 31 января 2018. URL: https://tsargrad.tv/articles/tramp-nazval-glavnyh-vragov-ssha_108164 (дата обращения 12.11.2018).
- [9] Горина Е.В. Президентская риторика Барака Обамы. URL: http://vuzlib.com.ua/articles/book/23222-Prezidentskaja_ritorika_baraka_obamy_1.html (дата обращения 10.11.2018).
- [10] Rebecca Harrington Trump withdrawing from Paris climate agreement. June. 1, 2017. URL: <https://www.businessinsider.com/trump-paris-agreement-climate-change-2017-6> (accessed 16.11.2018).
- [11] Barack Obama quotes. Azquotes.com URL: <https://www.azquotes.com/quote/593625> (дата обращения 28.10.2018).
- [12] Donald Trump quotes. Azquotes.com URL: https://www.azquotes.com/author/14823-Donald_Trump/tag/climate-change (accessed 28.10.2018).

Функциональный аспект англоязычного текста СМИ (на примере аналитической статьи и политического эссе)

Никонова Екатерина Андреевна  ekatnikon2014@yandex.ru

Преподаватель, МГИМО МИД РФ (Москва, Россия)

***Аннотация.** Данное исследование проведено на материале аналитических статей и политических эссе англоязычной качественной прессы, представляющих собой тексты СМИ. В обоих жанрах реализуются информационная и воздействующая функции. При этом для аналитической статьи, которая по своей природе стремится к объективности, информационная функция является ведущей, в то время как в политическом эссе на первый план выходит воздействующая функция. Оба жанра находятся под влиянием политического дискурса. Влияние политического дискурса проявляется за счет усиления воздействующей функции, при этом в более субъективном по своей природе жанре «эссе» воздействующая функция переходит в манипулятивную.*

***Ключевые слова:** аналитическая статья, политическое эссе, политический дискурс, информационная функция, воздействующая функция, манипулятивная функция.*

The Functional Aspect of Mass Media Texts (by the Example of a Political Essay and an Analytical Article)

Nikonova Ekaterina Andreevna  ekatnikon2014@yandex.ru

Lectrer, MGIMO (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article analyzes functions of a political essay and an analytical article, which refer to mass media texts. In both genres there are the influencing and informational functions. The analytical article is inherently objective. Therefore the informational function plays the key role. In the political essay, on the other hand, the key role belongs to the influencing function. Both genres are affected by political discourse, which contributes to the promotion of the influencing function to the fore. Under the impact of political discourse, we observe the existence of the manipulative function in the political essay.*

***Keywords:** analytical article, political essay, political discourse, informational function, influencing function, manipulative function*

Введение. Современные исследователи все чаще обращают внимание на тенденцию взаимопроникновения политического дискурса и дискурса СМИ. Так, Л.Л. Реснянская отмечает, что «политическая сфера и медиа настолько переплелись между собой, что разделить их не представляется возможным» [1, с. 48]. Эта тенденция проявляется в постепенном усилении воздействующей и манипулятивной составляющей в текстах СМИ под влиянием политического дискурса, в то время как традиционно присущая им информационная составляющая отходит на второй план.

Результат. *Политический дискурс.* Под политическим дискурсом понимаем самостоятельный вид дискурса, целью которого является борьба за власть. Приняв такое определение целесообразно говорить о манипулятивной природе политического дискурса, одной из составляющих которого является речевая манипуляция. Под речевой манипуляцией понимаем «специфическое речевое поведение» [2, с. 66–68], которое осуществляется за счет «искусного использования определенных ресурсов

языка» [3, с. 25] с целью скрытого воздействия на адресата, результатом чего является его склонение на сторону автора, изменений его намерений, установок, поведения.

Аналитическая статья. Аналитическая статья — жанр СМИ, в котором на основе логики и аргументации дается полный разносторонний анализ общественно-политического события или явления. По своей природе аналитическая статья — объективный жанр, должна «опираться на факты, максимально объективно отражающие события и процессы, происходящие в мире» [4, с. 21], в связи с чем ведущей функцией является информационная. Под влиянием политического дискурса происходит усиление воздействующей функции

Политическое эссе. Политическое эссе находится на пересечении публицистического и газетного стилей. Черты публицистического стиля обуславливают доминирование воздействующей функции. Для автора важно убедить читателя «в правильности выдвигаемых положений или вызвать в нем желаемую реакцию на сказанное не столько логически обоснованной аргументацией, сколько силой, эмоциональной напряженностью высказывания, показом тех черт явления, которые наиболее эффективно могут быть использованы для достижения поставленной цели» [5, с. 336]. Влияние политического дискурса приводит к более яркому проявлению воздействующей функции, а также появлению манипулятивной составляющей.

Заключение/Выводы. Политический дискурс оказывает существенное влияние на политическое эссе и аналитическую статью, которые являются частью дискурса СМИ. Так, в аналитической статье, которая по своей природе стремится к объективности, под влиянием политического дискурса происходит усиление воздействующей функции. В политическом эссе помимо более яркого проявления воздействующей функции наблюдаем проявление манипулятивной составляющей.

Литература

- [1] Реснянская Л.Л. СМИ и политика: уч. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности 021400 «журналистика». М.: Аспект Пресс, 2007. 254 с.
- [2] Денисюк Е.В. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект. Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2004. 200 с.
- [3] Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2017. 176 с.
- [4] Соколов В.В. Аналитическая статья. Роль и проблемы аналитической журналистики. Жанры, журналистика, творчество: учеб. пособие. М.: МГИМО-Университет, 2015. С. 19–36.
- [5] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. 137 с.

Специфика реализации категории напряженности в текстах разных жанров

Овсянникова А.Е.

✉ amethys2001@yahoo.com

Канд. филол. наук, СГУ им. Н. Г.Чернышевского (Саратов, Россия)

Аннотация. Напряженность относится к универсальным категориям текста, однако до настоящего времени ей уделялось недостаточно внимания при исследовании художественного текста. Новизна нашего подхода заключается в систематизации данных о реализации

напряженности в текстах разных жанров. Категория напряженности реализуется на лингвостилистическом и композиционном уровнях текста и сигнализирует о себе лингвистическими маркерами. Наиболее распространенными типами напряженности считаются коммуникативно-познавательная напряженность, эмоциональная напряженность, сюжетная напряженность и глубинная напряженность. Данные типы находят разное языковое воплощение в текстах психологической, детективной прозы и драматургических произведениях. Вследствие этого представляется интересным проанализировать специфику реализации напряженности, предприняв комплексный подход с позиций стилистики и лингвистики текста.

Ключевые слова: текстовая категория, напряженность, лингвистические маркеры, эмоциональная напряженность, сюжетная напряженность, глубинная напряженность, стилистика, лингвистика текста

Specific Features of Realizing the Category of Tension in Texts of Different Genres

Ovsyannikova A.Ye.

✉ amethys2001@yahoo.com

PhD in Philological Sciences, SSU (Saratov, Russia)

Abstract. Tension is a universal textual category, but up till now it has been disregarded in literary text analysis. The novelty of our approach is that it helps to systematize data on realization of textual category of tension in English works of fiction of different genres. The category of tension is realized at linguostylistic and compositional level and is identified by linguistic markers. The most typical kinds of tension are communicative cognitive tension, emotional tension, narrative tension and deep tension. The aforementioned types of tension are linguistically manifested in different ways in literary texts of psychological prose, detective prose and plays. Thus, it is instructive to analyze specific features of realizing the textual category of tension taking an interdisciplinary approach from a viewpoint of stylistics and text linguistics.

Keywords: Textual category, tension, linguistic markers, emotional tension, narrative tension, deep tension, stylistics, text linguistics

На настоящий момент существует множество работ, посвященных исследованию природы текста, в которых представители разных научных дисциплин не только пытаются дать определение такому обширному понятию, как текст, но и перечислить и описать основные текстовые категории. Единого общепринятого определения понятия «текстовая категория», как и понятия «текст», на данный момент не существует, что объясняется многомерностью и неоднозначностью исследуемых явлений. Само понятие «текстовая категория» часто заменяется в научной литературе такими синонимичными понятиями, как «свойство текста», «характеристика текста», «текстовая универсалия» и т. п. Большинство исследователей сходится во мнении, что «текстовая категория» — типологический признак текста, являющийся отражением общетекстового смысла совокупностью языковых, речевых и текстовых средств.

К универсальным текстовым категориям чаще всего относят коммуникативную направленность, смысловую цельность, информативность, связность и членимость. Список текстовых категорий неограничен и постоянно пополняется новыми типами, в ряду которых, например: развернутость и последовательность, статичность и динамичность, единство внешней и внутренней формы, антропоцентричность, эстетичность и мн. др.

Напряженность как текстовая категория незаслуженно обходится стороной и выделяется в ограниченном количестве работ, в частности в работах В. Г. Адмони [1, 2], детально рассмотревшим специфику данной категории, и Л.Г. Бабенко [3]. Вот как В.Г. Адмони понимал напряженность: «Художественный текст должен заинтересовать, как бы «взять за душу» читателя уже с самых первых строк и усиливать интерес — то в большей, то в меньшей мере, порой с «ретардацией» в дальнейшем движении текста до полного его завершения» [2]. Напряженность, по его мнению, была свойственна всем литературным текстам на всех этапах развития литературы, так как напряженность присуща самим языковым структурам на разных уровнях.

В последние десятилетия в связи с возросшим интересом исследователей к энергодинамическим источникам текста [4–7], отмечается возрождение интереса к исследованию напряженности как текстовой категории. Введение понятия энергия текста, означающее «способность языковых единиц к генерированию и приращению различных смыслов в процессе жизнедеятельности текста» [8] дает возможность рассматривать текст как динамическую систему, где сознание автора и читателя встречаются [9]. Таким образом, текст выступает не только как результат деятельности автора, но и как «язык в действии» [10]. Динамическое свойство текста проявляется при его порождении автором и в процессе его интерпретации читателем. Напряженность, обладающая энергодинамическими свойствами, рассматривается как «сущностная текстообразующая категория, обусловленная диалектическим единством борьбы противоположностей, которое имеет проекцию в любом типе текста» [8].

Напряженность, напрямую связанная с такими категориями, как динамичность, целостность и связность, становится одной из универсальных категорий текста. Это подтверждается как анализом языкового материала, так и теоретическими работами, посвященными исследованию напряженности на материале текстов, написанных на разных языках.

Категория напряженности реализуется на лингвостилистическом и композиционном уровнях текста и сигнализирует о себе лингвистическими маркерами. Наиболее распространенными типами напряженности считаются коммуникативно-познавательная напряженность (возникающая в тексте уже с первым предложением, и, так как оно само по себе не содержит законченного смысла, вызывает у читателя желание узнать, что произойдет дальше); эмоциональная напряженность (проявляющаяся в наличии эмоционально-усилительных слов, нарушении привычных грамматических структур и т. д.), сюжетная напряженность (в основе ее лежит художественный конфликт, а основное средство ее реализации композиционное строение художественного произведения, она связана со структурой текста, ее динамичностью); глубинная напряженность (ее специфичность заключается в наличии в произведении нескольких планов, которые, наслаиваясь друг на друга, вступают в сложные взаимоотношения; этот вид напряженности реализуется за счет углубления содержательной стороны и проявляется в наличии символов, метафор, подтекста и т. д.) Текстам разных жанров присущи разные виды напряженности.

Как показывает анализ художественных произведений, написанных в жанре психологической и научно-фантастической прозы, в частности рассказов Г. Грина и Р. Брэдбери, разные типы напряженности (эмоциональная, сюжетная и глубинная) реализуются на всех уровнях текста и вступают в постоянное взаимодействие для выполнения текстообразующей и структурообразующей функций. Так, эмоциональная напряженность реализуется посредством использования тропов, таких как: образное сравнение, метафора, символ, эпитет, оксюморон, антитеза, градация и др.;

лексической составляющей (лексико-семантических полей), лексических и синтаксических повторов; графических (курсив) и фонетических (аллитерация, звукоподражание, ассонанс) стилистических средств. Следует отметить, что напряженность в прозе такого типа создается не только благодаря определенному выбору лексических единиц, но и их композиционному расположению в тексте.

Сюжетная напряженность проявляется при помощи элементов сильной позиции, в частности заглавий, композиционных особенностей; наиболее распространенной из них является рамочная композиция. Данный тип композиционного построения рассказа позволяет ограничить сюжетно-временное пространство произведения, создает замкнутую структуру и дает возможность довести основную тему до логического завершения.

В качестве средств глубинной напряженности авторы используют интертекстуальность и подтекст, которые позволяют расширить временные и сюжетные рамки произведений, создают многоплановость текста и множественность трактовок.

