

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



ЛИНГВОДИДАКТИКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Сборник научных трудов по материалам

**II-й Международной научно-
практической конференции**

Ярославль,

14-16 мая 2020 года



Ярославль

2020

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение
высшего образования
«Ярославский государственный технический университет»
Кафедра иностранных языков

ЛИНГВОДИДАКТИКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Сборник научных трудов по материалам
II-й Международной научно-практической конференции
14-16 мая 2020 года

ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

Издательство ЯГТУ

**Ярославль
2020**

ISBN 978–5-9914-0845–5

© Ярославский государственный технический университет, 2020

УДК 81'42
ББК 74.261.7Англ
Л59

Л59 Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 14-16 мая 2020 г., [Электронный ресурс]. - Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2020. – 327 с. – 1 CD-ROM

В настоящий сборник включены научные статьи, содержание которых было представлено авторами в докладах на II-й Международной научно-практической конференции «**Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы**» 14-16 мая 2020 г. в ФГБОУ ВО Ярославский государственный технический университет. В сборнике рассматриваются актуальные вопросы межкультурной коммуникации в условиях глобализации, состояние и перспективы преподавания русского языка как иностранного, современные аспекты языкознания, перевода и интерпретации текста в поликультурном пространстве. Сборник адресован ученым, преподавателям высших и средних специальных учебных заведений, студентам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, а также широкой научной общественности.

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

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

© Ярославский государственный технический университет, 2020

Программное обеспечение:
Microsoft Office World, Adobe Acrobat

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

Протченко Анна Владимировна - кандидат филологических наук, доцент; заместитель директора Центра профессиональной переподготовки Института дополнительного образования, Самарский государственный технический университет, г. Самара, Россия.

Редактор: О.А. Юрасова

Инженер по электронным изданиям: Е.В. Александрова

Объем издания: 4,79 МБ

Компьютеризация издания 1 CD – ROM

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

Контактный телефон: 8(4852)44 12 70

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ	9
Пузенко И.Н. О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	9
Бойко С.И. ЯЗЫК И ПОЛИТИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИИ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ .	15
Бабаян В.Н., Тюкина Л.А. К ВОПРОСУ О ЕДИНИЦЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	20
Секция «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»	24
Бабаян В.Н., Круглова С.Л. ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	24
Гришина А.С., Лычковская П.М. К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	30
Егорычева Г.З. НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА	35
Закирова Ю.Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРИКАТУР ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	38
Котельникова Е.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЗГОВОГО ШТУРМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	42
Лаврентьева Н.Г. ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА СТУПЕНИ МАГИСТРАТУРЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	46
Лапина А.О., Смирнова А.В. ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	50
Левонюк Л.Е. РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	55
Луцкевич А.В., Качайло В.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	60
Мельникова К.А., Емельянова Л.А. ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЯГТУ	66
Михайлова А.Г. ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ НА БАЗЕ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ КОРПУСОВ....	71
Петрова У.В. ПОИСКОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	76
Полякова М.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ЭКОНОМИКА» В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	79
Савчук Е.А., Пушкарева О.В. К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ФЕНОМЕНА SPANGLISH В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА).....	83
Тюрина С.Ю. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	88
Урядова А.В., Иванова К.А. АУТЕНТИЧНЫЕ СЕРИАЛЫ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	92

Секция «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА».....	95
Борисова Е.Б., Протченко А.В. ОБУЧЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ПЕРЕВОДУ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ ДОКУМЕНТОВ.....	95
Елкина Н.В. ОБ ОСНОВНЫХ ОШИБКАХ, ДОПУСКАЕМЫХ МАГИСТРАНТАМИ И АСПИРАНТАМИ ПРИ НАПИСАНИИ АННОТАЦИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ К АКАДЕМИЧЕСКИМ СТАТЬЯМ.....	99
Кириллова Е.Б., Жильцов А.А. ЕЩЕ РАЗ ОБ ЭКЗАМЕНАХ, ОШИБКАХ И АНАЛИЗЕ.....	104
Ключина А.М. ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ.....	108
Крамная Е.С., Малинина Д.А. ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЙ ПОИСК И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ В РАБОТЕ ПЕРЕВОДЧИКА В СФЕРЕ АРХИТЕКТУРЫ И СТРОИТЕЛЬСТВА.....	111
Махрова Н.Н., Малков А.С., Соколов М.И. О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА АТРИБУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	116
Прокофьева Д.С. ЛИНГВОЭТНИЧЕСКИЙ БАРЬЕР И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	121
Русина Ю.Н. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ... 	126
Яблокова М.В., Тихонова И.К. ОСОБЕННОСТИ СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	132
Секция «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ».....	136
Бахур И.Н. МУЛЬТИМЕДИА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	136
Замашанская Е.С. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	140
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	140
Lazovic Milica LERNABENTEUER FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE – NEUE LERNWEGE DURCH GAMIFICATION UND GI-STORIES.....	143
Новак Д.А. ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ.....	157
Рапакова Т.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	161
Руднева М.А., Валеева Н.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО КОРПУСА ESOLEXICON В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ЭКОЛОГАМ.....	167
Temnikova L.B. DISTANT TECHNOLOGIES AND MULTIMEDIA IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A TECHNICAL UNIVERSITY: APPLICATION IN CONDITIONS OF SELF-INSULATION.....	171
Чижикова Н.В. МЕТОДИКА РАБОТЫ С ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	176
Секция «ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО. ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ».....	183
Евтухова Е.А., Абызов А.А. ПЛЮСЫ И МИНУСЫ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	183

Жуколина М.В., Руснак В. ЖИВОПИСЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЯЗЫК И ПРЕДПОСЫЛКА «ЗОЛОТОГО ВЕКА» АНАТОМИИ.....	188
Мельникова К.А., Говорухин Д.Е. ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	192
Николашина Е.А. ДИАЛОГ КУЛЬТУР ЧЕРЕЗ POSTCROSSING.....	197
Орлова Н.О. АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ГАЗЕТНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ТЕКСТ: НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА.....	200
Шоломицкая А.С., Пилипенко С.А. ПРОБЛЕМА ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	204
Секция «АНАЛИЗ ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ, ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ И МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ».....	209
Бабаян В.Н. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ВОЕННОЙ ЛЕКСИКОЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РАЗГОВОРНОМ ДИСКУРСЕ	209
Бабаян В.Н. АКТ МОЛЧАНИЯ, ЕГО РАЗНОВИДНОСТИ И МНОГОЗНАЧНОСТЬ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ТЕРЦИАРНОЙ РЕЧИ	214
Бережная А.А. ОСНОВНЫЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ).....	221
Вандышева А.В., Тарба К.Г. ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТА ОТЗЫВА В ЮРИСЛИНГВИСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ОТЗЫВОВ ПАЦИЕНТОВ О ВРАЧАХ)	224
Вержбовская М.В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	232
Жилевич О.Ф. ТЕКСТ ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКОГО РОМАНА: СПЕЦИФИКА ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕНЦИЙ.....	236
Жиляков С.В. ФУНКЦИИ МНЕМОНИЧЕСКОГО МОТИВА В ЖАНРЕ ТРАВЕЛОГА. 241	
Matthäus Frederike, Lazovic Milica UNTERSUCHUNG DER FUNKTIONEN DES AM-PROGRESSIVS IM GESPROCHENEN DEUTSCHEN UND IHRE DIDAKTISCHEN RELEVANZEN	245
Михайлова А.Г. ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СИНТАКСИСА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬЕ.....	253
Сессорова С.А., Остапенко А.А. МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ.....	257
Тюкина Л.А., Бабаян В.Н. НЕМЕЦКИЙ АНЕКДОТ В СТРУКТУРЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	260
Exner Meike, Lazovic Milica EMOTIONEN IN DER SPRACHLERNBERATUNG - EINE FUNKTIONAL-PRAGMATISCHE ANALYSE	267
Секция «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»	274
Барышева О.А. РАБОТА С АУДИОТЕКСТАМИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	274
Боримечкова Д.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ РУССКИХ ПАДЕЖЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	278
Бочкова О.С., Колесникова В.В. ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ.....	282
Жильцов А.А., Морева Н.А. ДИСТАНЦИОННОЕ ГРУППОВОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИНСТРУМЕНТЫ И ЗАДАНИЯ	286
Кастино Д.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	290

Красильникова Е.В. СОЗДАНИЕ СЛОВАРЕЙ ТОЛКОВО-СОЧЕТАЕМОСТНОГО ТИПА ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	294
Токарева Г.В. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ	297
Ушакова А.П. РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ: МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ В ФОРМЕ НАПРАВЛЕННОЙ ДИСКУССИИ	302
Цеков П.Ц. ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЧЕВОГО СИНТЕЗАТОРА RN VOICE ALEXANDER В ОБУЧЕНИИ НЕЗРЯЧИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	306
Шабалина Л.А. МЕТОДИКО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	311
Штатская Т.В. ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	315
Юрасова О.А. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	319
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ	324

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 37.013.46

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.Н. Пузенко, e-mail: pusenko@gstu.by
*заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки», канд. филол. наук, доцент
Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого,
Республика Беларусь, г. Гомель*

CURRENT STATUS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

I.N. Puzenko, e-mail: pusenko@gstu.by
*Head of the University Department of Belarusian and Foreign Languages, PhD in
Philology, Associate Professor
Gomel State Technical University named after Pavel Sukhoi*

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы, направленные на совершенствование организации образовательного процесса по иностранным языкам в неязыковом вузе, повышение уровня его качества и эффективности обучения.

Abstract. This article deals with questions oriented to improvement of the learning process in foreign languages at nonlinguistic higher educational establishments, to enhancing the transferability of learning, learning experience and efficiency.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, эффективность обучения, образовательные технологии, инновации, интерактивные формы общения, технологии обучения, личностный характер обучения.

Keywords: Internationalization of higher education, learning efficiency, educational technologies, innovations, interactive forms of communication, learning technologies, personal nature of communication.

Интернационализация системы высшего образования формирует единое образовательное и культурное пространство. Она требует от специалистов разного профиля владения современными образовательными и информационными технологиями, а также иностранным языком как одним из средств современной коммуникации и обмена научной информацией. Потребность в научном общении и обмене соответствующей информацией осознается сейчас всеми учёными и исследователями. Многие теоретические вопросы и технологии обучения в современном вузе, в том числе и экспериментальные, требуют определенной интерпретации, толкования и, наконец, окончательного обсуждения.

Поиски ресурсов развития высшего образования, устранение отрыва образования от потребностей производства, повышение качества подготовки кадров, способных к успешной деятельности в условиях высокой конкуренции на рынке труда выдвигают задачи повышения эффективности преподавания учебных дисциплин, которые напрямую связаны с поиском наиболее оптимальных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов. В современной образовательной практике на смену традиционным формам обучения приходят новые инновационные технологии. Содержательным аспектом образовательной деятельности становятся вопросы и способы повышения не только качества, но и результативности обучения.

В нынешних условиях интернационализации высшего образования во многих вузах стали активно разрабатываться меры, направленные на повышение уровня и постоянного обновления национальной системы высшего образования, включая и преподавание иностранных языков. Иностранный язык – это учебная дисциплина, предметом изучения которой является система знаний, умений и навыков, направленных на развитие способности студентов осуществлять непосредственное общение (говорение и аудирование) и опосредованное иноязычное общение (чтение, письмо) на базе языковых и профессиональных знаний. Исходной концепцией обучения языкам во многих учебных заведениях становится овладение языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения. Овладение иностранным языком ориентировано при этом на его практическое использование в реальном общении. Оно является одним из неперенных условий успешного овладения современным иностранным языком для академической успеваемости, а также для успешной карьеры и туризма. Проявляется оно и в общей коммуникативной ориентации обучения языку, привлечении игровых приемов, которые могут максимально имитировать процесс иноязычного общения [4].

Общедоступные технические средства обучения позволяют сегодня создавать естественную языковую среду и соответствующие ситуации общения. Они повышают также заинтересованность обучающихся в овладении необходимыми знаниями, которые требуются для реального процесса коммуникации. С помощью ТСО процесс коммуникации может происходить синхронно и асинхронно, в реальном времени с носителями изучаемого языка. Такое общение требует определенного уровня знаний языка, особенно разговорного. Особенно ощутимо это проявляется в тех ситуациях, когда необходимо быстро реагировать на реплики собеседника: задавать вопросы, отвечать на них и поддерживать беседу.

Умение пользоваться современными образовательными информационными средствами позволяет студентам чувствовать себя более или менее уверенно в реальной действительности. Так, к примеру, парные задания, разного рода проекты дают возможность вести реальный диалог с адресантом. У обучаемых формируется умение выразить себя; проверить, правильно ли они поняли партнера. Все это создает определенный положительный эмоциональный фон и повышает мотивацию обучения. Следуя образовательной политике многих стран мира, белорусская модель высшего лингвистического образования разрабатывает современные концептуальные основы обучения и разные методы овладения иностранным языком, которые способствуют формированию многоязычной личности. Сегодня в вузах уделяется большое внимание компетентностной стороне обучения языкам; внедряются новые образовательные стандарты и учебные программы; ведется активная работа по созданию национальных учебников; внедряется система учебно-методических комплексов на основе коммуникативно-когнитивного подхода обучения языку; совершенствуется материально-техническая база кафедр [5].

В отечественной педагогике и методике обучения языкам многие образовательные вопросы исследуются в русле развивающего обучения, личностно-деятельностного подхода, индивидуализации обучения и организации самостоятельной работы. Продолжает совершенствоваться коммуникативная методика обучения языку, оттачиваются современные технологии обучения всем видам иноязычной речевой деятельности, разрабатываются техники контроля знаний студентов и т. д.

В связи с изменением общественных реалий современные технологии обучения изменяют и корректируют традиционные подходы к образовательному процессу по иностранным языкам. Занимая определенное место в процессе компетентностного обучения языку и иноязычной речевой деятельности, они определяют новые приоритеты и стратегии обучения наряду с традиционными методами обучения. Внедрение современных образовательных инновационных технологий в академическую среду неразрывно связано с поиском новых средств обновления и совершенствования новых методик обучения языку. Одним из таких направлений по интенсификации обучения языку становится повышение

познавательной активности обучаемых в комфортной для них среде и организация активных групповых форм учебной деятельности, будь то дебаты, диспуты, занятия-телемосты, пресс-конференции, дискуссии или круглые столы. Совершенствование механизмов системы обучения языку направлено при этом на активное усвоение учебной информации путем сочетания традиционных и инновационных технологий обучения в соответствии с целевой установкой развития личности студента. Современная организация учебного процесса предполагает раскрытие его резервных возможностей интеллекта и создание таких психолого-педагогических условий процесса обучения, при которых обучаемый может и должен раскрываться как субъект и объект учебной деятельности, работая в составе команды или подгруппы, где поощрение действий студента является важнее всякого рода замечаний.