Для произведений, написанных в жанре детектива, а именно романов американского писателя Дж.Дивера, наиболее характерны такие типы напряженности, как сюжетная и глубинная, которые реализуются как самостоятельно, так и во взаимодействии, выполняя общую текстообразующую функцию. Сюжетная напряженность проявляется в первую очередь благодаря компонентам сильной позиции текста, к которым относятся: формально выделенные части текста, его конец и начало, включая название, эпиграф, пролог, первые / конечные строки текста. Наибольшую значимость в романах Дж.Дивера приобретают такие компоненты сильной позиции, как заглавие и эпиграф. Заглавие называет тему, которая будет в дальнейшем развиваться в тексте, обобщает и конкретизирует информацию, оказывает эмоциональное воздействие на читателя, заинтересовывает его, формируя читательское ожидание.

В романах *"The Bone Collector"* и *"The Coffin Dancer"* в качестве заглавия выбраны сложные имена существительные в единственном числе с определенным артиклем, *"The Bone Collector"*, *"The Coffin Dancer"*. Каждое из этих существительных в ходе контекстологического анализа приобретает функцию имени собственного. Такие яркие и емкие заглавия в первую очередь привлекают внимание читателя ввиду своей необычности и позволяют удерживать его внимание благодаря связи заглавий с образами главных преступников обоих романов. Каждое из этих имен является определенной отсылкой к прошлому. Так, *'The Bone Collector'* — прозвище вымышленного убийцы из прошлого по имени Джеймс Шнайдер, жившего в Нью-Йорке в 19 веке. Главный герой увлекается злодеяниями этого преступника и решает воплотить их в жизнь, но уже в Нью-Йорке 20 века. *'The Coffin Dancer'* — это не только прозвище главного злодея романа, имеющего на плече страшную татуировку в виде Жнеца смерти, танцующего с женщиной у гроба, но еще и отсылка к *Danse Macabre* (именно так названа одна из частей романа), Пляске смерти, аллегорическому сюжету средневековья, изображающему персонифицированную Смерть, ведущую к могиле пляшущих представителей общества. Этот сюжет нашел многочисленные воплощения в мировом искусстве, в частности к нему обращались Гете, А.Блок, Бодлер, К.Сен-Санс, Д.Шостакович и многие другие. Подобные интертекстуальные включения участвуют в реализации глубинной напряженности романов, создавая многослойную структуру, в которой план настоящего тесно переплетен с планом прошлого. Важность заглавия проявляется как в рамках всего романа, так и отдельных глав, каждая из которых носит отдельный подзаголовок. Так, в романе *"The Bone*

Collector” каждая глава раскрывает подтемы романа и участвует в систематизации смысла всего произведения, структурируя его в содержательном плане.

Эпиграфы, которые сопровождают каждую главу романа уточняют смысл подзаголовков. Они считаются факультативными компонентами сильной позиции произведений, но само их наличие в тексте выдвигает их на первый план и помогает декодировать подтекст романов. В романе *“The Coffin Dancer”* в качестве эпиграфов автором выбраны цитаты из повести английского писателя Т.Уайта *“The Goshawk”* о приручении ястреба-тетеревятника, а также цитаты из романа известного писателя и натуралиста Стивена Бодиа *“A Rage For Falcons”*. Оба эти произведения посвящены исследованию жизни хищных птиц, ястребов и соколов и на первый взгляд кажутся очень далекими по смыслу от сюжета исследуемого нами романа, однако анализ глубинной структуры произведения позволил заключить, что образ хищной птицы является смыслообразующим во всем романе. Так, силуэт сокола, парящего над земным шаром, — логотип компании «Гудзон-Эйр», где работает одна из героинь романа, Перси Клэй. Она так же, как и Линкольн Райм, интересуется хищными птицами и даже пыталась их приручить, именно это и вдохновило ее сделать изображение сокола эмблемой компании. Для Линкольна Райма наблюдение за хищными птицами, обитающими прямо за его окном, — единственное доказательство существования внешнего мира, опасного, но завораживающего. Неслучайно все его размышления о поступках преступника часто переплетаются с наблюдениями за хищными птицами, которые находятся в постоянном поиске новой жертвы. Линкольн и Перси сходятся во мнении, что дикой птице не стоит давать имя. *She'd nodded toward the window. “You're lucky for the company. Have you named them?” Rhyme'd given a scornful laugh. “Not the kind of thing I'd do. Thom tried. I laughed him out of the room.” [...] She hadn't told Rhyme that she, like him, would never name a hunting bird, that she'd called the haggard merely “the falcon.”* [11] Этот мотив невозможности приручить дикую птицу возвращает нас к эпиграфу: *A falconer's bird, however tame and affectionate, is as close to a wild animal in condition and habit as an animal that lives with man can be. Above all, it hunts. A Rage for Falcons, Stephen Bodio* [11]. Также и у преступника нет реального имени, только безликое *“The Coffin Dancer”*.

Анализ драматургических произведений, а именно пьес Дж.Б.Пристли *“Dangerous Corner”* и *“An Inspector Calls”* показал, что если в прозаическом произведении напряженность создается главным образом при помощи лексических стилистических средств, тропов, оригинальной композиции, то в пьесе на первый план выдвигаются средства, являющиеся характерными именно для драматургического произведения, в частности: авторские ремарки. Они играют большую роль в данных произведениях, и автор удачно пользуется ими как приемом для характеристики обстановки, персонажей, а также создания напряженности. Все действия персонажей пьесы, все их реакции на слова друг друга поясняются при помощи все тех же авторских ремарок.

Например, в пьесе *“An Inspector Calls”* — до визита инспектора: прилагательные и наречия, характеризующие манеру поведения персонажей: *smiling, excited, gaily, politely, noisily, eagerly, amused etc.* После появления инспектора: *uneasy, defiantly, sulkily (Eric), impatiently, thoughtfully, abruptly (Birling), showing annoyance, angrily (Gerald), exchange bewildered and perturbed glances* (про всех членов семьи), *agitated, miserably, stormily, with hysterical laugh, bitterly (Sheila)*, по контрасту с ними — поведение инспектора характеризуется следующими наречиями: *steadily, sternly, dryly, massively*. В конце пьесы — все члены семьи: *guiltily and dumbfounded* [12].

Данные ремарки участвуют в создании эмоциональной напряженности пьесы.

Кроме того, эмоциональная напряженность умело поддерживается автором на синтаксическом уровне, так, Дж.Б.Пристли вводит следующие синтаксические-стилистические средства: синтаксические повторы, апозиопезис, параллельные конструкции, повышающие драматизм и эмоциональность происходящего:

Eric [nearly at breaking point]: Then — you killed her. She came to you to protect me — and you turned her away — yes, and you killed her — and the child she'd have had too — my child — your own grandchild — you killed both — damn you, damn you — [12].

Напряженность в пьесах реализуется и на лексическом уровне благодаря лексическому повтору и использованию автором фразеологизмов и сленговых единиц, придающих эмоциональность и экспрессивность репликам персонажей.

Композиция, выбранная автором в этих пьесах, также влияет на картину развития напряженности.

Сюжетная напряженность в пьесе не снижается практически ни на минуту, потому что каждая новая реплика персонажей вводит новую информацию, порой перечеркивающую предыдущую.

Напряженность в пьесе *"Inspector Calls"* нарастает постепенно и, кажется, достигает своего пика, когда семейная идиллия разрушена окончательно, и честь всех членов семьи запятнана невольным убийством невинной девушки. После ухода инспектора читатель ожидает развязки и спада напряженности, но он опять не наступает, так как открываются новые факты: инспектор Гулл не существует, да и сама девушка кажется вымышленной, ведь инспектор показывал ее фото по-отдельности каждому из персонажей. В финале автор застаёт читателя врасплох, заявив о приезде уже настоящего инспектора. Тем самым он возводит уровень эмоциональности на небывалую высоту.

Драматическая ирония, подтекст, интертекстуальность несомненно повышают градус напряженности в пьесе, делая повествование поистине захватывающим. К тому же эта недосказанность, возможность разных трактовок происходящего способствует реализации глубинной напряженности.

Таким образом, как показал анализ реализации напряженности в текстах англоязычной психологической, детективной прозы и пьес, эта категория реализуется на разных уровнях текста и манифестируется разными лингвистическими маркерами. Кроме того, исследование показало преобладание разных типов напряженности, характерных для каждого из жанров исследуемых произведений. Так, для детективной прозы наиболее характерны сюжетная и глубинная напряженность, для психологической — эмоциональная и глубинная, для драматургических произведений — эмоциональная и сюжетная напряженность. В качестве дальнейших исследований представляется интересным рассмотреть специфику разных видов напряженности с привлечением большего количества разножанровых произведений, а также исследовать индивидуальные авторские особенности воплощения напряженности в произведениях, написанных в разных литературных жанрах и стилях.

Литература

- [1] Адмони В.Г. Поэтика и действительность: Из наблюдений над зарубежной литературой XX века. Л.: Советский писатель, 1975. 312 с.
- [2] Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. М., 1994. 151 с.
- [3] Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М.: Флинта. Наука, 2003. 496 с.

- [4] Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. Ростов-на-Дону, 1993. 182 с.
- [5] Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск, 1990. 172 с.
- [6] Мышкина Н.Л. Динамико-системное исследование смысла текста. Красноярск, 1991. 212 с.
- [7] Мышкина Н.Л. Внутренняя жизнь текста: Механизмы, формы, характеристики. Пермь, 1998. 152 с.
- [8] Юдина Т.В. Напряженность как энергодинамическое свойство текста и предложения // Сб. ст. Studia Linguistica-10. Проблемы теории европейских языков. СПб.: Тригон, 2001. С. 154–162.
- [9] Пятигорский А.М. О некоторых теоретических предпосылках семиотики URL: <https://alexanderpiatigorsky.com/ru/teksty/stati/semiotika/ivanov-otstal-ot-vremeni-2/> (дата обращения 10.11.2018).
- [10] Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. 348 с.
- [11] Deaver J. The Coffin Dancer. Hodder & Stoughton, 2009. 452 p.
- [12] Priestley J.B. Dangerous corner and other plays, M., 1989, 208 с.

Коммуникативные интенсификаторы медийного воздействия

Пастухов Александр Гаврилович

✉ alexander.pastukhov@yandex.ru

Канд. филол. наук, доцент, Орловский государственный институт культуры
(Орел, Россия)

***Аннотация.** В докладе рассмотрены вопросы концентрированного использования речевых средств медийного воздействия в современном немецкоязычном медиадискурсе. Интенсификация семантики связывается с выражением различных характеристик эмоционального спектра, реализация которых происходит преимущественно на лексическом уровне и обладающих мощным интенциональным зарядом в структуре медийного сообщения (медiateкста).*

***Ключевые слова:** медийное воздействие, медiateкст, персуазивность, речевая манипуляция, аналитические медиажанры*

Communicative Intensifiers in Media Persuasion

Pastukhov Alexander G.

✉ alexander.pastukhov@yandex.ru

Candidate of Philology, Associate Professor, Orel State Institute of Culture
(Orel, Russia)

***Abstract.** The report addresses the issues of concentrated use of speech resources in the modern German media discourse. The intensification of semantics is associated with the expression of various characteristics of emotional range, which implementation is mainly occurred on the lexical level and which has a powerful intentional charge in the structure of a message (media text).*

***Keywords:** media effects, media text, persuasion, speech manipulation, analytical media, media genres*

В описании стиля и содержания текстов массовой информации вопросы порождения текста понимаются прежде всего как профессиональное и предметно-содержательное

действие в условиях конкретного дискурса [1, с. 209]. Активное изучение форм *медиа* в лингвистических исследованиях отражает ситуацию с выяснением их места и роли в условиях современного социума. Существование «старых» и выход на авансцену новых медиа становится все более заметным фактором, характеризующим систему действующих институтов власти и сфер влияния, выступающих инструментом экономического и политического взаимодействия, площадкой для «выяснения отношений», на которой базируются современные либеральная экономика и общественная демократия.

С учетом мощного информационного потока все более заметной становится динамика *медийного воздействия* в обществе, главной целью которого является активизация, задание определенного типа коммуникативного поведения, при котором данный процесс приводится в соответствие с рациональным и эмоциональным ранжированием лингвистических средств. В сочетании с ними, множество тем и форм презентации, которые быстро меняются и актуализируются во все более мобильной системе медиа, обретают новые коммуникативные функции, а вместе с ними, смыслы и запросы относительно отдельных медиапредложений с целью их последующего использования в качестве действенного средства медийного воздействия [2, с. 159].

Термин *медийное воздействие* (англ. *media effects*, нем. *Medienwirkung*) обозначает собирательное (психологическое, этическое, эстетическое и др.) понятие, определяющее суть влияния медиа и производных от них медиатекстов на аудиторию. По справедливому замечанию В.Е. Чернявской, медийное воздействие трактуется как незаметная для читателя передача потенциально прагматического смысла отдельных языковых единиц, обладающих сильным воздействующим потенциалом, как способность выдвигать те или иные связанные с ними смыслы в центр внимания [3, с. 29].

В связи с этим можно предположить, что теория медийного воздействия становится приоритетной в отношении идеологического анализа медиатекста, когда при критическом подходе учитываются ключевые приемы *манипулятивного* воздействия на аудиторию. Уточнение алгоритма медийного воздействия, как процессуального действия, важно не только в теоретическом, но и в практическом плане. Медийное воздействие можно считать эффективным и одновременно типичным инструментом, что, в свою очередь, предполагает привлечение актуальных лингвистических описаний медийных текстов.

Отметим также, что процесс медиавоздействия является комплексным фактором, объединяющим в себе различные формы рефлексии, манипулирования, убеждения, информирования, вплоть до внушения и речевой агрессии. На наш взгляд, наибольший интерес представляют те процессы информирования и убеждения, которые несут на себе печать эмоционального состояния, как автора, так и реципиента. Вполне естественно, что выбор в пользу рациональности не всегда оказывается предопределенным. Напротив, специфический путь представления информации в большинстве случаев ведет к формированию особого *коммуникативного стиля*. Его чертами являются: активное использование тематически связанной терминологии, высокий уровень требовательности по отношению к доказательности и аргументированности выдвигаемых положений, концентрация на знании и проблемах его обоснования [4, с. 272–273].

Не случайно, что в этой ситуации ментальное пространство адресанта оказывается сосредоточенным на лексико-семантическом уровне представления текстового

(речевого) материала. Именно речевые средства служат тем инструментом, с помощью которого фиксируются основные коммуникативные намерения автора, его мысль, желание, воля, настроения и т. п. Иными словами, интенсификация семантики происходит на уровне выражения дифференцированных (в зависимости от конкретного медиа) характеристик эмоционального спектра, экспликацию которых автор сообщения считает важной. Таким образом, средства *интенсификации* речевого поведения, по мнению У. Лабова, находятся «в основе социального и эмоционального выражения» говорящего [5: 43].

Поиск новых интенсификаторов речи связывается далее с необходимостью более живого, яркого, оригинального изображения фактов действительности, создания выпуклых, чувственно осязаемых представлений об описываемом явлении при одновременном углубленном *модальном сознании* и высокой *коннотативности*, что является источником для активизации функциональных экспрессивно-образных интенсификаторов [6, с. 156]. В сочетании со средствами аргументации именно они обеспечивают стилистическую и жанровую дивергентность медиатекста, включая не только логические приемы и способы аргументации (часто выходящие за рамки формальной логики), но и инструменты воздействия на эмоциональную сферу.

Заметим далее, что наиболее эффективным аргументативным приемом является задействование коммуникативных интенсификаторов, выполняющих прагматически аффективную функцию, что позволяет автору (журналисту) компрессивно выражать не только тематическую (содержательную) составляющую, но и эксплицировать свое эмоциональное состояние сквозь призму отношения к фактам действительности. Наконец, интенсификаторы можно квалифицировать также как средства выражения стилистической новизны, оригинальности, авторской мотивировки факта или события, связанные генеральными интенциями отправителя сообщения. Нельзя не заметить, что *интенсификация* в речи вполне удачно соседствует с *оценочностью* и *прагматикой сообщения*, в существенной мере подпитывающих разнообразными потенциями многоаспектный и разножанровый характер всей медийной коммуникации.

Литература

- [1] Пастухов А.Г. Медиатексты в дискурсивных сообществах // Язык средств массовой информации как предмет междисциплинарного исследования: матер. 2-й Междунар. конф. / сост. М.Н. Володина. М., МАКС Пресс, 2008. С. 209–212.
- [2] Пастухов А.Г. Документация, оценка и классификация фасцинативных реакций в медиа // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11 / отв. ред. А.Г. Пастухов. Орел: ОГИИК, «Горизонт», 2013. С. 159–174.
- [3] Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. — М.: Флинта; Наука, 2006, 136 с.
- [4] Пастухов А.Г. Какой текст становится медиатекстом: к проблеме отбора новостей // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе / отв. ред. А.Г. Пастухов. — Вып. 6. Орел: ОГИИК, ПФ «Оперативная полиграфия», 2008, с. 272–281.
- [5] Labov W. Intensity. Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications. Washington D.C., 1984. P. 43–70.
- [6] Безрукова В.В. Интенсификация и интенсификаторы в языке и речи: дисс. канд. филол. наук. Воронеж, 2004. 222 с.

Сравнение и его функции в поэзии и публицистическом стиле

Петрова Юлияна Сергеевна ✉ orientalexpress@mail.ru

Старший преподаватель, МГИМО (Москва, Россия)

Аннотация. Сравнение это стилистический прием, который широко используется в литературе и публицистике. Сравнение как стилистический прием часто используется поэтами и журналистами для различных целей. Исследование проведено с помощью анализа дискурса. В результате исследования выявлено, что журналисты и поэты прибегают к логическому сравнению и стилистическому приему сравнения для разных целей. В ходе анализа газетных статей было установлено, что в публицистическом стиле авторы используют вышеуказанные приемы, чтобы сформировать определенное мнение аудитории, а также для передачи информации. В поэзии авторы создают атмосферу, настроение и добиваются эмоционального впечатления от произведения с помощью этих приемов. Оба приема можно считать мощным инструментом для достижения разных целей при написании статьи или создании художественного произведения.

Ключевые слова: лингвистика, сравнение, стилистика, анализ дискурса, поэзия

The Notion of Simile and its Function in Poetry and Contemporary Journalism

Petrova Iuliana

✉ orientalexpress@mail.ru

Senior Lecturer, Moscow State University of International Relations (Moscow, Russia)

Abstract. Simile is a stylistic device widely used in literary texts as well as journalism. This article suggests that simile is often resorted to by poets as well as journalists in newspaper style for different purposes. The research is carried out through discourse analysis and looks at the main distinguishing features and stylistic functions of simile and comparison in English journalism and poetry as well as discusses differences between the effect simile creates and the purpose it is used for in poetry and newspaper style. The analysis demonstrates that logical comparison and simile in editorials and news articles are resorted to in order to transmit the message to the audience and shape the audience's opinion, while in poems simile is used to create a certain atmosphere, to impose a certain mood on the reader and to increase emotional effect. In both styles simile proves to be a powerful tool of producing a significant impression on the reader.

Keywords: simile, comparison, stylistics, discourse analysis, linguistics

Introduction. Simile can be frequently found in poems and fiction novels, as it is traditionally considered to be a device limited to literary texts. Journalists use a variety of stylistic devices to put the message across to the reader, ranging from metaphor and allusion to pun and oxymoron. However, simile is not among stylistic devices which are frequently used in editorials and news reports.

This article looks into the notion of simile, describes its distinguishing features and analyzes different effect and purpose of simile and comparison in contemporary journalism as well as literary texts.

The notion of simile. According to Prof. I.R. Galperin, the intensification of some feature of the concept in question is realized in a device called simile (Гальперин И. Р.,

1977). Sometimes, however, ordinary comparison and simile are often confused, though the two phenomena represent two distinct notions. *Comparison* means bringing together two objects of one class of things with the aim of identifying the extent of their sameness or difference. When one uses a *simile*, they intend to give a characteristic to one object by means of bringing it into contact with another object pertaining to a completely different class of things. Comparison highlights only the quality that is compared, while taking into consideration all other qualities. Simile stresses the characteristic that is typical of the two objects while excluding all other characteristics. Comparison is, strictly speaking, the considering of two objects with regard to some characteristics they possess in common.

Simile in poetry. The cases of simile below are analyzed to understand the effect simile produces in poetry. Examples are taken from poems by representatives of Romanticism in order to find out what images the authors create with the help of simile and what role simile plays in different poems.

Example 1

From "The Rime of the ancient Mariner"

Samuel Taylor Coleridge

And ice, mast-high, came floating by,

As green as emerald.

Ice can be described as green only when it is very thick, like in this case. A "mast-high" iceberg is likened to a green emerald. The author resorts to simile to create an image of a very large mass of ice floating in the sea. The reader is impressed by the beauty created with the help of simile, as an emerald is a precious stone.

Example 2

From "Childe Harold's Pilgrimage"

George Gordon Byron

When, for a moment, like a drop of rain,

He sinks into the depths with bubbling groan —

Without a grave — unknelled, uncoffined and unknown.

The protagonist of the poem drowned and no one even noticed it, that is why it is likened to a drop of rain fallen to the ocean. After his death he is forgotten being erased from people's memory is like rain water falling from heaven to seas, lakes, rivers and oceans blend in so that no traces of it can be seen any longer.

Simile and comparison in journalism. If one sets out to consider newspaper articles and editorials, one can find out journalists often bring together two completely different classes of objects to single out different respects of similarity. However, simile is often substituted by the comparison combined with other figures of speech.

Example 1

The American forces are both the solution and the problem,» she said. «They are like fly paper that attracts everybody who hates us.»

Deeper and Deeper, by James Taranto, WSJ, March 28, 2008

The simile the author resorts to helps to present the information in an entertaining way and creates an image of the American troops. The fly paper is a fly-killing device is an apparatus used for pest control (The Merriam-Webster dictionary). The comparison of the American forces with the fly paper, on the one hand, may denote the killing capacity of the latter and add some more downbeat characteristics to them. On the other hand, as fly paper protects against pests. Anybody who hates Americans is likened to pests. Consequently, any enemies receive negative connotations, while the Americans are treated as benefactors.

Spin did not depart with Blair, as Brown like a parrot repeats that fundamentals are sound, even though it is obvious to anyone, they are not.

Example 2

A lament for Scotland, by Anthony Miller, The Economist, May 20th-26th, 2007

The comparison helps to create an image of the prime minister and his ridiculous political line to unceasingly repeat his words which brings out his likeness to a parrot which does not qualify it as an intellectual creature. The author creates a negative image of Mr. Brown and shapes the public opinion of his policies in the whole.

Conclusion. Simile is often used in different functional styles. It is realized in the texts to create a certain atmosphere, to impose a certain mood on the reader, to let the reader visualize the scene, to increase emotional effect and, finally, to transmit the message to the audience.

Simile shows the individual viewpoint of the author on different objects, actions, and phenomena. Literary similes can gain an especially wonderful character. But authors pursue different objectives using simile in different functional styles.

In poetry simile is used in order to impose a certain mood on the reader, to let the reader visualize the scene, and to increase the emotional effect.

In newspaper articles logical comparison and simile in combination with other stylistic devices takes over as the major tasks of the author is to transmit the information without and make the language of the article more vivid and expressive.

References

- [1] Ashurova D.U. Linguistic nature of simile (based on the English language material). 1986. Ашурова Д.У. Лингвистическая природа художественного сравнения (на материале английского языка: автореф., 1986. 10 с.
- [2] Galperin I.R. Stylistics of the English language. — "Higher school", 1977 (Гальперин И.Р., Стилистика английского языка: учебник. М.: Высш. шк., 1977). 75 с.
- [3] Chapman R. Linguistics and literature. Edinburgh, 1973. 94 с.
- [4] Crystal. D. Investigating English style. London, 1979. 58 p.
- [5] Corbett E. Classical rhetoric for the modern student. N.Y., 1971. 125 p.
- [6] Davidson D. Philosophy of Language. Blackwell Press, 1989. 67 p.
- [7] Dirven R. Functionalism in Linguistics. John Benjamins Pub Co, 1987. 156 p.
- [8] English verse in Russian translation 14–18th centuries, Moscow, Progress publishers, 1981. 245 p.
- [9] Richardson J.E. An insight on newspaper style. Sheffield University Press, UK, 2002. 32 p.
- [10] Roberts T. The Encyclopedia of Fantasy. St. Martin's Press, 2006. 83 p.

Читабельность текстов в контексте современной лингвистики

Сафонкина Ольга Сергеевна¹

 olga.safonkina@gmail.com

Короткова Анна Андреевна²

 koranand@yandex.ru

¹ Кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО НИ «МГУ им. Н. П. Огарева» (Саранск, Россия)

² ФГБОУ ВО НИ «МГУ им. Н. П. Огарева» (Саранск, Россия)

Аннотация. Данная статья посвящена описанию основных тенденций в процессе развития современного лингвистического дискурса, в частности, определению важности связи лингви-

стики с другими науками, а именно с математикой. На материале анализа ряда формул читабельности текстов (удобочитаемости), например формулы Флеш-Кинкейда, Макка, Матковского и способов применения данных формул на практике, определяется необходимость использования математических измерений в современном лингвистическом дискурсе. В качестве заключения проведенного исследования сделаны выводы о связи современного лингвистического дискурса и числового измерения языковых данных.

Ключевые слова: читабельность, удобочитаемость, удобочитаемость по Флешу, индекс Флеш-Кинкейда, лингвистический дискурс, параметры сложности текста.