Одним из важных условий повышения качества обучения иностранному языку в вузе является и решение такого вопроса как гармонизация учебных планов и программ путем создания электронных учебно-методических комплексов, учебных пособий, практикумов, лабораторных работ, компьютерных обучающих и тестирующих интерактивных программ, электронных словарей, учебных материалов углубленного и самостоятельного изучения языка. Развитие креативной личности обучаемого, его мобильности, динамизма и конструктивности предполагает внедрение в учебный процесс оптимальных технологий обучения. К ним можно отнести активную парную или групповую работу в малых группах для развития иноязычной речевой деятельности обучаемых, взаимодействие в командах с постоянно меняющимися коммуникантами. Создание единой общности в академической группе представляет собой взаимодействие личности студента со средой обучения, включающей условия и средства обучения: партнеров по образовательному процессу, преподавателя, организацию образовательного процесса, разные формы индивидуальной и самостоятельной работы студентов. Контроль и самоконтроль знаний обучаемых играют в этом случае не последнюю роль. Совместная деятельность преподавателя и обучающихся в такой языковой группе ориентирована на практику общения и рассматривается в современной методике как залог успешного обучения. В рассматриваемой ситуации студенты склонны к размышлению и работают без особого страха сделать ошибку в речи, устраняется их скованность и стеснительность. Групповые формы организации учебной деятельности в аудиториях повышают активность и автономность студентов. Они, как правило, исключают давление, авторитарность и центризм, которые могут иметь место на традиционных практических занятиях [6].

Обучение языку с использованием интерактивных форм в аудитории создает творческую комфортную атмосферу, атмосферу доверия и взаимопонимания между студентами, помогает им включиться в иноязычную коммуникацию, максимально приближенную к реальному общению. Использование на практических занятиях элементов инновационных образовательных технологий придает процессу обучения личностный характер. Продуктивно развивающееся обучение повышает темп изучения и усвоения языкового и речевого материала и тем самым переносит акцент с обучения на собственно учение. Применяемые технологии в обучении иностранному языку, а также технологическое переоснащение кафедр нацелены на повышение эффективности и качества обучения. Они развивают у будущих специалистов иноязычную коммуникативную компетенцию, способствуют повышению мотивации у студентов в процессе работы над языком и помогают им совершенствовать их речевые навыки и умения [3].

Характеризуя научно-педагогическую сферу иноязычной коммуникации как субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, кооперации и сотрудничества, как процесс систематической интеграции международной составляющей в научно-образовательной деятельности, отметим, что коммуникация и взаимодействие в данной области не просто связаны с деятельностью преподавателя — они просто неотделимы от неё. Развитие высшего образования в наши дни ориентировано на стирание межнациональных границ в широком смысле этого слова. Оно призвано содействовать превращению научно-образовательной деятельности в социально значимую деятельность для индивида на

протяжении всей его жизни. Обучаясь в вузе, молодой специалист становится интеллектуально развитой личностью в том случае, если он не просто приобретает, но и приумножает определенную совокупность культурных ресурсов через усвоение отечественного и мирового социального опыта. Этот процесс включает его в активную трудовую деятельность: научную, образовательную, духовную или производственную. Интеграционный подход к пополнению и совершенствованию приобретенных в вузе знаний в системе высшего образования имеет целью развитие познавательных профессиональных интересов и ведет в итоге к формированию эрудированной личности [2].

Каждый обучающийся в вузе овладевает необходимыми ему знаниями, профессиональным опытом и культурными ценностями через родной язык. Взаимодействуя с научным миром, вступая в диалоговую форму общения с интеркультурой, которая есть всеобщий и развернутый во времени процесс усвоения новых знаний, индивид стремится не просто усвоить эти знания как важный и необходимый профессиональный опыт, но и раскрыться во взаимодействии человека с человеком. Возможность расширенного интеллектуального человеческого общения создается также и через овладение иностранным языком. Тенденция времени ярко демонстрирует то, что кто владеет языком, может интегрироваться в единое культурное мировое пространство и развиваться дальше, совершенствовать свои профессиональные знания и опыт и соответствовать общепризнанным международным стандартам.

Целенаправленное развитие когнитивного интеллекта личности обучаемого вносит некоторые изменения в приоритеты и стратегии высшего и последиplomного образования. В наше время высшее образование вполне оправдано входит в сферу государственных интересов. И в Республике Беларусь, и в Российской Федерации одной из целей высшего образования становится подготовка современного специалиста, владеющего фундаментальными познаниями, профессиональными компетенциями и полной информацией о состоянии дел в приобретенных и смежных областях знаний, более способного и дельного в своей специальности, обладающего инструментами интеллектуального совершенствования и этического сознания.

Институциональное партнерство, развиваемые образовательные проекты в Республике Беларусь направляются на максимальное развитие интеллектуального потенциала обучаемых в системе высшего образования, раскрытие их способностей, талантов и активное использование ресурсов их умственной деятельности. Они должны способствовать приобретению умений и навыков постоянного самообразования и возможности самоактуализации в социально значимых для них сферах жизнедеятельности. Овладение языком в прикладных целях может вносить определенный вклад в формирование и становление личности как будущего специалиста, так и ученого, которым зачастую необходимы глубокие познания о состоянии дел в интересующих их отраслях знаний в зарубежных странах. В связи с этим актуализируется задача совершенствования качественной языковой подготовки специалистов с высшим образованием в плане формирования и развития их иноязычной коммуникативной компетенции, которая предусматривает их способность к активному взаимодействию во многих сферах профессиональной или научной деятельности [7].

В выделяемых в настоящее время личностных и предметно-ориентированных технологиях обучения языкам современные педагоги склоняются в пользу повышения учебной и научной активности самих обучаемых, признания в каждом из них активного субъекта учения. Не исключаются при этом и вариативность образовательных программ на продуктивное усвоение знаний.

В настоящее время в концепции интеллектуально-личностной ориентации обучения учебный материал не рекомендуют преподносить в форме простого воспроизведения книжных знаний, методами наставления и поучения, т. е. путем «навязывания» учащимся учебных знаний. В образовательной практике предлагается такая модель обучения, при которой сам процесс обучения «переходит» в процесс усвоения на основе предлагаемых

различных вариантов постижения знаний. В связи с этим важное значение приобретает проблема создания и разработки учебных материалов, учебников и учебно-методических комплексов, в которых находят отражение прагматические и предметно-социальные составляющие учебных программ, современные технологии обучения, модели современной реализации методик обучения тому или иному учебному предмету. Образовательная практика показывает, что кафедры при наличии фундаментального учебника (учебного пособия) должны иметь в своем арсенале учебники и учебные пособия для обучающихся с разным уровнем знаний. Это позволяет в какой-то степени индивидуализировать процесс обучения в зависимости от подготовки обучаемых и дать возможность каждому из них осваивать учебный курс на определенном уровне в процессе самообучения (под руководством преподавателя и без него). Такой подход к обучению студентов мог бы дать им возможность выйти на достаточный уровень своих достижений, определенный уровень персонального роста, развития личностного потенциала, профессиональных компетенций и когнитивного интеллекта [1].

Модель интеллектуально-личностной подготовки кадров предполагает инструктивно-объяснительный способ изложения учебной информации при ведущей роли преподавателя, где объяснение нового материала излагается «лицом к лицу» в форме беседы-рассуждения, обсуждения и доказательства, полемического диалога и логической аргументации и нацелено на развитие системного креативного мышления. Способы донесения учебной информации до обучаемых требуют при этом максимума доверительности, простоты и ясности излагаемого материала с целью передачи его в наиболее доходчивой для восприятия форме и облегченном понимании. Дидактическая ценность такого подхода к подаче учебной информации кроется в выделении голосом наиболее значимой информации в смысловом отношении, умелой расстановке акцентов на главных мыслях, аргументированной интерпретации и изложении вопросов, требующих доказательства, убедительного обоснования и выводов, повторения главного и наиболее существенного в новом материале. Обучающийся становится при этом не столько в позицию передатчика новой учебной информации, сколько умелого и тактичного организатора и руководителя этой деятельности, в которой мыслительные процессы должны доминировать над памятью. В этом случае меняется и сам внутренний мотив изучения учебного предмета, особенно когда учащиеся имеют возможность выбирать модель учения, продуцируя на себя все компоненты учебной деятельности и действий в порядке возрастания степени их сложности.

Список литературы:

1. Бартош, Д.К. Практико-ориентированное обучение в контексте модернизации высшего педагогического образования / Д.К. Бартош, М.В. Харламова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Междунар. науч. конф., Гомель. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 86–88.
2. Бондарь, С.И. Актуальные вопросы формирования специалиста в сфере социально-трудовых отношений // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества: материалы XVIII межвуз. науч.-практ. конф., Гомель. – Гомель: УО ФПБ «Междунар. ун-т «МИТСО» Гомельск. филиал, 2014. – С. 12–14.
3. Пузенко, И. Н. Коммуникативная компетентность как доминирующая составляющая профессиональной коммуникации // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы : материалы XXI Междунар. науч.-практ. конф., Гомель – Гомель: УО ФПБ МУ МИТСО ГФ, 2017. – С.214–216.
4. Пузенко, И.Н. Мировое образовательное пространство и модернизация высшего образования в Великобритании и Франции // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы : материалы XXIII

Международной научно-практической конференции, г. Гомель, 8 февраля 2019 г. / ГФ МИТСО; (под общ. ред. С.И. Ляха). – Гомель: ОДО «ЦОП». – 2019. – С. 125–126.

5. Пузенко, И. Н. Некоторые аспекты интернационализации высшего образования // Высшая школа. – 2014. – № 1. – С. 58–59.

6. Пузенко, И.Н. Межкультурная коммуникация как неотъемлемый компонент процесса обучения русскому языку как иностранному / И.Н. Пузенко, Л.А. Тюкина // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития. Сборник научных статей. – Выпуск 1. – Пинск : ПолесГУ. – 2019. – С. 118–124.

7. Пузенко, И.Н. Организация дополнительной образовательной программы «Референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / И.Н. Пузенко, Л.А. Тюкина // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Лингводидактика в внеязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы», г. Ярославль, 17-18 мая 2019 г. – Ярославль : Изд-во ЯГТУ. – 2019. – С. 138–147.

ЯЗЫК И ПОЛИТИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИИ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

С.И. Бойко, e-mail: bsi1952@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Россия, г. Москва

LANGUAGE AND POLITICAL COMMUNICATIONS IN THE GLOBAL WORLD

Sergey I. Boyko, e-mail: bsi1952@yandex.ru

Russian State University for the Humanities, Russia, Moscow

Аннотация. В статье представлена динамика формирования политических коммуникаций по мере роста технических возможностей передачи информации. Показано, что процесс коммуникации – это не только передача, но создание новых контентов информации, способных изменять идеи, смыслы и общественное мнение о государстве. Влияние на коммуникации в политике – причина влиятельности СМИ в современном глобальном мире. Сделан анализ процессов использования языка в разных формах и сферах деятельности, уточнено, что язык – это не только вербальное общение, а более сложный инструмент политической коммуникации.

Abstract. The article presents the dynamics of the formation of political communications as the technical capabilities of information transmission grow. It is shown that the process of communication is not only the transfer, but the creation of new content of information that can change ideas, meanings and public opinion about the State. Influence on communication in politics is the reason for the influence of the mass media in the modern global world. The analysis of the processes of using language in different forms and spheres of activity is made, and it is clarified that language is not only a verbal communication, but a more complex tool of political communication.

Ключевые слова: политическая коммуникация, язык, средства информации, принятие решений.

Keywords: political communication, language, mass media, decision making.

В соответствии с одним из самых известных определений, данному социально-политическим мыслителем М. Вебером, политика «означает стремление к участию во власти или к оказанию влияния на распределение власти, будь то между государствами, будь то внутри государства между группами людей между группами людей, которые оно в себе включает» [1, с. 14]. В современном мире влияние на власть, участие в государственной власти, осуществляется в политическом процессе взаимодействия людей, социальных групп, институтов гражданского общества с органами государственного управления, с институтами государства. Сердцевину процесса взаимодействия, не только политического, в жизнедеятельности человека составляет передача и обмен сообщениями, сведениями, информацией по поводу происходящих или будущих событий. Так возникает коммуникация (от латинского *communis* – делаю общим, общаюсь, связываю).

Гриффин Э., доктор политических наук, профессор Северо-западного университета США (Иллинойс, Чикаго) дает такое определение коммуникации: «Коммуникация – это связанный с отношениями процесс создания и интерпретации сообщений, которые вызывают определенную реакцию» [4, с. 36]. При этом Гриффин Э. замечает, что еще в 70-е годы прошлого века существовало более 120 определений коммуникации. Иначе говоря, коммуникативистика – область междисциплинарных, теоретических дискуссий и эмпирических исследований. Для сферы политической, влияния на государственное

управление важно понимание, что и процесс создания, и процесс интерпретации носят выраженный субъективный характер. Поэтому в реальных процессах принятия решений чрезвычайно важна альтернативность источников информации для получения максимально достоверных сведений о тех или иных событиях, фактах, намерениях.

Исторически изначально средствами связи были звуки, жесты, символы. Язык коммуникации (средств общения, связи, передачи, информации) в зависимости от сферы человеческой деятельности очень разнообразен. Морское визуальное взаимодействие, например, включает информационный символ – флаг, похожий на французский. Достаточно симпатичный флаг – сигнал «Танго», означающий «Держитесь в стороне от меня, я произвожу парное траление» (используют рыбаки или минные тральщики). Похоже, вложили в название символа немного юмора: танцую вдвоем, не мешайте.

Политическая коммуникация – информационное поле государственной и общественной деятельности, поле, на котором формируются разнообразные идеи, оценки, общественное мнение и интерпретации в зависимости от отношений, самоидентификации индивидуумов, социальных групп, политических блоков и партий к взаимодействию государства с гражданами, к оценке политического режима и государственного управления.

Профессор Грачев М.Н., ведущий российский исследователь коммуникативистики, в одной из своих многочисленных работ определяет политическую коммуникацию так: «Это создание, отправление, получение и обработка сообщений, оказывающих существенное воздействие на политику. Данное воздействие может быть как прямым, так и косвенным, его результаты могут проявляться как незамедлительно, так и по прошествии времени. О прямом, или непосредственном воздействии можно говорить применительно к таким видам политической деятельности, как призыв к участию в выборах, обращение за поддержкой того или иного политического курса, предложение одобрить и принять или, напротив, требование отклонить какой-либо законопроект. Косвенное воздействие сообщений проявляется в том, что они могут использоваться для создания неких “идеальных моделей”, “образов” действительности и стереотипов, которые оказывают влияние на политическое сознание и действия политических элит и массовой общественности» [2, с 35]. Политическая коммуникация – это процесс, политическая информация – это или источник, или результат процесса коммуникации.

В политических коммуникациях также часто используются язык символов и жестов, и не только на митингах. В III созыве Государственной Думы РФ (2000 – 2003 гг.), когда впервые в истории постсоветского парламентаризма коммунисты оказались в меньшинстве (всего чуть больше 25 % избранных депутатов), для быстрой координации позиции во время голосования в зале заседаний депутаты фракции «Единство», из числа военных ветеранов, предложили использовать сигналы, подобные сигналам управления подразделениями в армии. На первый ряд посадили депутата Климова В.В., когда он поднимал правую руку, это означало – «за», две руки – «против», крутил рукой над головой – «голосуйте, как хотите». Сначала депутаты других фракций улыбались, потом быстро оценили организационное значение языка жестов, когда нельзя кричать, бегать, звонить по телефону, т.к. голосование длится одну минуту, и переходят к другому вопросу.

В контексте данной статьи, не вдаваясь глубоко в политологические, филологические и социологические определения языка, можно ограничиться констатацией, что язык – это средство человеческого общения и передачи информации на разных уровнях и в разных сферах коммуникации, инструмент трансляции сообщений, знаний, сигналов. По мере увеличения технических и технологических возможностей человека языки как средство передачи и хранения сведений (информации) изменялись, совершенствовались, усложнялись. Устные и письменные составляющие языков дополнились электрическими, аудио, видео, электронными формами. Схематично, за сто лет технология передачи языковых текстов прошла путь от двоичной системой азбуки Морзе (наборы “точка – тире” двоичных кодов) по телеграфу, от цифр и звуков по радио, до современного интернета. Теперь скорость передачи информации равна физической скорости движения электронов в

эфирном пространстве или по проводам. Такая секундная задержка хорошо видна, когда в прямом эфире корреспонденты по телевидению ведут трансляцию новостей из США в Россию.

Соответственно, возрастает роль коммуникации в скорости принятия решений и адекватного реагирования на события. Глобализация финансово-экономическая, социальная, политическая естественным образом использовала средства современной коммуникации. Коммуникация стала глобальным процессом. Глобальность, всеобщность процессов в современном мире в настоящее время превосходно видна в событиях, связанных с пандемией коронавируса: межконтинентальная трансграничная скорость распространения, необходимость глобального взаимодействия и взаимопомощи.

В многочисленных международных исследованиях роли политического языка в глобальных коммуникациях следует отметить совместную работу российских ученых Грачева М.Н. и Евстифеева Р.В., где обоснованы выводы: «В наиболее общем виде в научной литературе политический язык понимается как особая система средств выражения политической идеологии, волеизъявления и убеждения, сложившаяся в политической коммуникации. Во-вторых, сказанное, конечно, ни в коем случае не означает, что глобализация существует только в мире языка и метафор – она определяется реальными процессами и изменениями. Однако глобализация во многом осознается через язык. Новые слова и метафоры создают и наполняют содержанием новые словари, которые делают политические и социальные изменения понимаемыми, понятными, передаваемыми» [3, с. 21]. Происходит взаимозависимое и взаимно дополняемое развитие политических коммуникаций и всех форм политического языка. Во все времена технологии передачи информации влияли на политическую коммуникацию. Изобретение печатного прессы позволило в XVI в. философу-гуманисту Томасу Мору бороться с социальным неравенством. С тех пор в политической борьбе стали использовать публикацию брошюр, листовок и рассылать их по домам или оставлять в местах скопления публики. Такой деятельностью до сих пор занимаются движения с недостаточным финансированием, часто радикального толка или с ограниченным доступом к средствам коммуникации (например, жесткий авторитарный или диктаторский режим). В настоящее время в политической коммуникации преобладает направленность на массовую аудиторию, на результативность электоральных кампаний. В основном в большинстве стран используется телевидение и интернет. В глобальном информационном транспарентном пространстве многие государства законодательно запретили иностранное влияние на выборы, что вызывает взаимные обвинения и санкции между государствами. Пример внутривнутриполитического скандала в США между республиканцами и демократами в связи с подозрением России во вмешательстве в американские выборы. В начале XX века значимым языком политической коммуникации было кино, как документальное, так и художественное. Известна фраза, по многочисленным воспоминаниям сказанная В.И. Лениным, что из всех искусств для нас (т.е. для новой советской власти) важнейшим является кино. Правда, в Полном собрании сочинений В.И. Ленина такого документа нет, а в интернете – ворох ссылок, и это подтверждает особенность интернет-информации – крайнюю степень фальсификации и искажения источников. Наверняка Ленин говорил что-то подобное, поскольку в подавляющем большинстве для неграмотного населения страны передвижные кинопроекторы были пропагандистским, формирующим общественное мнение инструментарием.

Современные способы передачи информации и выстраивания коммуникаций могут отличаться, но в центре коммуникаций в демократических политических режимах, в центре взаимодействия между выборными политическими и государственными деятелями и народом (гражданами и избирателями) стоят средства массовой информации (эфирные, печатные, символические и вербальные) [5, с. 17]. Поэтому менеджеры СМИ и журналисты часто именуют СМИ «четвертой» властью, памятуя о том, что владелец информации может ее модифицировать и использовать в целях формирования контентов коммуникации.

За два десятилетия научно-технические и промышленные возможности человечества настолько и увеличились, что мир вступил в глобальную информационную эпоху, появился термин «цифровая коммуникация». Глобальная цифровая коммуникация социально и культурно объединила человечество и в значительной мере сгладивала различия в образах, смыслах и стереотипах жизни и деятельности человека вне зависимости от географии и места проживания. Социально-экономические, технологические, бытовые нормы становятся все более стандартными. Студенты в разных странах одинаково и уверенно используют технические средства цифровой коммуникации. Так, проф. Грачев М.Н., исследуя использование цифровых (сетевых) коммуникаций в воспитании будущих специалистов государственного управления, сделал выводы: «В современных государствах, а зачастую и в местных сообществах, где властно-управленческие функции в соответствии с принципами представительной демократии делегируются различным выборным органам, у людей нередко возникает чувство отчуждения от решений, затрагивающих непосредственную жизнь отдельно взятого человека, вследствие невозможности оказать влияние на процесс их выработки и принятия. Одним из перспективных способов преодоления такого отчуждения видится соединение возможностей сетевых технологий с механизмами делиберативной, или «совещательной» демократии, делающих акцент на роли общественных дискуссий в формировании общей основы для понимания существующих проблем и дальнейшего достижения политического консенсуса» [6, с. 25]. Таким образом, в процессе политических коммуникаций возникает необходимость постоянных демонстраций демократической модернизации для современных, особенно молодых избирателей. Политические коммуникации с использованием цифровых технологий кардинально изменили доступ к каналам обмена информацией гражданского общества с государственными органами власти. Контроль над информационными потоками значительно затруднен или вообще невозможен в государствах с демократическим политическим режимом. Естественно, это не затрагивает сферу сбора информации службами государственной безопасности, борьбы с терроризмом и экстремизмом. Любой владелец электронного средства коммуникации получает доступ к глобальному информационному пространству. Теоретически интернет открыт и доступен всем, владеющим английским языком на минимально необходимом для пользователя информационной техникой уровне. Вообще, знание иностранных языков для будущего специалиста с высшим образованием уже стало императивным требованием при контактах с кадровыми службами, императивом глобального мира политических и социально-экономических коммуникаций.

Задачу ускоренного внедрения цифровых технологий в социально-политическую систему России поставил для высших государственных и политических руководителей президент Российской Федерации В.В. Путин в ежегодном послании Федеральному Собранию 15 января 2020 г.: «Высокая доступность Интернета должна стать конкурентным преимуществом России и наших граждан, создать широкое пространство для образования и творчества, для общения, для реализации социальных и культурных проектов. И конечно, это новые возможности для участия людей в жизни страны. Для нас значима каждая созидательная инициатива граждан, общественных объединений, некоммерческих организаций, их стремление внести свой вклад в решение задач национального развития» [7].

Цифровая политическая коммуникация становится объективно глобальной как по своим языковым, так и техническим возможностям. Перед учеными и практиками государственного управления стоит задача выстраивания устойчивых политических коммуникаций без искажения передаваемой информации. Процессы управления объективно требуют уверенного владения всеми современными формами общения, языками и другими методами трансляции политических контентов.

Список литературы:

- 1 Вебер, М. Политика как призвание и профессия [пер. с нем. и вступ. ст. А.Ф. Филиппова]. - Москва: Рипол классик, 2019. – 288 с.
2. Грачев, М.Н. К вопросу об определении понятий “Политическая коммуникация” и “политическая информация” // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Политология. – 2003. – № 4. – С. 34 - 42.
3. Грачев М.Н. Политический язык в условиях глобализации: основные тенденции развития и направления исследований / М.Н. Грачев, Р.В. Евстифеев // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2019. – Вып. 3. – С. 20 - 31.
4. Гриффин, Э. Коммуникация: теории и практики / Пер. с англ. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр» Науменко А.А., 2018. – 688 с.
5. Лиллекер, Д. Политическая коммуникация. Ключевые концепты /Пер. с англ. С.И. Остнек. – Харьков 6 Изд-во «Гуманитарный центр», 2010. – 300 с.
6. Политическое проектирование: глобальное, национальное, региональное измерения: монография / Л. Е. Бляхер [и др.]; под ред. М. Н. Грачева, Н. А. Борисова. – М.: Мир философии, 2016. – 464 с.
7. Послание Президента Федеральному Собранию 15 января 2020 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения 17.01.2020).

К ВОПРОСУ О ЕДИНИЦЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

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

*доктор филол. наук, доцент,
профессор кафедры иностранных языков
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль*

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru

*заведующая кафедрой иностранных языков,
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль*

ON A DIALOGICAL DISCOURSE UNIT

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

*Doctor of Philology, associate professor
Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia, Yaroslavl*

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru

*Head of Foreign Languages Department,
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl*

Аннотация. В статье приведено определение понятия «диалогический дискурс» в современной лингвистике, а также авторское понимание анализируемого явления, исследуется проблема сегментации диалогического дискурса различными исследователями. Автор, основываясь на основных свойствах высказывания, приходит к выводу о том, что именно реплика-высказывание диалогического дискурса может представлять его единицу.

Abstract. The article is devoted to the study of a dialogical discourse definition and its segmentation in Modern Linguistics. Besides, the author gives his own definition of a dialogical discourse and tries to solve the problem of discourse segmentation. Referring to the communicative and linguistic features of an utterance, the author comes to the conclusion that it should be considered as a dialogical discourse unit.

Ключевые слова: диалогический дискурс, единица диалогического дискурса, коммуникативная единица, реплика-высказывание, предложение

Keywords: a dialogical discourse, a dialogical discourse unit, a communicative unit, an utterance, a sentence, a spoken discourse

В настоящее время в лингвистике актуальна проблема, связанная с понятием «дискурс», вопросами сегментации дискурса, единицы дискурса, его основными характеристиками и др. Отметим, что само понятие «дискурс» возникло, как только лингвистические исследования вышли за пределы собственно предложения, т.е. в область сверхфразового синтаксиса. С лингвистической точки зрения дискурс представляет собой комплексную (сложную) единицу, которая состоит из последовательности предложений, связанных в смысловом отношении.

«Диалогический дискурс, по Т.Н. Колокольцевой, представляет сложное образование, в рамках которого переплетаются разноаспектные лингвистические и экстралингвистические факторы» [10, с. 62].

Понятие «диалогический дискурс» в настоящей работе представляет связный текст, представляющий продукт двустороннего вербального акта коммуникации (общения, диалога), в котором составляющие его реплики-высказывания продуцируются с учетом

экстралингвистического фактора присутствия адресанта и адресата с их различными коммуникативными ролями [3, с. 28; 4, с. 15].

Для установления единиц анализа диалогического дискурса считаем целесообразным обратиться к рассмотрению соотношения таких традиционных лингвистических понятий, как *предложение* и *высказывание*. В современном языкознании разграничение этих понятий все еще остается дискуссионным, не существует общих и единых признанных толкований данных понятий и их соотношения.

Обращает на себя внимание тот факт, что за предельный компонент при разбиении текста связной речи большинство исследователей принимает предложение (фразу), которая представляет собой наименьшую коммуникативную единицу.

Однако З. Хэррис считает, что предельной единицей анализа дискурса может быть не только целое предложение, но и словосочетание, синтагма, которая была бы сравнимой с другой синтагмой этого же текста. Но, прежде чем приступить к самому анализу дискурса, З. Хэррис преобразует текст, приводя его сегменты к унифицированной форме, и только затем делает выводы относительно конструируемого образа дискурса, а не самого оригинала.

С.И. Гиндин, в отличие от З. Хэрриса, предлагает анализировать текст в его «первозданном» виде. Иначе говоря, ученый предлагает не подвергать текст никаким преобразованиям. Важно, что эту точку зрения поддерживают многие исследователи, подчеркивая идею о том, что при таком анализе текста сохраняется в неприкосновенности его форма – материальная основа лингвистического исследования [9].

Исследователи приходят к довольно убедительному выводу о том, что оперирование предложением как предельным сегментом дискурса сопряжено со многими трудностями. Число предельных сегментов дискурса может быть больше числа предложений.

Согласно объективному мнению большинства лингвистов, предложение нельзя считать основной единицей дискурса, потому что предложение — это категория языка как системы, рассматриваемой в статике, в отрыве от функционирования в реальности. Вот почему некоторые исследователи языка (Алефиренко 2005, Бабаян 2009, Борботько 1981, Формановская 2016 и др.) считают, что основной единицей речи является структурный коррелят предложений - высказывание. По мнению Г. А. Орлова, высказывание – речевое произведение, формальные и содержательные характеристики которого органически связаны с ситуацией конкретного акта общения [11, с. 165]. Высказывание в этом смысле, подчеркивает ученый, можно рассматривать только как минимальную структурную единицу речевого общения, поскольку каждый более или менее полный речевой обмен состоит из комбинации (как минимум двух) отдельных реплик участников определенного акта общения.