Readability in the Context of Modern Linguistics

Safonkina Olga¹

 olga.safonkina@gmail.com

Korotkova Anna²

 koranand@yandex.ru

¹ Candidate of Science (Phylosophy), Associate Professor, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia)

² Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia)

Abstract. This article considers the main trends in the development of modern linguistics such as the importance of the connection of linguistics with other sciences, namely with mathematics. It defines the necessity and grounds for the emergence of this trend for mathematical measurements for modern linguistics. Mathematical measurements in the article are presented by a number of readability formulas. For instance formulas of Flesch, Flesch-Kincaid, Macca, and Matskovsky. It also provides the grounds for the methods to apply readability formulas in practice. As a conclusion of the study, the article discusses the relationship of modern linguistic discourse and the numerical measurement of language data.

Keywords: readability, Flesch reading ease, Flesch Kincaid Grade Level, linguistic discourse, text complexity

Уникальный характер современной лингвистики способствует все более широкому раздвиганию границ данной науки, позволяя ей сливаться с другими направлениями научной мысли и проникать практически во все сферы как гуманитарного, так и естественно-научного дискурса. Другими словами, представляется возможным сказать, что развитие современной лингвистики реализуется по двум противоположным, но в то же время взаимосвязанным, направлениям: с одной стороны, лингвистическая парадигма подвергается внутренней дифференциации, а с другой стороны, происходит интеграция с другими науками: т. е. лингвистическая парадигма одновременно развивается не только за счет развития внутриязыковых систем, но и благодаря взаимодействию с другими науками. Приоритетные направления для интеграции определяются общими тенденциями в развитии научной мысли в определенный момент истории. Так, на сегодняшний день в связи с возрастающей важностью числового измерения языка одним из важнейших направлений внешней интеграции является математика [1].

В свою очередь, вопрос читабельности или удобочитаемости текстов является основным параметром определения/ измерения сложности текста. Данное направление в лингвистике текста приобрело актуальность в различных направлениях деятельности, например, при создании дидактических и учебных материалов, разработке экзаменационных текстов по иностранным языкам, написании рекламных текстов, а также при разработке современного компьютерного обеспечения, используемого для

автоматического анализа естественного языка в различных условиях, ситуациях и сферах [7].

История развития понятия «удобочитаемость» берет свое начало в конце 1930-х годов. В это время изучением данного явления занимались М. Вогель и К. Уошберн. По их мнению, удобочитаемость текстов должна изучаться на базе объективных характеристик текста в связи с количественной оценкой результата тестирования и исходящего из полученных данных уравнения, устанавливающего зависимость между полной пониманием текста и текстовыми параметрами [13]. Формулы определения индекса читабельности текста складываются из ряда параметров, среди которых количество слов в тексте, среднее количество слов в предложении, среднее количество слогов в словах текста, типы предложений, наличие тропов, количество аффиксов на сто слов и т. д. [4, 5, 9].

На сегодняшний день существует более двухсот формул определения индекса удобочитаемости текста, которые могут быть применены не только для текстов, созданных на английском языке, но и на многих других языках мира: французском, немецком, русском, шведском и др. Примерами подобных формул являются: индекс удобочитаемости по Флешу, уровень Колеман-Льюи, индекс Флеш-Кинкейда, индекс туманности Ганнинга [7]. В 1970-х годах М.С. Мацковским впервые была предложена отечественная формула по определению индекса читабельности текстов [2]. Следует отметить, что каждая формула имеет определенный набор параметров для определения индекса удобочитаемости и собственную шкалу оценки результатов. В данной статье мы рассмотрим несколько наиболее популярных в современной научной литературе формул: для отечественной научной литературы это формулы Я.А. Микка и М.С. Мацковского, а для западной — индекс удобочитаемости Флеша и индекс Флеш-Кинкейда.

Так, Я.А. Микк в 1970 году создал формулу определения индекса читабельности для текстов на эстонском языке. Данная формула имеет вид: $X_0 = 0,131 X_1 + 9,84 X_2 - 4,59$, где X_0 — индекс понятности текста, X_1 — средняя длина самостоятельных предложений в печатных знаках и X_2 — средняя абстрактность повторяющихся в тексте имен существительных. Таким образом, для данной формулы параметрами являются длина предложений, длина слов и абстрактность существительных. Абстрактность существительных могла быть определена по трехбалльной шкале, согласно которой они делились на одушевленные и неодушевленные имена существительные, воспринимаемые органами чувств, на имена существительные, также воспринимаемые органами чувств, но обозначающие явления, а также на имена существительные, не воспринимаемые органами чувств и обозначающие конструкции мысли. Помимо этого, абстрактность имен существительных могла быть определена путем подсчета слов, содержащих морфемы абстрактности [3].

В 1976 году М.С. Мацковский вывел формулу читабельности, применимую для текстов на русском языке: $X_1 = 0,62 X_2 + 0,123 X_3 + 0,051$. В данной формуле X_1 — это оценка трудности текста; X_2 — средняя длина предложений, измеряемая по количеству слов; X_3 — процент слов текста, состоящих более чем из трех слогов. Таким образом, для формулы М.С. Мацковского параметрами удобочитаемости являются среднее количество слов в предложении и количество трех- и более сложных слов в тексте [2].

В 1977 году была разработана формула Флеша-Кинкейда, которая имела вид: $(0,39 \times \text{ASL}) + (11,8 \times \text{ASW}) - 15,59$, где ASL — это средняя длина предложения, а ASW — среднее количество слогов в слове. Данная формула была выведена для

определения не индекса удобочитаемости текста, а уровня образованности читателя, которому этот текст будет понятен. [11]

Одна из наиболее популярных формул определения удобочитаемости текстов — индекс удобочитаемости по Флешу. Он был разработан в 1949 году изначально по заказу военных и применялись для составления инструкций для различного рода оружия и технических средств. Данная формула имеет вид: $206,835 - (1,015 \times \text{средняя длина предложения}) - (84,6 \times \text{среднее число слогов})$. Таким образом, согласно данной формуле, чем короче предложения и слова в тексте, тем проще текст. [12] Адаптированная в 2006 году И. В. Оборновой для применения на текстах на русском языке формула Флеша имеет вид: $206,836 - (1,52 \times \text{средняя длина предложения}) - (65,14 \times \text{среднее число слогов в слове})$. В данной формуле мы видим изменение констант, в соответствии с реалиями русского языка, но смысл формулы остался прежним — тем короче, тем проще. [5]

Таким образом, мы видим, что каждая формула по определению удобочитаемости текстов имеет определенные параметры. На практике данные формулы могут использоваться для различных целей. Так, возможно использовать формулы определения удобочитаемости текстов при разработке учебных материалов. Данная необходимость объясняется тем, что учащиеся должны без труда понимать и усваивать предложенную им информацию, подходящую им по уровню сложности. Все учебные тексты должны соответствовать уровню обученности школьников по индексу читабельности. На достижение данной задачи нацелена формула Флеш-Кинкейда, которая в контексте школьного обучения используется для определения соответствия того или иного текста уровню обученности школьников [8]. Для того чтобы рассчитать индекс удобочитаемости по формуле Флеш-Кинкейда, необходимо выполнить четыре шага. Во-первых, следует вычислить среднее количество слов, используемых в предложении. Далее необходимо рассчитать среднее количество слогов на слово. Третьим шагом умножить среднее число слов на 0,39 и, наконец, прибавить к среднему числу слогов за каждое слово, умноженное на 11,8. Таким образом, формула Флеш-Кинкейда имеет вид: $(0,39 \times \text{среднее количество слов в предложении}) + (11,8 \times \text{среднее количество слогов в слове})$. Анализ расчетов по данной формуле проводится достаточно просто — индекс удобочитаемости соответствует году обучения в американской школе. Так, например, текст с индексом Флеш-Кинкейда равным 8.4 может быть качественно усвоен и прочитан учеником восьмого класса [12]. Однако в контексте российского академического дискурса, главной проблемой в применении данной формулы является именно анализ результатов. Использование формулы Флеш-Кинкейда для оценки текстов в российской школе представляется мало возможным, так как в российской образовательной системе оценка качества обучения ориентирована на шкалу CEFR, составленную согласно получаемым компетенциям и навыкам, но не на индексы. Поэтому использование одной из наиболее популярных формул расчета индекса удобочитаемости текстов без дополнительных данных представляется нам малоприменимым для разработки и оценки сложности учебных текстов в современной российской образовательной системе.

Особую актуальность имеет применение формул определения индекса удобочитаемости текста в отношении экзаменационных текстов ОГЭ и ЕГЭ, «поскольку в основе любого языкового испытания, независимо от его типа и характера, лежит экзаменационный текст, простота или сложность которого во многом определяет его восприятие» [7, с. 101]. Тексты экзаменов по иностранному языку, как правило, не являются аутентичными, а представляют собой тексты, дидактически смоделирован-

ные для целей того или иного лингвистического испытания. Поэтому определение сложности его восприятия после данной переработки является крайне важным [7]. Кроме того, рекламный дискурс, а именно рекламные тексты также представляют собой широкое поле для использования формул по определению читабельности текстов. Данная необходимость обусловлена тем, что именно от простоты восприятия представленного текста зависит успешность той или иной рекламной кампании [6].

Таким образом, в современной лингвистической парадигме все большую важность приобретает интеграция лингвистики с другими науками. Интеграция лингвистики и математики позволяет провести количественное (числовое) измерение языковых данных и одним из важнейших параметров числового измерения языка является определение читабельности (удобочитаемости) текстов при помощи индекса читабельности, который определяется при помощи математических формул. Но, к сожалению, использование всех формул в той форме, в которой они существуют в настоящее время, представляется мало возможным в рамках российского педагогического лингвистического дискурса. Поэтому мы считаем, что необходимым является проведение большего количества исследований понятия «удобочитаемость» и возможностей практического применения формул для измерения индекса читабельности текстов в рамках современной российской образовательной системы.

Литература

- [1] Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 140 с.
- [2] Мацковский М.С. Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М.: Изд-во ИЯ АН СССР, 1976. С. 126–142.
- [3] Микк Я.А. О факторах понятности учебного текста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тарту, 1970. 22 с.
- [4] Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
- [5] Оборнева И. В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров: дисс. ... к. пед. н. М., 2006. 165 с.
- [6] Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов. М.: Высш. шк., 1981. 127 с.
- [7] Солнышкина М.И., Кисельников А.С. Параметры сложности экзаменационных текстов // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2015. № 1 (25). С. 99–107.
- [8] Филиппова А.В. Управление качеством учебных материалов на основе анализа трудности понимания учебных текстов: автореф. дис. ... канд. техн. наук. Уфа, 2010. 20 с.
- [9] Automatic Recognition of Reading Levels From User Queries / X. Liu [et al.] // Proceedings of the 27th Annual International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval. ACM, July 25–29, 2004. Sheffield, 2004. P. 548–549.
- [10] Flesch R. The Art of Readable Writing. Harper & Row, 1949. 237 p.
- [11] Kincaid J.P., Gamble L.G. Ease of Comprehension of Standard and Readable Insurance Policies as a Function of Reading Ability // Journal of Reading Behavior. 1977. Vol. 9. no 1. P. 87–95.
- [12] Readability Formulas URL: <http://www.readabilityformulas.com/flesch-grade-level-readability-formula.php> (accessed 30.10.2018).
- [13] Washburne C., Vogel M. Grade Placement of Children's Books // Elementary School Journal. 1938. Vol. XXXVII. P. 335–364.

Значение метафоры при описании политических событий (на материале испанской прессы)

Селиванова Ирина Владимировна

✉ selivanova-irina@inbox.ru

Аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия)

***Аннотация.** Роль метафор в испанском политическом дискурсе невозможно переоценить. Они являются не просто языковым приемом, но и важным инструментом воздействия на чувства и образ мысли адресата. С одной стороны, метафоры привлекают внимание читателя, а с другой стороны, они призваны объяснить материал в более доступной форме. Их изучение поможет раскрыть техники манипулирования общественным сознанием и определить основные принципы журналистских текстов.*

***Ключевые слова:** метафоры, политический дискурс, когнитивная прагматика*

The Role of Metaphors while Describing Political Events (Covered in Spanish Press)

Selivanova Irina

✉ selivanova-irina@inbox.ru

Post-graduate student, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

***Abstract.** Far from being rhetorical ornaments, metaphors play a crucial role in the Spanish political discourse. They are considered as effective linguistic formulas for achieving the persuasive language function. It is worth noting that metaphors are commonly used in Spanish press. Not only do they grab reader's attention, but also explain the material in a more comprehensive way. The study of metaphors in political discourse will aid in discovering manipulation techniques and determine some basic principles of journalistic texts.*

***Keywords:** metaphors, political discourse, cognitive pragmatics*

Роль метафоры в политическом дискурсе невозможно переоценить. К ней прибегают журналисты и политики с различными целями: убедить адресата в своей правоте, скрыть или завуалировать факты, объяснить сложные для восприятия феномены политической жизни, оправдать свои действия, выдать желаемое за действительное, создать яркие и запоминающиеся образы. Бесспорно одно — метафора помогает «достигать максимальной выразительности при минимальных затратах языковых средств» [1], поэтому она является наиболее действенным инструментом манипулирования.

Еще до середины XX века метафора рассматривалась как элемент языковой системы, а в настоящее время ее считают когнитивно значимой единицей. Современные лингвисты (Г.Н. Складеревская [2], А.П. Чудинов [3] и др.) убеждены в том, что метафора должна рассматриваться как одно из важнейших средств конструирования языковой картины мира и как возможность познать глубины человеческого разума и особенности взаимоотношений между людьми [4].

Метафоры могут выступать в качестве средства языковой компрессии: помогают четко и ясно определить феномены политической жизни и дать оценку политическим игрокам, создавая яркие и запоминающиеся образы. В частности, чтобы описать слабого и безвольного политика, следующего указаниям сильных мира сего, прибегают к образу марионетки, который наиболее точно передает смысл:

Giuseppe Conte, cuaje o no cuaje, parece encarnar la época de los títeres. Джузеппе Конте, нравится вам это или нет, является олицетворением эпохи марионеток. [Rodrigo] Duterte reitera su distanciamiento de EEUU: "No soy la marioneta de ningún país" (El mundo, 25.11.2016). [Подруго] Дутерте напоминает о независимости своей страны от США: «Ни одна страна не может считать меня своей марионеткой».

В политическом дискурсе метафора «служит удобным средством создания эвфемизмов» [1]. Подобный прием зачастую используется с целью преднамеренного искажения действительности. Политики с помощью эвфемизмов могут «завуалировать» свои истинные намерения, легко фальсифицируют реальность, навязывая определенную трактовку событий, отвечающую их собственным интересам, приукрашивают ее в зависимости от преследуемых целей. Способность эвфемизмов манипулировать реципиентом основана на том, что они скрывают прямую сущность явления за счет создания нейтральной или положительной коннотации, а адресат обычно не успевает вычленив их из контекста. Например, вместо существительного «растрата» употребляется словосочетание «нецелевое использование бюджета»:

*Detenido un funcionario de Ibi acusado de **malversación de fondos municipales** (El País, 24.04.2012). В Иби (Аликанте) был задержан чиновник за «**нецелевое использование**» муниципального бюджета.*

*El Gobierno prepara una ley para exigir responsabilidades penales a los **malos gestores públicos** (El País, 09.02.2012). Правительство готовит закон, чтобы привлечь к уголовной ответственности тех, кто растрчивает бюджетные средства.*

Метафора может выступать как способ формирования субъективных ассоциаций [1]. Если адресант собирается передать негативную оценку, он старается с помощью средств языка принизить или высмеять оппонента, вызвать настороженное отношение к определенным политическим реалиям, внушить опасение или беспокойство адресату. Если же оценка позитивная, тогда метафора функционирует как средство поддержки идей автора или той политической группы, интересы которой он выражает. Часто в газетно-политическом дискурсе одни и те же лексические единицы могут служить как для создания положительных, так и отрицательных коннотаций. В частности, лексема *personaje* (букв. «персонаж») может обозначать, с одной стороны, экстравагантного или странного человека, который выделяется своим поведением или образом мысли, а с другой стороны, речь может идти о выдающейся личности. В отношении бывшего председателя правительства Испании М. Рахойя подобная метафора, очевидно, употребляется с отрицательной коннотацией:

Hoy en España gobierna un personaje, Mariano Rajoy, cuya fortaleza resulta tan evidente como difícil de clasificar y explicar (El País, 19.10.2016). Сегодня в Испании правит персонаж по имени Мариано Рахой, однако объяснить, в чем заключается его сила достаточно сложно.

В заключении следует подчеркнуть, что, способствуя реализации основных прагматических и коммуникативных установок, метафора представляет собой «удобный когнитивно-языковой механизм», который отражает существующую в сознании языкового коллектива модель действительности и транслирует определенный взгляд на мир. Она апеллирует к воображению и интуиции, побуждает к размышлениям, позволяет преподнести информацию в нужном свете, дать оценку происходящим событиям и убедить адресата в своей правоте [5]. Более того, как когнитивный механизм она порождает аналогии между целыми ситуациями и логическими категориями, определяя тем самым способ мышления о мире. Все это позволяет говорить о многофункциональности метафоры и огромной силе ее воздействия.

Литература

- [1] Ларионова М.В. Испанский газетно-публицистический дискурс: искусство информации или мастерство манипуляции? М.: МГИМО-Университет, 2015. 327 с.
- [2] Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб., 1993. 152 с.
- [3] Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003. 251 с.
- [4] Чудинов А.П. Очерки по современной политической метафорологии. Екатеринбург, 2013. 176 с.
- [5] Sánchez García F. J. Usos metafóricos del lenguaje político español la metáfora estructural en los debates sobre el estado de la nación. A survey of corpus-based research, 2009. P. 989–1007.

Анималистические языковые единицы в жаргонном дискурсе

Трубина О.Б.

 olga.palladio@mail.ru

Канд. филол.х наук, РГУ им. А. Н. Косыгина (Дизайн. Технологии. Искусства)
[Москва, Россия]

Аннотация. Автор исследует анималистические языковые единицы в жаргонном дискурсе, при этом рассматриваются особенности их употребления, предлагается их типология. Особое внимание уделяется сопоставлению жаргонных анимализмов с аналогичными единицами в литературном дискурсе.

Ключевые слова: анимализмы, жаргонный дискурс, зооморфизм

Animalistic Language Units in Slang Discourse

Trubina O.B.

 olga.palladio@mail.ru

PhD in Philology, professor of Russian Language Department,
Kosygin Russian state University (Technologies. Design. Arts) (Moscow, Russia)

Abstract. The author explores the animalistic language units in the slang discourse, discusses the features of their use, suggests their typologies. Special attention is paid to their comparison with similar units in the literary discourse.

Keywords: animalisms, slang discourse, zoomorphism

Исследуя жаргонный дискурс, нельзя не подчеркнуть важную роль, которую в нем играет анималистическая лексика. Данные языковые единицы как объект исследования заслуживают особого внимания, так как образуют самостоятельную подсистему в рамках жаргонного дискурса, внутри которой существуют закономерности, требующие специального изучения. Анималистическая лексика исследовалась в работах Буробина А. В., Р.А. Карам, А. Дэнди, Н.Ю. Костина, С.О. Кочнова, И.В. Куражова, И.А. Курбанов, О.В. Лаврова, Э.Л. Таукова, С.Р. Тлехатук, Т.В. Хахалкина. Для обозначения рассматриваемого языкового феномена в научной литературе используются следующие термины: *анимализм, зооним, зоосемизм, зооморфизм*. По мнению

Т.В. Хахалкиной, анимализмы (или зоонимы, зоологическая лексика) — это названия животных в прямом номинативном значении [1]. При этом отмечается, что следует отличать зоонимы от зоосемизмов (зооморфизмов), то есть наименований животных, используемых не для первичной номинации, а для характеристики человека или другого явления в переносном значении с оценочным компонентом [1]. О.В. Лаврова под зоонимами понимает лексико-семантические варианты слов, выступающие в качестве родовых названий животных. Это же значение имеют слова и словосочетания «зоонимная лексика», «анималистическая лексика», «анимализмы» [2]. И.В. Куражова также понимает зоонимы как собственно названия животных в прямом номинативном значении. Автор отмечает, что в зоолексике ярче, чем в любой другой области языка, отражаются особенности осмысления внеязыковой реальности, то есть образы животных в разных языках наделяются, на первый взгляд, совершенно не мотивированными свойствами. Эти образы и фантазии, в свою очередь, восходят к глубинам человеческого сознания, его верованиям и мифологии. В своей работе исследователь подчеркивает, что названия животных в разных языках имеют разные качества. Это говорит об индивидуальности образного мышления конкретного народа [3].

Метафорические номинации объектов животного мира часто совпадают в разных языках, что указывает на существование языковых универсалий, опирающихся на общность человеческого мышления и на наличие общих культурных традиций, например, можно сравнить русскую лексему *заяц*, испанскую *liebre*, английскую *hare* с общим смысловым элементом «*трусливый, робкий человек*». [3]. Но довольно часто в различных языках и даже в речи различных социумов в рамках единого лингвокультурного пространства у анимализмов наблюдаются несовпадения метафорических переосмыслений. Анималистические языковые единицы, безусловно, отражают ментальные и лингвокультурные особенности соответствующих социумов, являются одним из важнейших компонентов языковой картины мира.

И.А. Курбанов включает в понятие «анимализм» слова и словосочетания, образованные от названий животных, например: *баран* — *упрямый, как баран* [4]. При этом он считает, что наименования животных представляют собой древнейший пласт языка и являются существенным компонентом его словарного состава. По мнению И.А. Курбанова, понятие анимализм охватывает как зоонимы, так и зооморфизмы (или зоосемизмы). При этом он так же разграничивает понятия зооним и зооморфизм. По его мнению, зоонимы (или зоологическая лексика) — собственно названия животных в прямом номинативном значении. Зооморфизмы (зоосемизмы) — названия животных, используемых не для первичной номинации, а для характеристики человека или другого явления в переносном значении, которое реализуется в составе устойчивых словосочетаний [4].

В своем исследовании Н.Ю. Костина к анимализмам относит также и орнитонимы: «Лексико-семантическая группа «Названия птиц» — это часть лексического поля «Животные», представляющая собой совокупность номинативных единиц, объединенных категориально-лексической семьей «птица» и связанных между собой родо — видовыми, парадигматическими и словообразовательными отношениями» [5, с. 11]. Э.Л. Таукова рассматривает в качестве анимализмов обозначения домашних животных, диких зверей, домашних и диких птиц, пресмыкающихся, рыб, насекомых [6]. А. Дэнги в состав анимализмов не включает слова, обозначающие части тела животных (хвост, крыло, лапа и др.), а также единицы, описывающие повадки и отличительные особенности различных животных. По мнению А. Дэнги, эти выражения,

несомненно, возникли как результат наблюдений человека над животными и семантически ориентированы на человека, но они не содержат анималистического компонента в предложенном в исследовании смысле [7].

В нашей работе термин «анимализм» будет использоваться в значении, близком к значению термина «зооосемизм»: анимализмы — это названия животных, используемые для характеристики человека или другого явления в переносном значении, реализуемые в составе устойчивых словосочетаний или как самостоятельные компоненты. При этом будем включать в состав анималистической лексики также единицы, описывающие повадки и некоторые отличительные особенности различных животных, номинации частей тела животного и др.

Анималистическую образную систему формируют два взаимных процесса: антропоцентризм, реализуемый посредством перенесения человеческих качеств на животных, и зооморфизм, понимаемый как перенос на человека некоторых свойств животного мира. Для жаргонного дискурса более характерен второй процесс. Так, физический облик человек может описываться следующим образом: легкие — *жабры*; нос — *клюв, хобот*; ноги — *копыта*; руки — *лапы, клешни, крабы*; зубы — *клыки*; ногти — *когти*; лицо — *рыло, пасть*, щетина — *шерсть*. О действиях человека можно сказать: *линяет* (сбегает, убегает, скрывается — *и тут он и слинял совсем*), *ржет* (смеется — *ржет постоянно, а над чем и не понятно*), *лакает* (пьет — *налакался опять*), *крякнул* (умер — *он в прошлом году крякнул*), говорит (*мычать* — *ну, что ты там промышчал?*). Дом (жилище) — *нора, логово, берлога* (*вот и моя холостяцкая берлога*). Еда (продукты) — *корм*. Например: *Иди, рой копытом. (С. Минаев. Duxless2). «Пацан был щуплым, с откровенно кретиническим лицом. Он застенчиво улыбался и бормотал: «А че я-то? ... Че я?...» Галерка ржсала.» (А. Иванов. Географ глобус пропил).*

В жаргонном дискурсе анимализмы широко используются и в качестве отдельных единиц, и в составе устойчивых выражений, по нашим наблюдениям, есть те, которые функционируют и как отдельные единицы, и в составе устойчивых выражений.