Высказывания, по мнению Н.Ф. Алефиренко, используются как «строительный материал в процессе речемыслительного порождения текста-дискурса» [1, с. 99].

В.Г. Как так же, как большинство исследователей, принимает *высказывание* за единицу речи, выделяя главную характеристику высказывания – ориентацию на участников акта коммуникации (изложение позиции адресанта и расчет на знания (в том числе и фоновые) и определенную реакцию адресата). В высказывании объединяются единицы разных уровней, в высказывании взаимодействуют значения, которые выражаются *лексически, грамматически, интонационно*. Высказывание обладает такими свойствами, как *ситуативность* и *избирательность* (не все элементы ситуации обозначаются адекватно, поскольку в высказывании возникает компрессия или избыточность). Формируя в сознании предметно-логическую модель определенной ситуации, коммуникант может по-разному избирать и группировать её элементы, вследствие чего высказывание отличается *вариативностью* (возможностью разными способами описать одну и ту же ситуацию). Высказывание, по В.Г. Гаку, эфемерно – оно создается для обозначения конкретного отрезка ситуации, в конкретных условиях речи и в определенный момент [7, с. 90]. «Высказывание, – как подчеркивает ученый, – представляет собой целостное обозначение отрезка конкретной действительности» [8, с. 217].

Коммуникативный подход к определению понятия «высказывание» встречаем также у Н.И. Формановской, по мнению которой «высказывание возникает в коммуникативной ситуации» (порождаемой событийно-денотативной ситуацией), компонентами которой являются говорящий (адресант) и его адресат (во всей полноте социальных и психологических ролей, фоновых и текущих знаний и национально-культурных стереотипов); мотивы и цели общения; интенции адресанта, его оценки, эмоции, отношение к адресату, к действительности, к содержанию сообщения; способ сообщения, предполагающий выбор оптимальных средств; место и время общения и т.п. [13, с. 46].

При исследовании проблемы о единицах дискурса в данной работе предпочтение отдается концепции, разработанной В.Г. Борботько (1981). Ученый указывает, что «необходимо сегментировать дискурс на такие предельные компоненты, которые обладали бы относительной самостоятельностью смысла в составе целого дискурса, но внутри которых уже не действовали бы средства, правила межфразового синтаксиса» [6, с. 19], т.к. последним занимается глоссематика, являющаяся одной из стадий лингвистического анализа.

В.Г. Борботько ссылается на мысль И.Г. Торсуевой о том, что введение термина «высказывание» оправдано тем, что это дает возможность рассмотреть некоторые речевые отрезки не только с грамматической или не только с фонетической точек зрения, но и как целостное коммуникативное образование, как воплощение языковой системы способов оформления и передачи смысла, что никак не уместится в рамках синтаксиса предложения [Там же, с. 22].

По мнению М. Фуко, в основании дискурса лежит «высказывание», т.е. «атом» речевой практики, некое первоначальное обобщение, образ, конвенция, что делает возможным разговор [14, с. 72].

В целях настоящего исследования значительный интерес представляет точка зрения М.М. Бахтина, который считает *высказывание* реальной единицей речевого общения. «Речь всегда отлита в форму высказывания, принадлежащего определенному речевому субъекту, и вне этой формы существовать не может» [5, с. 172]. При этом ученый не отрицает наличия у высказываний как единиц вербального общения общих структурных и четких границ и определяет границы высказывания через фактор смены речевых субъектов, т.е. смены говорящих (коммуникантов), указывая тем самым на диалоговую природу высказывания как изначальную форму общения – своеобразный «обмен мыслями».

Как пишет М.М. Бахтин, «завершенная целостность высказывания, которая обеспечивает возможность ответа (или ответного понимания), определяется следующими факторами, неразрывно связанными в органическом целом высказывания:

- 1) предметно-смысловой исчерпанностью;
- 2) речевым замыслом или речевой волей говорящего;
- 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения» [Там же, с. 179].

Объем и границы высказывания как единицы дискурса определяются в соответствии с пониманием речевого замысла или речевой воли коммуниканта: «Мы представляем себе, что хочет сказать коммуникант, и этим речевым замыслом, этой речевой волей (как мы ее понимаем) мы и измеряем завершенность высказывания» [Там же, с. 179]. Считаем необходимым заметить, что в западной традиции понятию *речевого замысла* или *речевой воли* (в терминах М.М. Бахтина) соответствует понятие иллокутивной силы: «Действительно, по своей сути **иллокутивная сила высказывания** – это то, что, согласно намерению, должно быть понято. Понимание силы высказывания включает распознавание того, что в широком смысле может быть названо намерением, направленным на слушающего (адресата)...» [12, с. 149]. Третьим фактором цельности высказывания ученый называет наличие у него устойчивой конситуативно обусловленной жанровой формы: «Жанры соответствуют типическим ситуациям речевого общения, типическим темам» [5, с. 191].

Говоря о коммуникативной ориентированности высказывания как единицы дискурса, Н.Д. Арутюнова подчеркивает, что «...все высказывания... обладают функциональной

общностью: все они представляют собой отнесенные к действительности сообщения, выражающие некоторую реакцию на полученный стимул и сами способные служить речевым стимулом» [2, с. 321].

Т.А. ван Дейк также говорит о том, что «... предложения являются формальными конструктами грамматики, а не эмпирическими единицами» и что «в процессе речепроизводства говорящий оперирует высказываниями» [15, с. 3]. В.Г. Борботько поддерживает идею Т.А. ван Дейка и делает оговорку, что «при исследовании дискурса необходимо установить типы высказываний». Он подчеркивает, «не всякое высказывание можно “переконструировать” в форму предложения, т.е. реплики-высказывания-предложения образуют собственное подмножество высказываний вообще» [6, с. 22].

Предельный сегмент дискурса, как показывает проведенный анализ материала, наделен относительной смысловой независимостью в составе дискурса и обладает *коммуникативной ориентированностью*. Именно этой особенностью, на наш взгляд, он и отвечает основному требованию, которое можно предъявить к коммуникативной единице языка. Итак, *высказывание* несомненно составляет языковую основу минимальной единицы речевой коммуникации.

Таким образом, приходим к выводу о том, что диалогический дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление, при анализе которого необходимо учитывать как собственно лингвистические, так и экстралингвистические факторы, характеризующие его. Коммуникативной единицей диалогического дискурса является реплика-высказывание, поскольку именно высказывание представляет наименьшую структурную единицу двустороннего речевого общения.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н.Ф. Дискурс как смыслопорождающая категория (дискурс и вторичное знакообразование) // Язык. Текст. Дискурс: Межвузовский науч. альманах / Под ред. Г.Н. Манаенко. Вып. 3. Ставрополь: Изд-во ПГЛУ, 2005. С. 5-13.
2. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 383 с.
3. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: дис. ...доктора филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2009. 385 с.
4. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: автореф. на соиск. ученой степ. доктора филол. наук: 10.02.19 – теория языка. Ярославль, 2009. 41 с.
5. Бахтин, М.М. Собрание сочинений. Т. 5. М.: Русские словари, 1996. 731 с.
6. Борботько, В.Г. Элементы теории дискурса. Грозный, 1981. 112 с.
7. Гак, В.Г. Высказывание // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 90.
8. Гак В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. М., 1998. 768 с.
9. Гиндин, С.И. Риторика и проблемы структуры текста // Общая риторика / Дюбуа Ж., Эделин Ф. и др. М., 1986. С. 355-367.
10. Колокольцева, Т.Н. Современная диалогическая коммуникация и проблемы ее изучения // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения). Специализированный выпуск Вестник КрасГУ. 2006. С. 56-66.
11. Орлов, Г.А. Современная английская речь. М.: Высшая школа, 1991. 240 с.
12. Стросон, П.Ф. Намерение и конвенция в речевых актах // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. М.: «Прогресс», 1986. С. 130-150.
13. Формановская, Н.И. Высказывания и предложения: разные подходы к анализу // Русский язык за рубежом. Научно-практический журнал. № 5 (258). 2016. С. 45-50.
14. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / Сост., пер. с фр., коммент. и послесл. С. Табачковой. Общ. ред. А. Пузырева. М.: Касталь, 1996. 447 с.
15. Dijk T.A. van. Some Aspects of Text Grammars. A Study in theoretical Linguistics and Poetics. The Hague-Paris, 1972.

Секция «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»

УДК 37.013.46

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

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

доктор филол. наук, доцент,

профессор кафедры иностранных языков

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

С.Л. Круглова, e-mail: skruglova@list.ru

канд. филол. наук, доцент,

заведующая кафедрой английского языка

Ярославский государственный педагогический университет, Россия, г. Ярославль

TEACHING SPEAKING AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES BY MEANS OF A DIALOGUE

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

Doctor of Philology, associate professor

Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia, Yaroslavl

S.L. Kruglova, e-mail: skruglova@list.ru

Cand. of Philology, associate professor,

Head of the English Language Department

Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

***Аннотация.** Проблематика диалога относится в своих специфических аспектах к разным наукам. Для развития умений говорения и контроля сформированности навыков, особенно при работе над разговорной темой, часто используют различные формы диалога. Особое внимание уделено приемам обучения диалогической речи и методике интенсивного обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородской.*

***Abstract.** The significance of a dialogue is viewed by many sciences. Teachers use various forms of dialogue to develop speaking skills and to control formed skills, especially on the final stage in discussing any conversational topic. The main significance in the article is given to the methods of dialogical speech teaching and especially to G.A. Kitaigorodskaya's intensive foreign languages teaching method.*

***Ключевые слова:** диалог, устная речь, разговорная речь, приемы обучения диалогической речи, речевое взаимодействие, формы диалогической речи, беседа, дискуссия, ролевая игра, методика интенсивного обучения*

***Keywords:** dialogue, speaking, dialogical speech, dialogical speech teaching methods, speech interaction, dialogue speech forms, conversation, discussion, role play, intensive methods of teaching*

В настоящее время диалогическая речь широко обсуждается как в современном языкознании, так и в методике обучения иностранным языкам. Вопросы обучения устной речи и организации речевого взаимодействия посредством диалога достаточно перспективны особенно в рамках совершенствования обучения иностранным языкам. За последние несколько лет институт научного знания обогатился большим количеством лингводидактических исследований, которые направлены на обоснование самостоятельного

статуса диалога как одного из основных видов человеческого общения. Преподаватели довольно часто используют различные типы диалога для развития у обучающихся умений говорения, а также контроля у них сформированности навыков, особенно на последнем, завершающем этапе работы над какой-либо устной разговорной темой.

Диалог, т.е. беседа, разговор двоих коммуникантов, традиционно рассматривающийся как восходящая к устно-разговорной сфере форма речи, которая состоит из обмена партнерами по общению высказываниями-репликами [14, с. 135].

Диалог представляет собой специфическую форму языкового межличностного двустороннего взаимодействия. Так, «**диалог** (от греч. **dialogos** – беседа) представляет собой разговор двух или нескольких коммуникантов, форму устной речи, речевую коммуникацию двух и более лиц посредством обмена репликами» [3, с. 388]. **Диалог** представляет связный текст, автором такого текста являются все его участники, как его активные члены – отправитель (адресант) и получатель (адресат, реципиент) информации, продуцирующие диалогический дискурс, – так и пассивный участник (МН), который присутствует при двустороннем речевом обмене активных участников диалога... [2, с. 14]. Следовательно, можем уверенно говорить о том, что диалог и проблематика этой формы речи как одной из основных форм человеческого общения связана не только с общей психологией, но с другими смежными науками в своих специфических аспектах, т.е. является междисциплинарной проблемой.

Диалог как языковая категория есть обмен такими высказываниями коммуникантов, которые естественным образом продуцируются друг за другом в процессе разговора партнеров по общению [8, с. 25].

Диалог отличается следующим набором присущих ему **дифференциальных признаков**:

- 1) необходимо присутствие не менее двух коммуникантов – партнеров по общению;
- 2) должна обязательно происходить смена говорящих (ведущего и ведомого);
- 3) коммуниканты должны понимать язык, на котором продуцируется диалог;
- 4) коммуниканты должны видеть, по крайней мере, слышать друг друга [1, с. 86].

Многие современные исследователи изучают в основном устную диалогическую речь в ее противопоставлении письменной и монологической формам речи. Они широко используют понятие «разговорная речь», которое заменило понятие «диалогическая речь».

Ученые-лингвисты выделяют следующие **особенности разговорной речи**:

- 1) *ситуативность* (определенная речевая/коммуникативная ситуация);
- 2) *контекстуальность* (связность);
- 3) *спонтанность* (непроизвольность).

Перечисленные характеристики реализуются следующими **лингвистическими особенностями диалога**:

- 1) множеством *вопросительных и императивных (побудительных / повелительных) синтаксических структур* в стимулирующих репликах;
- 2) *повторами и переспросами* в реагирующих репликах;
- 3) *синтаксической неполнотой предложений* (с т.н. «рваным синтаксисом»);
- 4) широким *использованием паралингвистических средств* [1, с. 87].

С развитием лингвистики текста в современном языкознании возросло количество исследований, посвященных проблемам диалогической речи, направленных на поиск общих универсальных закономерностей диалога, исследование отношений между репликами-высказываниями коммуникантов в рамках конкретного диалогического единства, диалогического блока и целостного диалогического текста (дискурса). Подобным исследованиям присущ дифференцированный подход к каждому виду диалога с функциональной точки зрения, сопоставительный анализ реплик-высказываний в разговорной речи. Исследуемая форма речи – диалог – представляет собой своеобразный текст (дискурс), который имеет своего коллективного автора в лице всех его участников. В диалоге, как правило, взаимодействуют несколько, по крайней мере, две речемыслительные

стратегии-программы. По формальным критериям диалогический текст делится на *реплики* и «*диалогические единства*» (далее – ДЕ). Диалогические единства обычно состоят из двух, трех и более реплик, и соответственно их называют *дву-, трех- и многочленные ДЕ* соответственно. Заметим, что в диалоге наблюдается взаимосвязанность реплик-высказываний не только смысловая, но и языковая. А в некоторых случаях – собственно формальная. Все реплики-высказывания диалога классифицируются как *стимулирующие*, т.е. *инициирующие* и *реагирующие*. Под **репликой** понимают цепочку высказываний-предложений (либо одно предложение) одного из коммуникантов-собеседников, которая продолжается пока не прервется репликой-высказыванием другого активного участника диалога или концом всего диалога. Следует отметить, что объединение двух, по меньшей мере, пограничных реплик-высказываний в линейной цепи диалогического дискурса по определенным правилам семантической, прагматической и синтаксической зависимости и образуют коммуникативную единицу диалога, ДЕ.