Например, жаргонизм *конь* чаще встречается именно в составе фразеологизмов: *конь в пальто, коню понятно, конь бельгийский*, жаргонизм *кошка* — в устойчивом выражении *кошка драная*, жаргонизм *лещ* (*удар, тычок, пинок*) — *дать (получить) леща*, а жаргонизм *рог* входит в состав выражений: *рога обломать, дать в рог* (угроза), *на рогах* (пьяный), *рогом упереться* (очень стараться), *рога наставить* (изменить мужу). Например: *«А там бьют? — поинтересовалась Тата. — Бьют, — честно ответил Служкин. — А тебя в садике разве бьют? — Меня Андрюша Снегирев мучит. Щипает, толкает... — Дай ему в рог, — посоветовал папа.» (А. Иванов. Географ глобус пропил).*

Встречаются фразеологические выражения, омонимичные литературным устойчивым выражениям: *божья коровка* (в жаргонном дискурсе — *автомобиль фольксваген*), *попасть в масть* — (в жаргонном дискурсе — *быть удачливым*). Жаргонизм *муха* употребляется как самостоятельная единица со значением *мелкий, незначительный человек* и входит в состав фразеологического оборота *и муза не сидела* (о чем-то новом, находящемся в хорошем состоянии). Анимализм *вошь* может использоваться как самостоятельная единица в значениях: *1. нечто мелкое, незначительное. 2. десять рублей*. И в составе выражений: *ядрена вошь, скакать вошью, смотреть как солдат на вошь*. Жаргонизм *медведь* имеет в жаргонном дискурсе следующее значение *несгораемый шкаф* и входит в состав фразеологических оборотов *белый медведь и бурый медведь* (название напитков). Жаргонизм *копыта* имеет значение *ноги* и ис-

пользуется как компонент выражения *откинуть копыта (умереть)*. Например: *Но выйти из леса уже не могли, Обратно дорога забыта. И, прокляв предателя Русской земли, Откинули дружно копыта.* (А. Иванов. Географ глобус пропил).

В жаргонном дискурсе анимализмы могут использоваться в нескольких функциях: апеллятивной, экспрессивной, инвективной и как языковое средство выражение определенного речевого акта (например, угрозы, предупреждения), а также в интервективной (в функции междометного выражения) и антропонимической (кликки, прозвища, никнеймы).

В функции обращения используются такие анималистические единицы: *зайка, киса, рыба (рыбка, барбос, голубь (голуб сизокрылый), собака (собака такая), сова и др.* Например: *«А когда Оганезов открывает «Миллиардер»? — В другой жизни, зайка.»* (С. Минаев. Духless. Повесть о ненастоящем человеке). Отдельно необходимо отметить обращения — инвективы. Например: *ты, баран, еще не понял.../ эй, олень, иди — иди отсюда,...* (*олень — глупый человек*). Анимализмы — обращения, как правило, экспрессивно или эмоционально окрашены, они могут выражать иронию, ласку, пренебрежение и др. Выполняют инвективную функцию такие, например, анимализмы: *козел (вонючий), олень, дятел, баран, овца, свинья, корова, курица (клуша), кошка (драная), ворона, глиста, вошь, волки позорные, щенок, щегол и др.* Например: *«Жил-был Географ один, Карту имел и глобус. Но он детей не любил, Тех, что не метили в вуз. Он их чуханил всегда, Ставил им двойки за все, Был потому что глиста, Старый, вонючий козел...»* (А. Иванов. Географ глобус пропил).

В этой функции анимализм может быть близок к междометному выражению: *«Изнутри закрыто, — прозвучало за дверью — Там сидит, козел. — Блин, щелка узкая, не посмотреть...» «Ну, щенки, ждите гостей!... — орет он. — Не жить вам, пады!...»* (А. Иванов. Географ глобус пропил).

В жаргонном дискурсе инвективные анимализмы манифестируют такие качества человека, как: глупость (*баран, овца, дятел* и др.), жадность (*бурундук*), вороватость (*крыса*), предательство (*крыса*), наглость (*волчара*), неопрятность (*свинья*), сексуальная распушенность (*кобель*), рассеянность (*ворона*), что соотносимо с национальной картиной мира, но в жаргонном дискурсе их инвективный характер более агрессивен в процессе реальной коммуникации.

В качестве междометных выражений частотно используются такие единицы: *ядрена вошь* (выражает удивление, раздражение и т. п.), *ерш (еж) твою медь, ешкин кот* (выражает досаду, сильное удивление, недоумение или иную эмоцию), *забодай тебя (меня) комар* (выражает добродушно мягкое порицание человека либо выражение удивления, вызванного неожиданным проявлением со стороны собеседника каких-то качеств...), *сучий потрох* (выражение раздражения, досады, негодования), *бляха-муха* (выражение раздражения, досады, негодования), *чушь собачья* (о чем-то глупом, несурьезном), *жеваный крот* (выражение раздражения, досады, негодования) и др. Данные фразеологизмы могут также использоваться как эвфемизмы матерных выражений.

В функции междометий употребляются такие анимализмы: *козел, баран, дятел, ворона* и др. Например: *«Овчин, бивень, ты чего по костровой варежке топчешься?... Перцу надо! Чеба, у тебя перец?... Демон, сбрызни, последний раз говорю!... Жертва, неси полено! «Зачем, зачем» -- по башке тебе треснуть, вот зачем!...»* (А. Иванов. Географ глобус пропил). Как правило, анималистические междометные выражения носят жаргонно — просторечную и жаргонно — разговорную окраску.

В жаргонном дискурсе анимализмы часто используются в речевых актах угрозы (например: *рога обломаю, пасть порву*), предостережения (*лапы — то не распускай,*

пасть закрой), ободрения (*выше хвост*), команды (приказа) (*двигай копыта живее*), совета (*клювом не щелкай, рой копытом*). Например: *Рога обломаю, если с ней увижу. Понял? / За братву пасть порву/ Выше хвост. Все будет ок... Не парься/ Ты клювом — то не щелкай, действуй. Быстренько заяву пиши.*

Безусловно, основной функцией анималистических единиц в жаргонном дискурсе является экспрессивная. Большая часть анимализмов — метафор используются именно в этой функции. Их эмоционально — экспрессивная окраска может быть мелиоративной и пейоративной. По нашим наблюдениям, чаще используются единицы, имеющие пейоративную окраску: *баран* (глупый и упрямый человек), *овца* (глупая женщина), *курица* (недалекая женщина, озабоченная, как правило, бытовыми проблемами), *выдра* (некрасивая женщина), *бык* (недалекий, физически развитый человек; человек, занимающий определенный статус в криминальном социуме), старая *кляча* (пожилая женщина), *щука* (женщина, жена), *шакал* (подлый, жадный человек), *телка* (девушка). Некоторые жаргонные анимализмы не имеют явно выраженной оценки: *енот* (японская валюта — йена), *мерин* (автомобиль мерседес), *обезьяна* (поезд), *черепаха* (раковина), *червяк* (десять рублей). В этом случае анималистические единицы «работают на образ».

Особую роль в любом субжаргоне играют антропонимы прозвища (именование, даваемое человеку в шутку, в насмешку как неофициальное имя по какой-либо характерной для него черте.), клички (прозвище, прозвание, которое дают человеку в шутку, насмешку, а также с какой-нибудь специальной, например, конспиративной, целью), ники /никнеймы (сетевое имя, используемое пользователем в Интернете). Среди них частотны анимализмы. Например, в субжаргоне футбольных фанатов употребляются такие антропонимы: футбольный клуб «Интер» (Милан) — *змеи*, «Торино» — *быки*, «Ювентус» — *змеи*, «Валенсия» — *летучие мыши*, «Рома» — *волки*, «Айнтрахт» — *орлы*, «Анжи» — *волки*, «Металлист» — *хорьки*, «Краснодар» — *быки*, «Кубань» — *жабы*, «Мордовия» — *бордовые жабы*, «Анкар» — *пчелы*, *божьи коровки*. Известный футбольный тренер Дик Адвокат — *Питбуль*. Используется анималистическая лексика в качестве антропонимов и в речи политиков, музыкантов, писателей: политик В. Волошин известен как *Пудель*, дирижер В. Федотов — *Серебристый Хек*. В составе мужских никнеймов частотны анимализмы *бык*, *кит*, *волк*, среди женских — *киска*, *зайка*, например: ПуФыСтЫй ЗайкА☀, СчАсТлИвЫй ЗайкА. При этом можно заметить, что в употреблении анималистических жаргонизмов в функции прозвищ и кличек, никнеймов явно просматривается четкое гендерное распределение.

Анималистическая жаргонная лексика разнообразна по своему характеру: в ее составе есть названия домашних животных: *корова*, *бык*, *телка*, *курица*, *овца*, *баран*, *собака*, *кот*, *петух* и др., есть названия диких животных: *медведь*, *волк*, *белочка*, *бурндук*, *хомяк*, *олень*. Есть также названия мифических животных: *кентавр* (*большой и сильный человек*), *слонопотам* (*полный человек*), животных, экзотических для российской природы : *лев*, *крокодил*, *слон*, *обезьяна*, *шакал* и др. Среди данных единиц есть номинации млекопитающих: *кабан* (*большой и полный человек*), *енот* (*японец*), *хорек* (*хитрый и коварный человек*); птиц: *дятел* (*глупый человек*), *удод* (*ироническое обращение*), *гусь* (*хитрый человек*), *ворона* (*шумная, горластая женщина*), *фазан* (*модник*), *щегол* (*молодой, неопытный человек*); насекомых: *жук* (*хитрый человек*), *бабочка* (*раскладной выкидной нож; проститутка*); рыб: *щука* (*преступник*), *лещ* (*удар*) ; пресмыкающихся: *змея* (*о злой, коварной женщине*), *уда* (*обжора*), *кобра* (*о злой, коварной женщине*) и др.

Как правило, жаргонные анимализмы именуют человека, характеризуя его по разным параметрам (физический облик, моральные и интеллектуальные качества, черты характера); но есть среди них такие, которые не связаны с номинацией человека, например: *селедка* — галстук, *белочка* — болезнь, *черепаха* — раковина (вместо лица с воронкой, расположенное под водопроводным краном для отвода использованной воды) и др.

Жаргонные анималистические единицы могут быть и однозначными и многозначными. Например, многозначны следующие жаргонизмы: *мышь* — 1. Мышь (белая) — ироническое ругательство. 2. мелкий вор, карманник; жаргонизм *морда* — 1. дружеское ироническое обращение. 2. этикетка на бутылке; *щука* — 1. преступник, имеющий высокий статус в преступном клане. 2. женщина, жена. Однозначны, например, следующие жаргонные анимализмы: *белуга* — серебро, *червяк* — десять рублей, *соловей* — полицейский, *ондатра* — номенклатурный работник, *телка* — девушка, молодая женщина. Например: «Я рассказываю ему о работе, своих перманентных *телках*, наркотиках, московских клубах, потере духовных ориентиров, тоске и безделье». (С. Минаев. *Dyxless2*).

В процессе коммуникации анималистические жаргонные единицы актуализируют свой прагматический потенциал и могут приобретать дополнительные смыслы, благодаря чему создается новое, особое значение и усиливается эффект воздействия при использовании анимализма на адресата. Таков, например, жаргонизм *бивень*: «Моя миска полна каши. Но я, усевшись у костра, сначала закурываю. Градусов отклоняется от огромной головы, которую я вытянул из углей, чтобы зажечь сигарету. — Ты бы еще бревно взял, бивень!... — орет он» (А. Иванов. Географ глобус пропил). В молодежном жаргоне *бивень* — туповатый и недалекий человек, который вызывает сильные чувства, от смеха до злости. В данном контексте прагматически усилен инвективный компонент.

Наиболее употребительные жаргонные анимализмы образуют разветвленные словообразовательные связи: *волк* — *волчара* — *волчица*; *телка* — *телочка*; *бык* — *бычара* — *быковать* — *быковатый*; *кобель* — *кобеляж* — *коблиха*; *козел* — *козлизм* — *козлетон* — *козлить* — *козлодой* — *козлотур*.

Таким образом, исследование жаргонных анимализмов помогает точнее понимать особенности жаргонной картины мира, специфику изобразительно-выразительных средств, которые используются в жаргонном дискурсе.

Литература

- [1] Хахалкина Т.В. Нганасанская зоонимия в становлении и развитии: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 179 с.
- [2] Лаврова О.В. Страноведческий компонент названий животных в аспекте межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 265 с.
- [3] Куражова И.В. Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре: дисс. ... канд. филол. наук. Иваново, 2007. 201 с.
- [4] Курбанов И.А. Анализ зоосимволики в русском и английском языках: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2000. 437 с.
- [5] Костина Н.Ю. Названия птиц как специфическая группа слов: на материале русского и английского языков: дисс. ... канд. филол. наук. Пенза, 2004. 206 с.
- [6] Таукова Э.Л. Сопоставительный анализ фразеологических единиц русского и английского языков в функционально-параметрическом отображении: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2005. 344 с.
- [7] Дэнди А. Фразеологизмы с анималистическим компонентом в русском языке: с позиции носителя венгерского языка: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2002. 187 с.

Лингвопрагматическая интерпретация научно-учебного дискурса

Филичева О.С.

✉ okslet1@mail.ru

Старший преподаватель, Российский университет транспорта (МИИТ)
(Москва, Россия)

***Аннотация.** В статье рассматриваются принципы организации научно-учебного дискурса на примере текстов англоязычных учебных пособий для студентов технических специальностей. Научно-учебный дискурс включает в себя участников учебного коммуникативного взаимодействия, прагматические стратегии, экстралингвистические факторы и языковые особенности, выражающиеся в речевом поведении адресанта (автора учебного пособия). В случае лингвопрагматической интерпретации данного вида дискурса, особое внимание уделяется языковым средствам иллокуции прагматической интенции адресанта, направленной на изложение научной системы знаний и формирование научной картины мира у адресата (обучающегося).*

***Ключевые слова:** лингвопрагматика, иллокуция, коммуникативная ситуация, научно-учебный дискурс, научная картина мира, теория речевых актов.*

Linguo-Pragmatic Interpretation of Scientific and Academic Discourse

Filicheva O.S.

✉ okslet1@mail.ru

Senior Lecturer, Russian University of Transport (MIIT) (Moscow, Russia)

***Abstract.** The article studies the methods of organisation of scientific and academic discourse on the example of the English textbooks for the students of technical specialities. Scientific and academic discourse comprises the participants of the educational interaction, pragmatic strategies, extralinguistic factors and linguistic properties expressed in the addresser's speech behaviour (the author of a textbook). When linguo-pragmatic interpretation of this type of discourse is concerned, a special attention is paid to the linguistic means of illocution of the addresser's pragmatic intention which is aimed at the narration of the system of scientific knowledge and the formation of the addressee's scientific world view.*

***Keywords:** linguo-pragmatics, illocution, communicative situation, scientific and academic discourse, scientific world view, theory of speech acts*

Введение. Образовательный процесс в вузе, связанный с передачей системы научных знаний студентам, может быть представлен в виде сложного единства базовых компонентов, а именно: цели и содержания образования, методов и средств обучения, организационных форм обучения, деятельности преподавателя, деятельности студента и результата образования. Образовательные цели формируются на основании потребностей общества в том или ином специалисте, другими словами, на основании социального заказа. Реализация образовательных целей осуществляется преподавателем с использованием методов и средств обучения в ходе различных организационных форм учебного взаимодействия. Е.В. Малкова перечисляет следующие форматы учебной деятельности: лекции, семинары, практические и лабораторные занятия [1, с. 8]. Теоретические знания и практические умения и навыки, полученные студентами в ходе процесса обучения, формируют профессиональные и общекультурные

компетенции будущих специалистов, иными словами, образуют желаемый и намеренный результат образовательного процесса в вузе.

Е.В. Малкова отмечает, что «с точки зрения содержания, образовательный процесс в вузе предполагает освоение студентами системы общих и научных практических знаний об окружающей действительности, получение знаний и навыков применения методов исследовательской работы, научного познания, приобретение и закрепление нравственных качеств, эстетического вкуса, ценностного отношения к учебной деятельности, профессии, труду и к миру в целом [1, с. 8]. Приобретение навыков познавательной деятельности, аналитического мышления и логического рассуждения становится возможным в результате логически стройного, систематического, последовательного и ясного изложения учебных и научных положений.

Речевое взаимодействие играет ключевую роль для участников образовательного процесса, в ходе которого осуществляется сообщение системы научных знаний. Научная речь как жанровая разновидность литературного языка отличается строгим отбором языковых средств, призванных выражать логику познавательного процесса. Р.С. Аликаев обращает внимание, что смысловая структура естественно-научных и научно-технических произведений представлена в виде развернутого описания отличительных характеристик и функций реальных явлений действительности [2, с. 70]. Более того, в технических и естественно-научных текстах широко используется номенклатура объектов и процессов исследования.

Несмотря на то, что текст научно-учебной речи представляет собой самостоятельную языковую единицу коммуникации, его нельзя полностью исключить из контекста образовательного процесса. Соответственно, текст в неразрывной связи с экстралингвистическими факторами (социальный заказ, методы обучения и т. п.), охватывающими все, что имеет смысловую значимость для порождения данного высказывания (цели, задачи, содержание учебного процесса), с учетом системы коммуникативно-прагматических и когнитивных интенций адресанта (автора текста), взаимодействующего с адресатом (целевой аудиторией, обучающимися) — есть научно-учебный дискурс.

Методика. В прагматической лингвистике исследуются различные компоненты коммуникативной ситуации: место, время, сфера общения, наличие коммуникативных целей и др. [3, с. 402]. В.А. Пищальникова указывает, что прагмалингвистика изучает «влияние на речь социальных норм, конвенций, ритуалов и других социальных ограничений» [там же, с. 402]. Если говорить об особенностях научно-учебного дискурса с точки зрения прагмалингвистики, то можно отметить, что его хронотопами являются кафедры, лаборатории, учебные аудитории, библиотеки и т. п. Ключевым ценностным ориентиром для участников научно-учебного дискурса выступает поиск истинного знания. Однако в ходе образовательного процесса формируются общекультурные ценности и нормы поведения.

Ведущей целью любого научно-учебного дискурса считается необходимость овладения системой теоретических и практических знаний для формирования научной картины мира. В связи с этим участники научно-учебного дискурса используют различные стратегии, которые помогают реализовать в полном объеме речевое взаимодействие адресанта и адресата. Подобные прагматические, когнитивные и коммуникативные шаги включают в себя описание, объяснение, экзemplификацию, аргументацию и т. д.

Одной из центральных теорий, связанных с лингвопрагматикой и дискурсом, является теория речевых актов Дж. Остина. Ученый определяет речевой акт как способ

решения неречевой задачи: «Производство высказывания является осуществлением действия» [4, с. 27]. Соответственно, единицей коммуникации можно считать отрезок речи, состоящий из определенных слов и произносимых в определенных условиях с целью побудить слушающего выполнить намерение говорящего.

Результаты. В теории речевых актов намерение адресанта придать собственному высказыванию коммуникативной цели носит название иллокуции. П.Ф. Стросон подчеркивает, что «по своей сути, иллокутивная сила высказывания — это то, что согласно намерению должно быть понято» [5, с. 149]. Таким образом, адресант отрезка речи в научно-учебном дискурсивном пространстве обязан организовать языковые единицы так, чтобы научные знания были изложены логическим, последовательным и ясным способом. Более того, соблюдение конвенциональных принципов структурирования высказывания позволяет избежать коммуникативных неудач, другими словами, избежать непонимания со стороны адресата.

На основании коммуникативного действия адресанта Дж. Остин предлагает следующую классификацию иллокутивных актов, производной от перформативных глаголов:

1. Вердиктивы — речевые акты судебной и юридической практики, в которых используются следующие глаголы: *schedule, acquit, judge*.

2. Экзерстивы — побуждающие речевые акты, в которых используются следующие глаголы: *forbidden, cancel, vary*.

3. Комиссивы — речевые акты, выражающие обещания с использованием глаголов: *plan, prevent, approve*.

4. Бехабитивы — этикетные речевые акты, в которых используются следующие глаголы: *thank, congratulate, praise*.

5. Экспозитивы — аргументирующие и объясняющие речевые акты, в которых используются следующие глаголы: *ensure, prove, know* [6, с. 14].

Согласно нашему исследованию, адресанты используют экзерстивы, комиссивы и экспозитивы для изложения системы научных знаний в научно-учебном дискурсе.

Примеры экзерстивных высказываний:

a) Once the weld has solidified, integral shears at the welding plant remove the excess upset from the periphery of the weld, leaving about 1 mm proud all round the weld section [7, с. 80].

б) Where the stress varies, the force is equal to the area over which the stresses act multiplied by the average stress [8, с. 31].

Примеры комиссивных высказываний:

a) In order to prevent brittle fracture the engineer selects material with adequate notch toughness in accordance with the requirements of BS 5400 [9, с. 50].

б) Suppose we measure the deformation of a short member subjected to pure compression: we will find that the member shortens slightly [8, с. 11].

Примеры экспозитивных высказываний:

a) To ensure stability in the ballast bed the sleeper is only supported at the ends under the rails [10, с. 91].

б) In order to understand how rocks vary in composition and properties, it is necessary to know the variety of minerals that commonly occur in them, and to identify a rock it is necessary to know which minerals are present in it [11, с. 5].

Заключение. Таким образом, мы можем прийти к заключению, что образовательные цели, предполагающие получение знаний обучающимися, формирование у них навыков исследовательской деятельности, приобретения нравственных качеств и

ценностного отношения к интеллектуальной деятельности и т. д., находят отражение в прагматических интенциях авторов учебных пособий, которые используются в образовательном процессе. С точки зрения лингвопрагматического учения, научно-учебный дискурс представляет собой коммуникативное пространство, обладающее временными, целевыми, ценностными и локальными характеристиками, которые определяют условия успешного речевого действия адресанта, связанного с изложением научных знаний адресату.

Литература

- [1] Малкова Е.В. Культура интеллектуального труда: организация эффективной учебной деятельности студента. Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2012. 57 с.
- [2] Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. Нальчик: Эль-Фа, 1999. 317 с.
- [3] Пищальникова В.А. Общее языкознание: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 448 с.
- [4] Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: теория речевых актов / под ред. Б.Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1986. № 17. С. 22–130.
- [5] Стросон П.Ф. Намерение и конвенция в речевых актах // Новое в зарубежной лингвистике: теория речевых актов / под ред. Б.Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1986. № 17. С. 131–150.
- [6] Вахтель Н.М. Прагматика в таблицах и схемах: учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2006. 31 с.
- [7] Bonnett C.F. Practical railway engineering. Imperial College Press, 1996. 207 p.
- [8] Narayanan R.S., Beeby A.W. Introduction to design for civil engineers. London: Spon Press, 2001. 196 p.
- [9] Hayward A., Sadler N., Tordoff D. Steel bridges: a practical approach to design for efficient fabrication and construction. BCSA, 2002. 88 p.
- [10] Esveld C. Modern railway track. Zaltbommel: MRT-Productions, 2001. 654 p.
- [11] McLean A.C., Gribble C.D. Geology for civil engineers. 2-d ed. E & FN Spon, 1985. 333 p.

Содержание

Пленарные доклады	3
<i>Дейкина А.Д.</i> Организация обучения русскому языку на основе метаметодического подхода.....	3
<i>Черкашина Т.Т.</i> Встроенность «эмоционального интеллекта» китайских учащихся как ментально заданная ценностная модель познания мира.....	7
Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе.....	11
<i>Алипичев А.Ю.</i> Проектирование социокультурного компонента содержания дисциплины «Иностранный язык» (уровень магистратуры).....	11
<i>Артеменко О.А.</i> Метакогнитивная компетенция как основа эффективного изучения иностранных языков в техническом вузе	16
<i>Белова Е.В.</i> Способы реализации дискурсного подхода при обучении иностранному языку.....	19
<i>Боженкова Р.К., Боженкова Н.А.</i> Интегративное образовательное поле как база современной лингвометодической стратегии в области РКИ	21
<i>Волчек О.С.</i> Метод проектов в обучении иностранному языку магистрантов инженерных специальностей.....	26
<i>Гетман К.А., Втюрин А.А.</i> Особенности изучения профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе	30
<i>Золотарева М.Н.</i> Обучение чтению тексту по специальности на занятиях русским языком как иностранным в техническом вузе	34
<i>Зорина А.А.</i> Формирование коммуникативной компетенции студентов технических вузов	39
<i>Ильина О.А.</i> Лексический минимум по специальности «Робототехника»: лингводидактическое описание и практика использования в курсе преподавания русского языка как иностранного.....	42
<i>Кальгина А.А.</i> Практика использования иностранных терминов в учебном процессе неязыкового вуза (на примере преподавания юридических дисциплин)	46

<i>Капранова Л.В.</i> Развитие навыков говорения как важный фактор формирования иноязычной компетенции у студентов инженерных специальностей.....	49
<i>Кожарская Е.Э.</i> Использование In-House Corpus для обучения студентов неязыковых факультетов	54
<i>Комисова О.В.</i> , Специфика продукт-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе.....	57
<i>Корабельникова О.И.</i> Проблемы языкового тестирования в вузе	62
<i>Крамная Е.С.</i> Информационная подготовка к переводу профессионально ориентированных текстов на основе отраслевых нормативных документов	67
<i>Лаврентьева Я.А.</i> Интерпретация социальной компетентности в контексте высшего профессионального образования	70
<i>Легочкина Е.Н.</i> Технология обучения профессиональному языку студентов-иностранцев	75
<i>Лежнева Е.Б.</i> Жанровый подход в курсе академического письма	79
<i>Максимова О.Б.</i> Преподавание английского языка как второго иностранного студентам-международникам с первым французским языком	81
<i>Маркова М.В.</i> Иностранный язык в техническом вузе: вопросы интегрирования лингвистических и инженерных компетенций.....	85
<i>Мартынова М.А.</i> Создание «зоны комфорта» на уроках русского языка	89
<i>Орлов Е.А.</i> Развитие навыков работы с информацией при обучении языку специальности иностранных учащихся технического вуза.....	94
<i>Осинцева Т.Н.</i> Эмоциональный интеллект и мотивация в практике преподавания профессионально ориентированного («морского») английского языка	99
<i>Дикова О.Д., Паришина Н.А.</i> О важности вовлечения выпускников-лингвистов второго высшего образования в процесс преподавания иностранного языка для специальных целей.....	102
<i>Полтавец Е.В., Ионова Н.А.</i> Инновационные технологии в области обучения речевому общению на русском языке как иностранном	106
<i>Репкина Л.И.</i> Проведение магистрантами анализа инновационных отраслей своей профессиональной области средствами английского языка.....	109
<i>Романова Н.Н., Скорикова Т. П.</i> Обучение аспирантов технического университета речевым основам научной деятельности	113
<i>Седова Т.В.</i> Научная конференция на иностранном языке как эффективная форма профессионально ориентированного обучения.....	118
<i>Сиротова А.А.</i> Планирование предметно-языкового интегрированного занятия в неязыковом вузе	122
<i>Сороковых Г.В.</i> К вопросу о формировании эмоциональности и экспрессивности речи у студентов неязыкового вуза: философский, психолингвистический, лингвистический и лингводидактический аспекты	126
<i>Труфанова В.Я.</i> Использование мультимедийного текста в обучении РКИ студентов-гуманитариев.....	132
<i>Труфанова Н.О., Рублева Е.А.</i> Формирование терминологической компетенции в условиях смешанного обучения иностранному языку для специальных целей.....	137