Между сополагающимися репликами коммуникантов в диалоге выделяются следующие общие типы отношений:

вопрос – ответ,

вопрос – переспрос,

утверждение – утверждение.

Следует согласиться с мнением многих ученых, занимающихся исследованием диалога, в том, что диалог представляет собой особую и специфическую форму межличностного общения и характеризуется широкими возможностями в области обучения и развития. Например, исследователь Н.В. Шувалова отмечает, что содержание обучения диалогу своеобразно, но близость такой формы устной речи к монологу требует тесной связи при обучении этому типу общения [13, с. 37].

Диалогическая речь имеет свои преимущества перед другими типами речи. Среди преимуществ диалога Г.Н. Куренкова подчеркивает возможность многократно задавать один и тот же вопрос, включая всех учащихся в разговор, активное объединение всего общения и способность быстро менять тему разговора, переходя от одной мысли к другой. Таким образом, очевидные преимущества диалога перед другими типами речи определяют методологическое удобство его использования при развитии речевых навыков у студентов при обучении иностранному языку [9, с. 72].

Как было указано выше, диалогическая речь характеризуется такими свойствами, как *спонтанность, многообразие и непредсказуемое сочетание реплик-высказываний* в естественном разговоре. Эти свойства диалога в свою очередь требуют использования особых приемов обучения, приближенных к реальному устному общению. Так, например, М.С. Калинина предлагает рассмотреть некоторые организационные формы диалогического общения, которые могут выступать также в качестве приемов обучения диалогу.

В методических работах выделяются такие **формы диалога**, как *диспут, дискуссия, спор, дебаты, прения, тематическая беседа, беседа за «круглым столом», «круглый стол в группе экспертов», а также полемика*. Принимая во внимание языковую и речевую подготовку обучающихся, представляется целесообразным сосредоточиться на беседе, ролевой игре и дискуссии, поскольку определенный уровень развития умений участия в ролевой игре, ведения беседы и дискуссии позволит обучающимся в дальнейшем овладеть правилами ведения на иностранном языке спора, дебатов и полемики.

Критерии, выделяемые М.С. Калининой, относят *беседу* к недискуссионным формам диалога. Целью общения такой формы является проинформировать партнера по общению (диалогу), выразить словесную оценку какого-либо факта, события или расширить свои знания, опыт, а предметом общения – событие или факт, которые не являются противоречивыми. Спор, дискуссию, ролевую игру, диспут, дебаты, прения можно отнести к дискуссионным формам диалогического общения, т.к. цель общения – найти конструктивный способ решения проблемы, решить имеющееся противоречие совместным

обсуждением. Предметом общения в данном случае является противоречие, вызванное какой-либо проблемной ситуацией [4, с. 60].

Беседа представляет один из наиболее эффективных приемов обучения устной диалогической речи особенно на начальном этапе. Е.В. Смирнова под **беседой** понимает такую форму диалогического общения, которая представляет групповое обсуждение в рамках определенной заранее обозначенной темы, с целью удовлетворения потребностей сторон диалога в выяснении наиболее интересных для них аспектов обсуждаемой темы. Участники диалога-беседы, естественно, могут обладать разными уровнями компетентности по изучаемой теме [11, с. 98].

На продвинутом этапе обучения иностранному языку одной из наиболее интересных форм устной диалогической речи является *дискуссия*. Эта форма диалогической речи представляет собой словесное противоборство сторон – участников диалога, в котором они отстаивают свои позиции, высказывают свое мнение по поводу сказанного их партнерами по общению, делают обобщения и принимают определенные решения. М.С. Калинина под *дискуссией* понимает такую форму диалогического общения, в процессе развертывания которой состоится обсуждение спорного вопроса в группе, обсуждение проблем с целью их аргументированного решения. Это, по мнению исследователя, и является следствием открытия нового знания в исследуемой реальности [4, с. 60]. Для успешной организации данного вида группового общения в условиях обучения иностранному языку необходима предварительная подготовка ведущего и участников конкретной дискуссии. Для успешного ведения дискуссии ее участники должны обладать такими качествами, как выдержка, уважение собеседника, чувство меры, соблюдение этических правил полемики. Дискуссия, несомненно, может быть реальной, а предметом дискуссии могут быть вопросы, интересующие ее участников, связанные с их личной жизнью. Здесь может иметь место и игровая дискуссия [13, с. 40].

На наш взгляд, особое внимание в системе обучения устной речи посредством диалога необходимо уделить *ролевой игре*. Ее можно использовать на каждом этапе обучения иностранному языку с учетом темы (языкового материала) и уровня владения иностранным языком обучающимися. Так, например, тематика ролевой игры на начальном этапе может носить бытовой характер, но на старших этапах ролевая игра должна обязательно приобретать творческий характер. Сюжет для ролевой игры можно заимствовать из различных источников: книг, спектаклей, фильмов, телепередач и т.п.

Организации и проведению ролевой игры способствуют телевидение и интернет, предлагающие содержание, форму организации, персонажей, которых могли бы воплотить обучающиеся, ее участники. Преимуществом использования вышеназванных источников является то, что они обеспечивают экономию времени, требуемого преподавателю для того, чтобы сообщить обучающимся сюжетную линию игры, дать характеристики поведению персонажей, их манерам, внешности, способам общения [10, с. 66].

Рассмотрев специфику организационных форм диалога, можно сделать вывод о том, что в условиях системы современного образования обучение устной речи посредством диалога необходимо начинать с тематической беседы, беседы за «круглым столом». Далее следует развивать дискуссионные умения, которые необходимы обучающимся для их собственного участия в споре, полемике, дебатах, диспуте и др. Ролевая игра является универсальным приемом обучения диалогической речи и формой диалогического общения, т.к. может быть использована на всех этапах обучения устной речи посредством диалога.

Более того, следует отметить, что поскольку на сегодняшний день перед методикой обучения иностранным языкам выдвинуты новые задачи, главная из которых – овладение обучающимися иноязычным общением, многие методисты при обучении иностранному языку посредством диалога ссылаются на методику интенсивного обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородской. Данная методика предлагает реалистический и последовательный подход к овладению речью на иностранном языке как к социально-психологической проблеме и как к управляемой речевой деятельности.

Интенсивное обучение иностранному языку (автор методики Г.А. Китайгородская) подразумевает обучение, которое в основном направлено на овладение иноязычным общением, основано на психологическом потенциале личности и деятельности учащихся, не используемых в обычном образовании, особенно на управлении социально-психологическими процессами в группе и управлении общением преподавателя со студентами и студентом между собой и, как правило, осуществляется в короткие сроки. Целью такого обучения Г.А. Китайгородская определяет овладение навыками общения на иностранном языке. Содержание интенсивного обучения — это овладение целым рядом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления мероприятий в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим обучение, развитие и использование этих навыков. на практике [6, с. 51].

Интенсивное обучение, по мнению Г.А. Китайгородской и А.А. Леонтьева характеризуется как целостная стратегия обучения, в которой выявляются конкретные методологические принципы, на основе которых построена данная система обучения и которые определяют ее специфику [7, с.47]. Среди них принцип личностно-ориентированного общения, концентрический принцип по этапам, принцип коллективного влияния, принцип роли личности и принцип многофункциональности упражнений.

Занятия иностранного языка по интенсивной методике требуют не только основательную методическую базу, но, как справедливо считает Г.А. Китайгородская, и особые условия проведения, организацию, т.к. проводятся в аудиториях, значительно отличающихся от обычных классов. Как правило, используются помещения с затемненными окнами и специальным освещением. Группа для занятий по интенсивной методике должна состоять из не более 10-12 человек, поскольку именно такое количество обучающихся позволяет преподавателю контролировать каждого из них индивидуально и более эффективно использовать педагогические возможности коллектива [5, с. 15]. Все практические занятия по иностранному языку объединены одним сюжетом. Например, группа зарубежных гостей посещает Россию. Все это позволяет логично переходить от урока к уроку, способствует решению психологических, психотерапевтических, методических и языковых задач и дает возможность обеспечить «погружение» обучаемых в языковую среду. Роли обучающихся помогают активизировать творческие возможности каждого, способствуют раскрытию и проявлению личности. Так, игровая деятельность, несомненно, повышает эмоциональный статус всего учебного процесса на любом этапе обучения иностранному языку [5, с. 17].

Таким образом, приходим к заключению о том, что методика интенсивного обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородской позволяет преподавателю оптимизировать процесс обучения, т.к. в результате практические занятия иностранного языка превращаются в интересную, живую, захватывающую для обучающихся деятельность. Кроме того, следует помнить, что выбранная и используемая на практическом занятии форма диалога/ прием обучения (*беседа, дискуссия* или *ролевая игра*) должна соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям участников диалога, цели занятия и этапу обучения. Обучение устной речи посредством диалога способствует успешному формированию, совершенствованию и контролю навыков и умений устной речи обучающихся. Это способствует достижению конечной цели изучения иностранного языка – формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: дисс. ...доктора филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2009. 385 с.
2. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: автореф. на соиск. ученой степ. ...доктора филол. наук: 10.02.19 – теория языка. Ярославль, 2009. 41 с.
3. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1991. т. 1, 2.

4. Калинина, М.С. Полилогическое общение: специфика организационных форм // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 58-61.
5. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1988. № 6. С. 15.
6. Китайгородская, Г.А. Явление косвенного целеполагания в интенсивном обучении // Пути повышения эффективности преподавания иностранных языков. М., 1981. 203 с.
7. Китайгородская, Г.А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение / Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев // Методика и психология интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1981.
8. Круглова, С.Л. Структурно-семантические типы диалогов. / С.Л. Круглова, Е.С. Смирнова. Lambert Academic Publishing, 2016. 58 с.
9. Куренкова, Г.Н. Особенности монологической и диалогической речи при обучении говорению иностранных учащихся // Український медичний альманах. 2013. Том 16, № 4. С. 72-73.
10. Пассов, Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
11. Смирнова, Е.В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 205 с.
12. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
13. Шувалова, Н.В. Обучение групповому (полилогическому) общению на уроках английского языка: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук. М., 1991. 16 с.
14. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

А.С. Гришина, e-mail: ania_yus@mail.ru

ассистент, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

П.М. Лычковская, e-mail: pl314@list.ru

студент, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», Санкт-Петербург, Россия

ON THE QUESTION OF EXPEDIENCY OF USING PROJECT TECHNOLOGY TO FORM THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

A.S. Grishina, e-mail: ania_yus@mail.ru

assistant, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia

P.M. Lychkovskaya, e-mail: pl314@list.ru

student, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia

***Аннотация.** В данной статье рассмотрена проектная деятельность на занятиях по иностранному языку как способ формирования коммуникативной компетенции. Даны определения коммуникативной компетенции и проектной деятельности, а также их подробные характеристики. Авторы анализируют составляющие коммуникативной компетенции и делают вывод о целесообразности применения проектной деятельности на занятиях по иностранному языку для ее формирования.*

***Abstract.** This article discusses project activities in the foreign language classes as a way of communicative competence formation. The definitions of communicative competence and project activities are given, as well as their detailed characteristics. The authors analyze the components of communicative competence and conclude about the feasibility of using project activities in foreign language classes for its formation.*

***Ключевые слова:** проектная деятельность, коммуникативная компетенция, инновационная деятельность.*

***Keywords:** project activity, communicative competence, innovative activity.*

Одной из ключевых целей современного высшего образования является подготовка компетентных, квалифицированных специалистов, способных работать в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда, в режиме многозадачности, обладающие навыками критического мышления. В двадцать первом веке обучение в вузах невозможно представить без современных образовательных технологий. Модернизация образования является на сегодняшний день первостепенной задачей российской образовательной политики.

Инновационная деятельность должна присутствовать в процессе обучения, поскольку это тот фундамент, на котором зиждется в первую очередь конкурентоспособность как университета, так и его выпускников. Инновационный процесс в образовании представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых дидактическая идея превращается в образовательное нововведение. Изменение содержания и целей образовательного процесса, формы, средств и методов обучения иностранному языку, а

также системы управления и контроля можно отнести к основным функциям инновационной деятельности [11].

По результатам анализа научной литературы, наиболее эффективными методами в современной образовательной технологии можно назвать следующие: методы проблемного обучения (проблемное изложение, эвристические и исследовательские методы), групповые методы (метод «мозгового штурма», ситуационный метод, групповая дискуссия, игровые методы), метод проектов, метод моделирования, лабораторный эксперимент, вовлечение студентов в производительный труд во время практики и др. [11]. Метод проектов является одним из способов отхождения от традиционной методики преподавания к инновационной деятельности и интерактивному методу обучения, которые стимулируют учеников к самостоятельной и осознанной проективной деятельности и развивают умение самостоятельно обучаться [3].

На сегодняшний день возрастает популярность использования проектной технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, поскольку именно она отвечает за формирование личностно-ориентированного и деятельностного характера процесса обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) задает цели и задачи обучения, которым проектная технология соответствует: главная цель – это формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Проектная технология особенно актуальна при изучении английского языка на всех его этапах, потому что именно она создает условия, в которых процесс обучения максимально приближается к процессу естественного овладения языком [3].

Проектная технология повышает уровень мотивации и увеличивает эффективность изучения иностранного языка; также расширяются возможности применения теории на практике и решаются проблемы развития самостоятельности студентов во время изучения английского языка. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся вузов является одной из основных задач проектной технологии в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.

Исследованием вопроса компонентного состава коммуникативной компетенции занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Так, Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетенцию, как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми [8]. В работах Н.И. Гез, Н.Д. Гальсковой коммуникативная компетенция рассматривается, как способность индивида понимать и порождать иноязычные высказывания в различных социально-детерминированных ситуациях [2]. Согласно исследованиям Н. Хомского, в основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [10]. В структуре коммуникативной компетенции такими учеными, как Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, Л.Ф. Бахман в качестве основополагающих компонентов выделяются следующие компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, стратегическая, дискурсивная. Кратко охарактеризуем каждую из компетенций, являющуюся базисной в составе коммуникативной, опираясь на трактовки и исследования ведущих ученых в области компетентностного подхода к обучению иностранному языку в вузе:

1) лингвистическая компетенция, определяемая владением знаниями о системе языка, о правилах функционирования языковых единиц в речи и способностью с помощью этой системы понимать, анализировать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме;

2) социолингвистическая, или речевая, компетенция, характеризующаяся знанием методов формирования и формулирования мыслей с помощью иностранного языка, а также способность пользоваться языком в речи. Студент, обладающий такой компетенцией, способен подобрать определенную лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего;

3) социокультурная компетенция предполагает знание национально-культурных отличительных черт социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов использования этих знаний в процессе коммуникации;

4) социальная компетенция выражается в стремлении и умении индивида вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и выстраивать высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией;

5) стратегическая (компенсаторная) компетенция способствует восполнению пробелов в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение ею дает различные возможности при разных видах речевой деятельности: догадаться о значении незнакомых слов и фраз (при чтении и аудировании), при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное - при аудировании), упрощать фразы, используя образцы речи, и вносить в свою речь правки (при говорении);

6) дискурсивная компетенция, трактуемая как способность использовать и интерпретировать формы слов и их значения для создания связных текстов, порождать связные иноязычные высказывания, логично, последовательно и убедительно выстраивать свою речь, умение выбирать верную стратегию общения [1].

Проектная деятельность характеризуется взаимодействием и сотрудничеством преподавателя со студентами в ходе подготовки индивидуального, парного или группового проекта для достижения намеченных ранее учебных целей. На наш взгляд особую актуальность на сегодняшний день, в период цифровой трансформации общества, представляющей собой глобальный процесс, имеет именно групповая работа в рамках проекта, поскольку навыки иноязычной межличностной коммуникации, в том числе и в цифровом поле, по-прежнему являются ключевыми для конкурентоспособности современного выпускника вуза. Характерными чертами проектной деятельности являются: наличие значимой проблемы, планирование и организация самостоятельной или групповой деятельности студентов как в учебное, так и во внеурочное время, структурирование содержательной части проекта и детальная подготовка этапов, а также использование исследовательских методов.

Н.А. Кочетурова выделяет ряд преимуществ проектной работы на занятиях по иностранному языку, утверждая, что проектная деятельность способствует не только увеличению активности учащихся, но и развитию мыслительных способностей, культуры речи и навыков общения [6].

Применение проектной деятельности позволяет решать ряд важнейших задач в обучении иностранному языку: во-первых, увеличивается стремление к изучению иностранного языка, в том числе и к самостоятельной учебной деятельности; во-вторых, осуществляется инновационная деятельность, которая в последнее время имеет все большую актуальность при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах; в-третьих, студенты приобретают опыт работы в области самостоятельной исследовательской деятельности и способность ориентироваться в большом объеме информации [3].

Согласно исследованиям об использовании проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Иностранный язык» в педагогическом вузе Лазутовой Л.А. и Левиной Е.А., проектная деятельность способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов во всех видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме [7].

Сазанова А.В., анализируя ключевые составляющие понятия «проектная деятельность» в психологической и педагогической науке, отмечает, что реализация проектной деятельности в образовательном процессе развивает не только исследовательские, но и творческие данные личности: способность к самоопределению и целеполаганию, способность ориентироваться в информационном пространстве [9].

При традиционном методе обучения студенты сталкиваются с некоторыми трудностями при самостоятельном выполнении заданий, актуализации материала, освоенного на занятиях с целью дальнейшего его использования на практике. Эти трудности могут быть обусловлены сокращением аудиторных часов и увеличением часов, отводимых на дистанционное обучение и самостоятельное освоение предмета. Проектная деятельность в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» призвана компенсировать недостаточность контактных часов, поскольку преподаватель в данном случае выступает не только в роли педагога, но и в роли куратора и модератора проекта, поддерживая контакт со студентами не только в аудитории, но и в цифровой среде с использованием средств синхронной коммуникации. Во время проектной деятельности учащиеся не только вспоминают и актуализируют изученную информацию, но и узнают новую, вместе с тем повышая мотивацию к обучению, проявляя интерес к созданию проекта, проявляя творческие способности и запоминая новые лексические единицы.

Закирова Т. И. рассматривает проектную деятельность, как метод формирования компетенций, необходимых для дальнейшего трудоустройства выпускников вузов, выделяя в качестве ключевых способов поисковую практику, навыки анализа и самостоятельную исследовательскую деятельность, что в свою очередь соотносится с целями формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку [4].

В своем исследовании Землинская Т.Е. приходит к выводу о том, что использование проектной технологии обучения иностранному языку способствует совершенствованию профессиональной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза, помогает преодолеть психологический и лингвокультурный барьеры, а также способствует формированию и совершенствованию навыков и умений самостоятельной работы студентов и позволяет сформировать самообразовательную компетентность [5].

Актуализировав понятие и рассмотрев структуру коммуникативной компетенции и основные характеристики проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе, можно сделать вывод о том, что формирование коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей посредством использования проектной деятельности является целесообразным, в особенности в условиях цифровой трансформации образования. Поскольку вопрос необходимости формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в условиях цифровизации имеет свою актуальность, в дальнейшем авторы планируют провести эмпирическое исследование эффективности применения проектной деятельности на занятиях по иностранному языку для формирования данной компетенции у студентов экономических специальностей, а также исследовать вопрос повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка посредством применения проектных технологий.

Список литературы:

1. Безрукавая, М.В. Коммуникативная компетенция студентов: компоненты и их характеристики. Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 4 (60). С. 14-21.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 5 —е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.
3. Гозалова, М.Р. Проектная деятельность как один из методов развития коммуникативной компетенции. Сервис в России и за рубежом. 2014. № 2 (49). С. 89-97.
4. Закирова, Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов. Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. С. 326.
5. Землинская, Т.Е. Формирование самообразовательной компетентности студентов технических вузов на основе проектной технологии: на материале обучения иностранному

языку: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Санкт-Петербург, 2006. - 181 с.

6. Кочетурова, Н.А. Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. 63 с.

7. Лазутова, Л.А. Использование проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров по профилю «иностраный язык» в педагогическом вузе. / Л.А. Лазутова, Е.А. Левина. Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 333-339.

8. Захарова, Т.В. и др. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики. Современные проблемы науки и образования. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 2.

9. Сазанова, А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения: 07.02.2019).

10. Хомский, Н. Язык и мышление – М., 1972. - С. 282-284.

11. Шарипов, Ф.В. Инновационная деятельность в образовании. Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 1. С. 103-107.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Г.З. Егорычева, e-mail: ge2017@gmail.com

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

SOME APPROACHES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT THE MECHANICAL ENGINEERING FACULTY

G.Z. Egoryscheva, e-mail: ge2017best@gmail.com

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Методика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе строится на принципе профессионально-ориентированного обучения. В статье рассматриваются некоторые подходы к обучению английскому языку студентов машиностроительного факультета.

Abstract. Method of teaching foreign languages at non-linguistic University is based on a professionally oriented principle. The article deals with some approaches of teaching English at the mechanical Engineering Faculty.

Ключевые слова: методика, неязыковой, принцип, профессионально-ориентированный, машиностроительный.

Keywords: method of teaching, non-linguistic, principle, professionally oriented, mechanical engineering.

В современной России необходимы специалисты, действительно владеющие иностранным языком и имеющие личные интересы в его изучении. Это продиктовано значительным расширением контактов отечественной промышленности и иностранными партнёрами, строительством, техническим перевооружением предприятий-работодателей для выпускников вузов. Владение иностранным языком становится одним из важнейших условий для приёма их на работу.

Методика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, а именно, в группах машиностроительного факультета, строится на принципе профессионально-ориентированного обучения.

Базовым учебником английского языка для студентов машиностроительного факультета является учебник «Английский язык для инженеров» Т.Ю. Поляковой, Е.В. Синявской, О.И. Тынковой, Э.С. Улановской, который рассчитан на два года обучения. По мнению авторов этого учебника, одной из основных задач в неязыковом вузе является обучение различным видам чтения, а также формирования навыков устной речи. Предполагается, что студент после второго этапа обучения может правильно переводить с иностранного языка на русский тексты научного и научно-технического характера. Обучение устной речи также занимает значительное место в организации учебного процесса. Как полагают авторы данного учебника, студент после второго этапа обучения может участвовать в диалоге, беседе, или дискуссии.

В этой статье хотелось бы поделиться некоторыми методическими приёмами работы в группах машиностроительного факультета.

Первое, с чего начинается работа со студентами первого этапа обучения, это занятия-представление, другими словами, это беседа по теме «Автобиография». По результатам этих монологов преподавателю можно судить об уровне знаний, умений и навыков, полученных студентами в средней школе. Как показывает практика, это является для него важными, так

как по итогам этой беседы к обучению некоторых студентов требуется индивидуальных подход.

Структурно каждый урок-тема (Unit) начинается с раздела «Language Material» («Языковой материал»). В этом разделе вводится и закрепляется общенаучная лексика в количестве 45 единиц, которая относится к наиболее часто употребляемой. Закрепление лексики осуществляется в выполнении лексико-грамматических упражнений, направленных на идентификацию, выбор, сравнение, соотнесение, а также упражнений на расширение заданного речевого материала, представленного словосочетаниями. Считаю, что целесообразно проводить контроль лексики в начале которого занятие. Формы контроля могут быть разными: устные ответы, диктант, работа с карточками. В этом же разделе студентам предлагается работа над грамматикой («Grammar Review»). На таких занятиях студенты должны справляться с трудностями иностранного языка. Для них это, прежде всего, употребление артиклей, предлогов, глаголов, пассивных конструкций, словных предложений, а также правило согласование времён в разговорной речи. В учебнике, к слову, имеется грамматический комментарий, в котором собраны все грамматические трудности. Он написан доступным языком и с большим количеством примеров.

В следующем разделе «Oral Practice» («Устная речь») студентам предлагают различные задания для отработки умений монологической и диалогической речи, а также умений вести дискуссию. На таких занятиях студенты тренируются в употреблении формул разговорной речи и приобретают умение активно пользоваться нужной лексикой. Надо отметить, что задания этого раздела часто вызывают затруднения у некоторых обучающихся, поэтому преподаватель делает опору на более активных студентов. Менее подготовленным обучающимся можно предложить составить микродиалог или небольшую высказывания по теме.

Как было сказано выше, обучение различным видам чтения в неязыковом вузе является из основных задач. Поэтому большее количество времени отводится на этот вид работы. Студенты знакомятся с четырьмя видами чтения – изучающим, ознакомительным, поисковым и просмотровым.

Поскольку тексты А рассматриваются много в качестве основных, в них сосредоточено много заданий, как лексических, так и грамматических. Эти упражнения направлены на поиск нужного лексического и грамматического материала, а именно на поиск нужных грамматических конструкций, ключевых слов и выражений. После этого студентам предлагается составить на их основе высказывание по теме. Однако, не все обучающиеся могут свободно пользоваться языковым материалом, усвоенным ранее, потому это задание выполняют более активные обучающиеся. Также одно из заданий в текстах А – чтение отрывка вслух с правильным проговариванием и достаточно быстрой скоростью. Как показывает практика, это задание целесообразно задать в качестве домашнего задания, чтобы студенты неоднократно прочитали вслух данный отрывок. Одни из основных заданий в текстах А является перевод на русский язык одного или двух абзацев. Целью этого задания является развитие навыков адекватного перевода. Студенту необходимо иметь определённый запас лексики, знание различных грамматических конструкций и умение пользоваться словарём. Адекватность перевода обязательно проверяется преподавателем.

Тексты В, С предназначены для аудиторной работы. В текстах В студенты развивают навык быстрого просмотрового чтения. Проверка понимания прочитанного обычно строит в вопросах данных после текста. В текстах С обучающихся вырабатывают навык нахождения нужной информации. Проверка этого навыка осуществляется также с помощью вопросов, иногда тестов или некоторых других заданий.

В текстах Д, как правило, студент сталкивается с поиском источника информации и каких-либо фактических данных. Как показывает практика, не все обучающиеся быстро справляются с этими текстами, поэтому их целесообразно задать в качестве домашнего задания.

В помощь студентам для работы с такими текстами предлагается учебный англо-русский словарь-справочник для машиностроителей (авторы В.Н. Бгашев, Е.Ю. Долматовская). Объем этого словаря составляет 2,5 тысячи лексических единиц, что является достаточным для чтения и перевода студентами научно-технических текстов. Словарь охватывает три слоя лексики, характерные для научно-технического стиля речи: общелитературная лексика, общенаучная и общетехническая лексика и терминологическая лексика. Полагаю, что этот словарь сможет облегчить студентам работу над переводом текстов на русский язык.

В заключение хочется отметить, что выбранный учебник для студентов неязыковых вузов «Английский язык для инженеров» является эффективным средством профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Список литературы:

1. Бгашев, В.Н. Учебный англо-русский словарь-справочник для машиностроителей. / В.Н. Бгашев, Е.Ю. Долматовская.: Высш. шк., 1991. – 111 с.
2. Леушина, И.В. Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля. Монография. Нижний Новгород, 2006. – 152 с.
3. Полякова, Т.Ю. и др. Английский язык для инженеров. Учебник. М.: Высш. шк., 2003. – 462 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРИКАТУР ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Ю.Л. Закирова

доцент, кандидат филологических наук, e-mail: nigmatzyanova-yul@rudn.ru

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Россия, г. Москва

THE USE OF CARTOONS FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN TEACHING ESP TO STUDENTS OF ECOLOGICAL FACULTY

Yu.L. Zakirova

Associate Professor, PhD, e-mail: nigmatzyanova-yul@rudn.ru

RUDN University (Peoples' Friendship University of Russia), Russia, Moscow

***Аннотация.** В статье рассматривается опыт использования экологических карикатур в качестве визуальных средств при обучении языку специальности, в частности, при обучении говорению студентов экологического факультета со средним и выше среднего уровнями владения иностранным языком. Термин «экологическая карикатура» используется в работе для обозначения забавного рисунка, созданного с целью передачи комментария по вопросам окружающей среды и найденного в газете, журнале, в печатном или электронном виде. Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование экологических карикатур для обучения устной речи студентов экологического факультета со средним и выше среднего уровнем владения иностранным языком является эффективным методом.*

***Abstract.** The article discusses the experience of using environmental cartoons as visual aids in teaching the specialty language, in particular, in teaching speaking to students of the environmental faculty with intermediate and upper-intermediate levels of foreign language proficiency. The term an environmental cartoon refers to an amusing drawing created for the purpose of conveying a commentary on environmental issues and found in a newspaper, magazine, whether in print or electronic form. The results suggest that use of environmental cartoons to teach speaking to intermediate and upper-intermediate ecological faculty students is an effective method.*

***Ключевые слова:** обучение иностранному языку, английский язык для специальных целей, развитие навыков говорения, визуальные средства, карикатура.*

***Keywords:** teaching foreign languages, English for specific purposes (ESP), teaching speaking, visual aids, cartoon*

Введение

В настоящее время преподаватели иностранного языка используют различные визуальные средства с целью мотивации учащихся и повышения эффективности учебного процесса.