<i>Цареградская Ю.К.</i> Правовая лингвистика в системе высшего юридического образования: актуализация профессии нормрайтера	142
<i>Шаманова Х.Х.</i> Специфика преподавания русского языка как иностранного индийским студентам.....	145
<i>Шафикова И.Р.</i> Типы текстов в иноязычной читательской деятельности будущего инженера	149
<i>Широких А.Ю.</i> Проблемы обучения аспирантов неязыковых специальностей профессионально-ориентированному и академическому английскому языку	154
<i>Шумейко Т.Н.</i> Профессиональное языковое сознание инженера и методические трудности его формирования	159
Информационно-коммуникационные технологии в языковом обучении.....	166
<i>Бовтенко М.А.</i> Разработка языковых онлайн-модулей интегрированных предметно-языковых курсов.....	166
<i>Власова Ю.Е.</i> Использование компьютерных технологий в преподавании дисциплины «Лингвострановедение. Арабские страны» на примере учебной базы РУДН	171
<i>Грабарь Ма.Ю.</i> Просто о сложном.....	175
<i>Дауенова Л.А.</i> Опыт выступлений с презентациями на уроках английского языка студентов 3-го курса специальности «Оптика и лазерная техника».....	179
<i>Дюстер Е.А.</i> Виртуальный тур по квартире на уроке РКИ при обучении употреблению предложного падежа места	183
<i>Ефремцева Т. Н.</i> Перспективы организации языковой подготовки в туристском вузе на основе дистанционных образовательных технологий	186
<i>Куняева М.Ю.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания английского языка	191
<i>Курбатова С.А.</i> О сочетании дистанционного и очного обучения на разных этапах освоения русского языка как иностранного	194
<i>Михалат Е.С.</i> Применение информационно-коммуникативных технологий в современной модели мультилингвального образования в вузе	196
<i>Пастухова И.П.</i> Прагматические аспекты информирования в жанре «интернет-рассылка» (на материале немецкоязычного туристического интернет-агрегатора “Ab-in-den-urlaub.de”).....	201
<i>Пиневиц Е.В., Петрова Г.М.</i> Работа над фильмом при обучении русскому языку иностранцев.....	207
<i>Тюкина Л.А.</i> Информационно-коммуникационные технологии в языковом обучении в неязыковом вузе	210
<i>Фадеева В.А.</i> Интеграция ИКТ в процесс преподавания иностранного (английского) языка на третьей ступени высшего образования (опыт ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова).....	214
<i>Чернышкова Н.В.</i> Смешанное обучение иностранному языку. Что об этом думают студенты?	218

Межкультурные аспекты обучения иностранным языкам и культуре речевого общения.....	223
<i>Вавичкина Т.А.</i> Актуальные вопросы постановки арабского произношения на начальном этапе обучения.....	223
<i>Гурина Е.П.</i> Зарубежные киноадаптации в свете вопросов межкультурной коммуникации	227
<i>Ланцева Е.А., Давыдова Э.В.</i> Особенности обучения русскому языку как иностранному в мультиязычных группах	233
<i>Закирова Г.Ш., Галеева Л.А.</i> Межкультурные коммуникации — новые вызовы.....	236
<i>Карецкая А.В.</i> Отдельные аспекты преподавания в условиях глобализации образовательного процесса	241
<i>Купершинская Е.А., Левина Н.Л., Бакуля И.Ю.</i> Коммуникативный подход в обучении иностранному языку для формирования грамматических навыков студентов нелингвистического вуза	243
<i>Лымарь М.П.</i> Проявления этнической ментальности в национальном языке (на примере китайского языка)	246
<i>Ражева Е.С., Яковичена С.В., Кузнецова Т.И.</i> Развитие креативности и воображения на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах.....	249
<i>Рязанцева О.Ю.</i> Работа кружка «Литература в контексте культур» во внеязыковом вузе — гибкий инструмент повышения мотивации в обучении ESP.....	253
<i>Сергеева О.Е.</i> К вопросу об истории организации самостоятельной работы студентов при изучении неродного языка	256
<i>Соляник О.Е.</i> Народные сказки как средство повышения мотивации на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися технического университета	261
<i>Яковлева Е.А., Ионова Н.А.</i> Значение формулировки вопросов при обучении русскому языку иностранных учащихся.....	265
Проблемы обучения переводу	268
<i>Глазова К.О.</i> Когнитивный подход в практике перевода.....	268
<i>Левина Н.Л., Купершинская Е.А., Бакуля И.Ю.</i> Использование элементов синхронного и последовательного перевода для формирования лексической компетенции студентов старших курсов нелингвистических вузов	271
<i>Немтинова А.В.</i> Исследование параметров глазодвигательной активности при переводе письменного текста у студентов (на примере китайского языка)	275
<i>Симаков Н.Ю.</i> Обучение политическому переводу студентов языкового вуза на примере МГИМО МИД России	279
<i>Хорева Л.Г.</i> Устный перевод: методические приемы обучения	284
<i>Хрусталева М.А.</i> Проблемы формирования переводческой компетенции: когнитивно-дискурсивный аспект	287

Проблемы языкового обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивного обучения	292
<i>Бакуля И.Ю., Купершинская Е.А., Левина Е.А.</i> Проблемы обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья.....	292
<i>Камалова Р.А., Сафарова И.Е.</i> Речемыслительная деятельность студентов с нарушенным слухом на занятиях по русскому и английскому языкам в техническом университете	295
<i>Леонгард Э.И.</i> Наличие речевого слуха и языковых компетенций — необходимые условия успешного овладения образовательной программой студентами с нарушенным слухом в условиях инклюзии	300
Обучение иностранному языку в неязыковом вузе в рамках второго высшего и дополнительного образования.....	304
<i>Зацепина К.Д.</i> Привлечение дополнительного материала при изучении темы «Глаголы движения» на подготовительном отделении	304
<i>Кирсанова Г.В.</i> Ведение диалогового журнала (Dialogue Journal) как один из методов обучения письменной речи на английском языке.....	308
<i>Кутепова О.С.</i> Этапы развития исследовательских умений студентов в условиях неформального иноязычного образования.....	312
<i>Максимова Г.А.</i> Формирование аудитивной компетенции при обучении второму иностранному языку в техническом вузе	317
<i>Шаров Н.В., Кирсанова Г.В.</i> Обучение стилистике студентов старших курсов с акцентом на архаизмы в романе Барри Ансуорта “Morality Play”	320
Когнитивный подход в изучении профессиональной коммуникации и терминологии.....	324
<i>Gonzalez S.</i> Intercultural Humanistic Approach Oriented to Action when Teaching Spanish for Foreigners.....	324
<i>Карелова Д.Г.</i> Лингвистические параметры при становлении терминосистемы мембранных конструкций.....	329
<i>Николаева Н.Н.</i> Использование принципов когнитивной лингвистики в процессе обучения англоязычной грамматике в неязыковом вузе	333
Проблемы межличностной и межкультурной коммуникации	341
<i>Воронцова И.И.</i> Культура коммуникаций в пространстве новой информационной среды	341
<i>Корякина М.В., Юдачева Е.А.</i> Некоторые особенности подготовки списка литературы на латинице (References)	346
<i>Майорова А.В.</i> Вербальные признаки лжи в современной коммуникации.....	352

Функционально-семантические и прагматические особенности языковых единиц разных уровней	358
<i>Габова Н.И., Хван С.Х.</i> Глаголы движения <i>идти-ходить, ехать-ездить</i> без приставок и с приставками и их бирманские эквиваленты. Сопоставительный анализ в аспекте лингводидактики	358
<i>Егорова А.В.</i> О некоторых актуальных проблемах терминообразования в подъязыке градостроительства и урбанистики.....	364
<i>Зайцев А.А.</i> Наблюдения над употреблением неопределенно-личного местоимения <i>on</i> в современном французском языке	369
<i>Кадола Т.А.</i> Анализ аспектуальных характеристик русских глаголов приготовления пищи	372
<i>Касьянова В.М.</i> Названия современных российских мелодрам: структура и лексическое наполнение	377
<i>Лосева О.М.</i> Метафора позитивной и негативной семантики в научно-техническом тексте.....	383
<i>Некпелова И.М.</i> Влияние отклонений в употреблении несклоняемых заимствованных слов, имеющих место в речевой практике, на изменение существующего языкового стандарта	386
<i>Хименес Кутько Д.</i> Англо-американизмы в немецком языке на примере военной лексики	391
<i>Чалей О.В.</i> Когнитивно-семантическая структура прилагательных <i>savoury, appetizing</i>	395
<i>Шишкина Е.Н., Марченков К.С.</i> Военная терминология: исследование зарубежных аббревиатур вооружений и военной техники	398
<i>Щербаков С.А.</i> Семантика и функции лексем <i>клен</i> и <i>береза</i> в произведениях Сергея Есенина	401
Текст и дискурс в современных лингвистических парадигмах.....	406
<i>Безкоровайная Г.Т.</i> Актуализация семантических полей в английском художественном тексте (на примере СП <i>gentleness/ nobleness</i>)	406
<i>Берберова Л.Б.</i> Роман Т. Драйзера «Финансист»: социально-экономический дискурс	410
<i>Василишин И.И.</i> Когнитивный диссонанс в русскоязычном юридическом терминоведении	413
<i>Гончарова Л.М.</i> Языковые и речевые способы транслирования национально-культурных ценностей в рекламных текстах сферы туризма	417
<i>Гриднева Н.А.</i> Художественный дискурс как смыслопорождающая категория	421
<i>Грошев Д.В.</i> Просодия речи политических деятелей как средство формирования имиджа	424
<i>Гурьева Н.Ю.</i> Деловое письмо как дискурс	427
<i>Емельянова О.П.</i> Текст и дискурс в современной лингвистической парадигме	432
<i>Мордвинкова А.Е.</i> Трамп как коммуникатор: от языка дипломатии к языку имперского диктатора	437

<i>Никонова Е.А.</i> Функциональный аспект англоязычного текста СМИ (на примере аналитической статьи и политического эссе).....	442
<i>Овсянникова А.Е.</i> Специфика реализации категории напряженности в текстах разных жанров	443
<i>Пастухов А.Г.</i> Коммуникативные интенсификаторы медийного воздействия	449
<i>Петрова Ю.С.</i> Сравнение и его функции в поэзии и публицистическом стиле	452
<i>Сафонкина О.С., Короткова А.А.</i> Читабельность текстов в контексте современной лингвистики	454
<i>Селиванова И.В.</i> Значение метафоры при описании политических событий (на материале испанской прессы)	459
<i>Трубина О.Б.</i> Анималистические языковые единицы в жаргонном дискурсе	461
<i>Филичева О.С.</i> Лингвопрагматическая интерпретация научно-учебного дискурса.....	467

Научное издание

**Актуальные проблемы
лингвистики
и лингводидактики
в неязыковом вузе
3-я Международная
научно-практическая конференция
(Москва, 11–12 декабря 2018 года)
СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ**

Редактор *С.А. Серебрякова*
Художник *Я.М. Асинкритова*
Компьютерная верстка *С.А. Серебряковой*

Оригинал-макет подготовлен
в Издательстве МГТУ им. Н.Э. Баумана.

В оформлении использованы шрифты
Студии Артемия Лебедева.

Подписано в печать 25.05.2019. Формат 70×100/16.
Усл. печ. л. 38,84. Тираж 50 экз. Заказ .

Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана.
105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1.
press@bmstu.ru
www.baumanpress.ru

Отпечатано в типографии МГТУ им. Н.Э. Баумана.
105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1.
baumanprint@gmail.com