К визуальным средствам относят иллюстрации, диаграммы, фрагменты фильмов и т.п., которые используются для демонстрации или объяснения чего-либо [2]. Известно, что чем больше наглядных средств используется в аудитории, тем выше уровень мотивации учащихся [3]. Соответствующие наглядные пособия способствуют улучшению концентрации внимания студентов, вызывают положительный эмоциональный отклик. Карикатуры как визуальный материал часто используются при обучении и особенно в преподавании языков.

В статье представлен опыт использования экологических карикатур в качестве визуальных средств при обучении языку специальности, в частности, для развития навыков говорения у студентов экологического факультета со средним и выше среднего уровнями владения иностранным языком.

Термин «экологическая карикатура» используется в работе для обозначения сатирического или юмористического изображения, созданного с целью передачи комментария по вопросам окружающей среды и найденного в газете, журнале, в печатном или электронном виде [4, 6].

Методология

В сентябре-ноябре 2018 года 22 студента экологического факультета РУДН со средним и выше среднего уровнем владения английским языком (часть студентов второго курса бакалавриата и второго курса магистратуры) приняли участие в пилотном эксперименте по использованию экологических карикатур при обучении иностранному языку специальности, а именно при развитии навыков говорения. Студентам были представлены карикатуры по следующим экологическим проблемам: вырубка лесов, урбанизация, перенаселение, удаление отходов, загрязнение и деградация почв, загрязнение воздуха, загрязнение воды, угроза исчезновения видов, стихийные бедствия, истощение озонового слоя, изменение климата, генная инженерия. Пример нескольких использованных экологических карикатур представлен ниже на рис. 1.

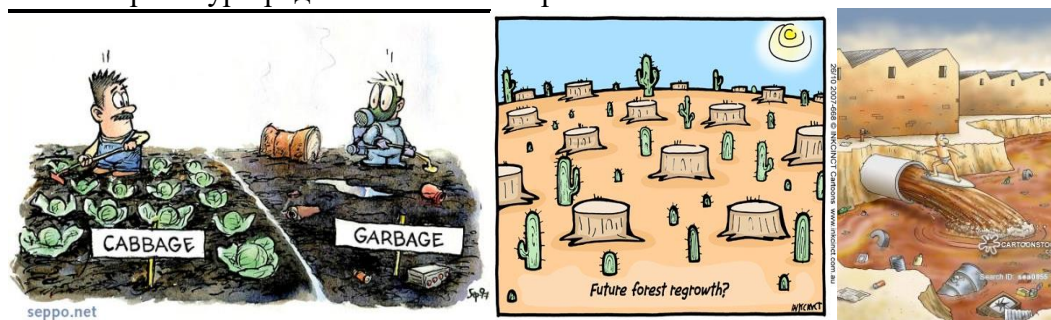


Рис. 1. Экологические карикатуры [5, 6, 1].

Работа с карикатурами включала три этапа: преддемонстрационный этап, этап демонстрации, постдемонстрационный этап.

До демонстрации экологических карикатур студентам был представлен лексический и грамматический материал, заданы лексические, грамматические упражнения и упражнения для работы над произношением, были поставлены предварительные вопросы по теме, предложены задания для самостоятельной работы, например: создать глоссарий основных терминов по теме, изучить материалы из дополнительных источников для анализа экологической проблемы на основе нескольких источников.

На этапе презентации студенты определяли тему карикатуры, целевую аудиторию, на которую она ориентирована, формулировали основные идеи, передаваемые изображением.

После знакомства студентов с визуальным материалом следовали упражнения «вопрос-ответ», далее студенты рассматривали экологическую проблему, изображенную на карикатуре, пытались выявить ее возможные причины и последствия (устанавливали причинно-следственные связи), добавляли фактологическую информацию, предлагали возможные пути решения проблемы, выражали свое отношение к информации, представленной на карикатуре, приводили свои аргументы и контраргументы по теме.

Затем участники готовили монологические высказывания по теме по следующей схеме. Сначала составлялся план монолога (введение, основная часть, заключение). После этого для каждого пункта плана студенты выбирали ключевые слова для передачи содержания, составляли предложения, передающие основное содержание карикатуры, подбирая соответствующие коннекторы. Наконец, они высказывались, опираясь на ключевые слова и фразы, развивая тему, используя соответствующий языковой материал. Студенты также пытались развить тему карикатуры, адресуя ее различным группам людей с учетом их профессии, потенциального интереса к такой информации, степени знакомства с рассматриваемой проблемой. В ходе пилотного исследования было отмечено, что

экологические карикатуры заинтересовали студентов, оказали положительное влияние на концентрацию их внимания, вызывали эмоциональный отклик, стимулировали высказываться. В конце курса участники выполнили тест и заполнили анкету для оценки визуального материала с точки зрения его привлекательности.

Результаты

Оценка усвоения материала.

С целью оценки усвоения материала студенты выполнили контрольное задание: представили монологи по проблемам окружающей среды на основе представленных экологических карикатур. Результаты оценивались с учетом содержания монолога, организации идей, использования коннекторов, беглости речи, а также лексических, грамматических, фонетических аспектов. По шкале оценок ECTS все учащиеся получили проходной балл (без «F», «FX»). 41 % студентов успешно справились с заданием и получили высшую оценку «A». 59 % получили оценку «B» (работа выше среднего уровня, с некоторыми ошибками). Никто из студентов не получил оценок «C», «D», «E».

Оценка содержания визуального материала.

Участникам было предложено оценить визуальный материал с точки зрения его привлекательности. 91 % студентов сообщили, что карикатуры были им очень интересны, 9% продемонстрировали умеренный уровень интереса. Не было ни одного недовольного респондента, считающего материал неинтересным.

Выводы

Экологические карикатуры как визуальные средства могут быть полезны при обучении иностранному языку специальности студентов экологического факультета, в частности, при обучении говорению (монологическому высказыванию). В статье рассмотрен конкретный пример использования карикатур при обучении говорению (монологическому высказыванию) студентов экологического факультета со средним и выше среднего уровнем владения английским языком. Использование экологических карикатур на практических занятиях по иностранному языку специальности на экологическом факультете РУДН имеет следующие положительные черты:

- экологические карикатуры привлекательны и интересны с профессиональной точки зрения;
- они повышают мотивацию учащихся, формируют позитивное отношение к учебе, особенно к развитию речевых навыков на занятиях по иностранному языку специальности;
- карикатуры положительно влияют на концентрацию внимания и поведение учащихся;
- экологические карикатуры имеют полемическую направленность, стимулируют критическое мышление, вызывают эмоциональный отклик, побуждая студентов высказываться.

Среди проблем, связанных с использованием экологических карикатур, можно назвать следующие:

- для курса должны быть разработаны дополнительные учебные материалы;
- учебный материал должен быть адаптирован с учетом уровня владения языком, базовых знаний студентов.

Представленное пилотное исследование было ограничено небольшой выборкой участников, в связи с этим рекомендуется дальнейшая разработка темы.

Список литературы:

1. Cartoon Stock. Water Pollution Cartoons and Comics [Электронный ресурс]. URL: https://www.cartoonstock.com/directory/w/water_pollution.asp (дата обращения: 25.02.2020).
2. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/visual> (дата обращения: 25.02.2020)
3. Demirel Ö. ELT Methodology. Ankara: Pegem, 2007.

4. Encyclopaedia Britannica, Political Cartoon [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britannica.com/topic/political-cartoon> (дата обращения: 25.02.2020).
5. Environmental Cartoons. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.seppo.net/cartoons/displayimage.php?pos=-913> (дата обращения: 25.02.2020).
6. Hornby A.S. et al. (eds.), Oxford advanced learner's dictionary. 8th ed.. London: Oxford University Press, 2013.
7. Inkcinct Cartoons. Environmental Global 2007 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.inkcinct.com.au/web-pages/global/global-environmental/2007--global-environmental.htm> (дата обращения: 25.02.2020).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЗГОВОГО ШТУРМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

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

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Россия, г. Пермь

THE USE OF BRAINSTORMING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

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

Senior teacher

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества применения технологии «мозговой штурм» на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Приведены примеры использования данного метода в различных коммуникативных ситуациях в соответствии с учебным планом. Даны рекомендации по грамотному включению методики в образовательный процесс с целью получения положительных результатов. Отмечается, что умелое применение данного приема способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и снятию языковых барьеров.

Abstract. The article discusses the benefits of using the "brainstorming" technology in foreign language classes at a non-linguistic University. Some examples of using this method in various communicative situations, in accordance with the curriculum, are given. The author provides some recommendations on the competent integration of the methodology into the educational process in order to obtain positive results. The fact that the skillful application of this technique helps to increase motivation to learn a foreign language and overcome language barriers is stressed.

Ключевые слова: мозговой штурм, генерация идей, поиск истины, интерактивное занятие, творческий подход, мотивация, обучение в сотрудничестве

Keywords: brainstorming, ideas generation, search for truth, interactive lesson, creative approach, motivation, collaborative learning

Одной из важнейших задач современного образования является развитие максимальной мыслительной и творческой активности студентов. Как показывает практика, традиционные методы обучения отличает низкая самостоятельность обучаемых, поскольку знания передаются в готовом виде. Поэтому сегодня приоритет в работе преподавателей отдается диалогическим методам общения, разнообразной творческой деятельности, совместным поискам истины и т.п.

Интерактивные формы проведения занятий способствуют формированию позитивного отношения к предмету; поощряют активное участие каждого в учебном процессе; способствуют более эффективному усвоению учебного материала, обращаясь к чувствам каждого обучающегося; осуществляют обратную связь с аудиторией; формируют у обучающихся активную жизненную позицию [2].

Один из популярных способов коллективного поиска истины – мозговой штурм (англ. Brainstorming), при котором участникам обсуждения предлагается высказывать свои мысли по поводу решения какой-либо проблемы, в том числе самые фантастические. Затем из

общего числа высказанных идей отбираются наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике [4, 6].

Изобретателем данной педагогической технологии считается Алекс Осборн, автор нескольких книг, посвящённых рекламе и мышлению. Принцип мозгового штурма впервые был описан им в книге «Управляемое воображение: принципы и процедуры творческого мышления» в 1953 году.

Актуальность рассматриваемого вопроса объясняется тем, что мозговой штурм как креативный метод решения задач стимулирует интуитивное мышление людей в процессе обсуждения идей и предложений; способствует интегрированию накопленной информации и, соответственно, повышению эффективности принимаемых решений, что особенно важно в условиях жесткой конкуренции, когда необходимы новые способы поведения, активная жизненная позиция, неординарные действия и оригинальные идеи, инновационные стратегии и т.п.

Технология мозгового штурма является одной из самых продуктивных в процессе усвоения иностранных языков. Она может использоваться на всех этапах занятия: введение нового материала, его закрепление, подведение итогов и т.д.

Цель занятия с элементами мозгового штурма – создание комфортных условий, при которых обучаемые чувствуют свою успешность и интеллектуальную состоятельность.

Использование метода мозгового штурма на занятиях по иностранному языку позволяет решить следующие задачи [3, 5]:

- повышение познавательной активности обучаемых;
- реализация субъектного подхода в обучении;
- раскрытие индивидуально-личностных особенностей каждого обучаемого;
- развитие коммуникативно-эмоциональной сферы обучаемых;
- активизация познавательных процессов: речи, памяти, воображения, нестандартного мышления и т.п.;
- стимулирование развития творческих способностей и умений на уровне подсознания;
- аналитическое отношение к рассматриваемым проблемам;
- формирование положительной мотивации к изучению предмета;
- обучение работе в команде;
- воспитание толерантности;
- уменьшение перегрузки студентов и т.д.

С точки зрения организации данная технология довольно проста, поскольку включает всего четыре этапа:

1. Постановка задачи.
2. Генерирование идей без всякой критики.
3. Обсуждение и анализ идей.
4. Принятие решения.

Для проведения мозгового штурма целесообразно сформировать 2 рабочие группы (генераторы и аналитики идей), учитывая личностные особенности и уровень иноязычной подготовки обучаемых.

Активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» способствует ряд приемов [3, 6]: аналогия; инверсия; эмпатия; фантазия и т.п.

Приведем примеры использования мозгового штурма на занятиях по иностранному языку в техническом вузе:

1. *Подберите название к тексту.* Цель применения – совершенствование умений выделять ключевые слова, выделять главное, определять основную мысль текста; закрепление умений отличать текст от набора предложений; развитие фантазии и т.д.

2. *Придумайте необычное применение какого-либо строительного материала,* например, кирпича (колоть орехи, забивать гвозди, точить ножи, подпереть дверь, придавить полотенце на пляже, заниматься спортом вместо гантели, лечить ревматизм и т.п.). Цель

применения – активизация словарного запаса, раскрепощение студентов, снятие языкового барьера, развитие воображения и ассоциативного мышления и т.д.

3. Назовите части зданий и сооружений (фундамент, дверь, балкон, труба, окно, крыша, пол, потолок, подвал, чердак и т.д.). Цель применения – повторение лексики, развитие внимания, повышение мотивации к изучению иностранного языка и т.д.

4. Назовите последствия какой-либо ситуации, например, влияние современных гаджетов на жизнь человека (вред здоровью, зависимость, экономия времени, быстрая коммуникация, деградация личности, гонка за новинками и т.п.). Цель применения – закрепление лексики, стимулирование речемыслительной деятельности, развитие семантической гибкости, расширение кругозора, возможность увидеть проблему под новым углом и т.д.

5. «Шквал вопросов». Предложите вопросы для собеседования при трудоустройстве (Какие у Вас сильные и слабые стороны? Как Вы преодолеваете сложности в жизни? Почему Вы подходите нашей компании? Что Вы знаете о нашей компании? Как Вы проводите свободное время? и т.п.). Цель применения – совершенствование грамматических навыков (умений задавать вопросы), генерация оригинальных идей и создание банка идей для последующего использования в ролевой игре, расширение информационного поля и т.п.

Сложности проведения мозгового штурма на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе могут быть вызваны неумением преподавателя организовать данную форму работы в связи с отсутствием узкоспециализированных знаний; ограниченностью во времени; несформированностью студенческого коллектива; различным уровнем владения иностранным языком. Языковые барьеры могут привести к нежелательным результатам [1].

Перечислим основные правила, соблюдение которых позволит более продуктивно провести мозговой штурм [5]:

1. Во время данной процедуры никто не может претендовать на особую роль: нет ни лидеров, ни подчиненных, ни новичков, ни ветеранов.
2. Категорически запрещены критические замечания и оценки.
3. Принятие любой идеи (даже самой фантастической и невероятной) с одобрением.
4. Следует воздерживаться от неоднозначных жестов и действий, которые могут быть неверно истолкованы другими участниками.
5. Перед началом штурма важно попытаться осознать практическую важность разрешения данной проблемы.
6. Не заикливаться на общеизвестных способах решения обсуждаемой проблемы.
7. Чем больше гипотез и предположений будет выдвинуто, тем больше вероятность появления ценной идеи.

Как правило, мозговой штурм проходит достаточно продуктивно и дает хорошие результаты. Замечено, что человек склонен продолжать думать над задачей и после штурма, поэтому на следующий день можно провести повторный штурм, в ходе которого могут появиться дополнительные идеи.

Подводя итоги, подчеркнем, что в случае неудачи преподавателю не следует скоропалительно отказываться от этой формы работы. Важно пересмотреть подготовку к занятию и его этапы, проанализировать причины неудачи, и, возможно, в будущем метод мозгового штурма окажется более результативным.

Список литературы:

1. Бердиева, А.Я. Достоинства и недостатки мозгового штурма как метода обучения // Новая наука: от идеи к результату. – 2017. – №1-2. – С. 9-11.
2. Возмилкина, Е.Н. Интерактивные формы обучения в системе высшего образования: «Метод мозгового штурма» // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2016. – №118-3. – С. 106-108.

3. Волконская, С.А. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка / С.А. Волконская, Е.Ю. Погребнякова // Молодой ученый. – 2015. – №3. – С. 745-746.

4. Конторусова, С.С. Метод мозгового штурма / С.С. Конторусова, А.П. Данилов // Научный альманах. – 2016. – №9-1(23). – С. 67-70.

5. Кунбугтаева, А.Ш. Использование технологии «мозгового штурма» на уроках английского языка // Наука и образование: новое время. – 2017. – №2(3). – С. 22-24.

6. Шегельман, И.Р. Мозговая атака как эффективный метод коллективного творчества / Шегельман И.Р., Васильев А.С. // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы III Международной научно–практической конференции. – 2015. – С. 123 - 124.

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА СТУПЕНИ МАГИСТРАТУРЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Н. Г. Лаврентьева, e-mail: engl.natalya@mail.ru
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Россия, г. Иваново

TEACHING CROSSCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION TO MASTER'S COURSE STUDENTS

N.G. Lavrentyeva, e-mail: engl.natalya@mail.ru
Ivanovo State University, Russia, Ivanovo

Аннотация. *Статья посвящена описанию структуры и содержания курса английского языка для магистрантов неязыковых направлений подготовки с учётом особенностей общения в поликультурной профессиональной среде.*

Abstract. *The article describes the structure and contents of English Language Course for masters interacting in multicultural professional sphere.*

Ключевые слова: *компетенции, курс английского языка для магистрантов, межкультурная коммуникация, методика преподавания иностранного языка, профессиональное взаимодействие, универсальные навыки.*

Key words: *competence, English Language course for Master's students, cross-cultural communication, methodology of teaching foreign languages, professional communication, soft skills.*

Значительные изменения, происходящие в мире, как в области внешней политики, так и в сфере внешнеэкономических отношений, вызывают большой интерес к изучению иностранных языков, в частности английского. Знание иностранного языка необходимо для развития отношений в сфере экономики, для осуществления деловых, научных и культурных контактов между организациями и гражданами разных стран. Как отмечают Е. М. Верещагина и В. Г. Костомаров, постигая иностранный язык, человек узнаёт новую национальную культуру, овладевает огромным духовным богатством, которое хранит изучаемый им язык [1, с. 4]. Вместе с тем, культурные различия между странами могут стать настоящей преградой на пути к эффективной коммуникации между представителями разных культур [2]. В связи с этим, особое значение при подготовке магистра приобретает умение вести межкультурное деловое общение с учетом особенностей взглядов на мир представителей разных этносов, психологии, а также этических норм представителей различных культур. Как отмечает С. Ю. Тюрина, содержание профессионально ориентированного обучения английскому языку магистрантов зависит, прежде всего, от того, какие требования предъявляет современное общество к уровню образования будущего специалиста. Цели образования и его содержательная наполняемость зафиксированы в образовательном стандарте, где прописаны требования к результатам освоения образовательных программ с точки зрения компетенций [3, с.59].

Целью курса иностранного языка на уровне магистратуры по образовательным программам, реализуемым в рамках ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки гуманитарного и социально-экономического блоков специальностей на базе классического университета, является приобретение универсальных и общепрофессиональных компетенций. Универсальные компетенции призваны способствовать интеллектуальному и эмоциональному развитию студента. Они должны помочь обучающемуся овладеть умениями, позволяющими совершать деятельность, связанную с актом познания, развивать

способности к коммуникации с другими людьми в социуме, а также формировать умения самосовершенствования. Общепрофессиональная компетенция позволит использовать иностранный язык в деятельности, связанной с будущей профессией.

Необходимо подчеркнуть задачу совершенствования навыков, полученных на предшествующих этапах изучения английского языка (бакалавриат). Программа обучения построена таким образом, чтобы сформировать и развить умения устного и письменного общения, а также позволить учащимся совершенствовать язык для профессиональных целей с учетом специфики межкультурного общения.

При освоении дисциплины, связанной с иностранным языком, формируются следующие компетенции в соответствии с ФГОС ВО 3++:

а) универсальные (УК):

УК-4: способен применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия.

УК-5: способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

б) общепрофессиональные (ОПК):

ОПК-1: способен выстраивать профессиональное взаимодействие на иностранном языке по профилю деятельности в мультикультурной среде на основе применения различных коммуникативных технологий с учетом специфики деловой и духовной культуры зарубежных стран.

В результате освоения дисциплины, связанной с иностранным языком, обучающийся должен знать:

лексику по тематике будущей профессиональной деятельности, специальную терминологию и правила её использования на основе парадигматических и синтагматических связей;

основные грамматические структуры, необходимые для работы с аутентичными материалами профессиональной направленности;

фоностилистические свойства контекстной реализации профессиональной лексики; экспрессивно-модальные и коннотативные оттенки лексических единиц в рамках семантического поля;

фразеологические и паремиологические языковые средства и особенности реализации в контексте;

техники установления контактов, исходя из целей и ситуации общения, определяя и реагируя правильным образом на культурные, языковые и иные особенности профессионального общения;

коммуникативные технологии с учетом специфики деловой и духовной культуры разных стран.

Успешно освоивший программу выпускник должен уметь:

- вести письменную бизнес-коммуникацию, учитывая особенности стилистики официальных и неофициальных писем, социокультурные различия в формате корреспонденции на иностранном языке;

- свободно воспринимать, анализировать и критически оценивать устную и письменную бизнес-информацию на иностранном языке;

- анализировать разнообразие культур в процессе общения в межкультурной среде;

- приспосабливаться к условиям взаимодействия в составе многоэтнического коллектива;

- соблюдать речевые нормы в различных ситуациях коммуникации;

- излагать свою и чужую мысль устно и в письменной форме в соответствии с контекстуальными требованиями;

- строить общение с партнерами, исходя из целей и ситуации коммуникации, правильно реагируя на культурные, языковые и иные особенности.

Для успешного завершения программы обучения выпускник должен иметь практический опыт:

- использования информационно-коммуникационных технологий при поиске необходимой информации для решения стандартных коммуникативных задач на иностранном языке;
- владения видами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо);
- владения приемами самостоятельного контроля над правильностью речи на основе норм современного языка (орфоэпических, акцентологических, лексических, грамматических, стилистических);
- выстраивания общения с коллегами, исходя из профессиональной ситуации, реагируя соответствующим образом на культурные, языковые и иные особенности.

Таким образом, при обучении английскому языку на ступени магистратуры много внимания уделяется не только изучению профессиональной лексики, навыкам построения диалога и дискуссии в условиях межкультурного общения, но также и формированию гибких навыков, таких как критическое мышление, работа с большими базами данных, коммуникативные технологии.

Учебный материал условно можно разделить на следующие блоки:

Блок 1. Введение в межкультурную коммуникацию: понятия культура, язык, типы культур, функции культуры и языка, вербальные и невербальные средства общения. Данный блок рабочей программы дисциплины является вводным и ставит своей целью познакомить студентов с основными понятиями межкультурной коммуникации.

Блок 2. Особенности и культура стран изучаемого языка и других: материальная культура, традиции, обычаи и идентичность. Учебный материал включает в себя такие темы как образование в разных этнических общностях, работа и корпоративные культуры, а также культурные различия, касающиеся повседневного общения (традиции, в разных этносах, жесты и особенности невербальной коммуникации, дружба и общение в сети Интернет между представителями разных культур и др).

Блок 3. Особенности профессиональной письменной коммуникации: документы, сайты, письма. Среди умений в области письма, которые формируются при обучении иностранному языку на ступени магистратуры, С. Ю. Тюрина выделяет следующие:

- описать в письменной форме, в электронном письме или сообщении характеристики продукта, услуги или используемые технологии;
- охарактеризовать в письменной форме современного формата сферы деятельности компании;
- описать свои должностные обязанности и инструкции;
- писать деловые письма разного вида (претензия, запрос об информации, предложение и др.);
- написать резюме;
- описать цели и задачи научной работы;
- составить план своего научного изыскания;
- представить тезисы доклада на научную конференцию;
- описать результаты исследования;
- написать аннотацию на статью профессионального содержания;
- написать приглашение на мероприятие, в том числе научное;
- заполнить заявку на участие в конференции;
- поздравить с различными событиями в письменном сообщении;
- писать отчеты различного вида;
- обобщить результаты своего исследования/статей на профессиональные темы в письменном виде. [3, с. 62]

Блок 4. Особенности профессионального общения в устной форме: обсуждение профессиональной проблематики в межнациональном культурном контексте. Способность к общению с участниками разговора в профессиональной, социальной и культурной сферах

является необходимой частью языковой компетенции. В данном блоке программы наполнение языкового материала зависит от сферы деятельности будущего специалиста-магистра и определяется особенностями того или иного профессионального языка.

Подготовка магистров в разных областях профессиональной деятельности по иностранному языку требует системного подхода и не может быть оторвана от культурного многообразия мира, поскольку в условиях минимизации границ между странами и государствами специалисты должны уметь решать профессиональные задачи, эффективно общаясь с коллегами из разных стран. С другой стороны, при обучении магистров неязыкового профиля необходимо развивать и сугубо языковую составляющую компетенций по всем видам речевой деятельности.

Список литературы:

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
3. Тюрина, С.Ю. Профессионально ориентированное обучение магистрантов по иностранному языку: системный подход.//Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 4 (775). С. 58-67.

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А.О. Лапина, e-mail: alena1992@mail.ru,
преподаватель английского и немецкого языков,
ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н.П.
Пастухова», Россия, г. Ярославль

А.В. Смирнова, e-mail: anyutiksmirnova@mail.ru,
преподаватель английского языка.
ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н.П.
Пастухова», Россия, г. Ярославль

EFFECTIVE WAYS OF MOTIVATION OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGE

A.O. Lapina, e-mail: alena1992@mail.ru,
English and German teacher,
«Yaroslavl Industrial and Economical College named after N.P. Pastukhov»,
Russia, Yaroslavl

A.V. Smirnova, e-mail: anyutiksmirnova@mail.ru,
English teacher,
«Yaroslavl Industrial and Economical College named after N.P. Pastukhov»,
Russia, Yaroslavl

Аннотация. Мотивация к изучению иностранных языков, как в высшем учебном заведении, так и в среднем профессиональном очень важна. Коммуникативная методика, педагогика сотрудничества и личный пример – основные составляющие успешного процесса обучения. Общение с носителями языка, активное участие в конкурсах и подготовка к профессиональной деятельности на языке – залог успешной личности.

Abstract. Motivation to learn a foreign language is very important in both higher education institutions and secondary vocational schools. Communicative language teaching (CLT) along with pedagogy of cooperation and personal example are the main constituents of successful learning process. Communication with native speakers, regular participation in different competitions and preparation for professional practice are a key to personality development.

Ключевые слова: коммуникативная методика, педагогика сотрудничества, носитель языка, мотивация, СПО, WorldSkills, Гёте-Институт.

Keywords: CLT, pedagogy of cooperation, native speaker, motivation, SVE, WorldSkills, Goethe-Institut.

Работая в колледже, мы, как и преподаватели других учебных заведений, столкнулись с такой актуальной проблемой, как отсутствие мотивации к изучению языка у студентов. Если школьники еще делают усилие над собой и открывают учебник английского языка, опасаясь таких страшных слов, как ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку, то студенты колледжа не придают значения важности изучения иностранного языка и его необходимости, в том числе и в профессиональной деятельности.

Во-первых, давайте сначала разберемся, что такое мотивация, и каких видов она бывает. Предпринимательница, сооснователь компании HelloCode и автор блога Buffer Бет Купер утверждает, что мотивация — это эмоция, которой можно управлять. Купер отметила,

что существует два вида мотивации: внутренняя и внешняя. Внешней мотивацией для студента является похвала учителя и получение хорошей оценки. С внутренней мотивацией все намного сложнее. Она не зависит от каких-либо внешних факторов. То есть, внутренней мотивацией для студента является желание изучать иностранный язык за рамками учебного учреждения, так сказать «для себя», а не ради оценки в журнале. Так как же повысить у студента именно внутреннюю мотивацию?

После анализа литературы по интересующему вопросу мы сделали вывод о том, что ничего не мотивирует студента так, как личный пример. На своих занятиях мы используем педагогику сотрудничества, которая помогает раскрыть способности студентов, снять психологический дискомфорт, который испытывают многие, когда приходят учиться в колледж. Мы рассказываем о своем опыте жизни за границей, об ее особенностях. У нас есть знакомые в Америке, Германии, Австрии, Мексике и других странах, с которыми мы поддерживаем общение, а также приобщили к этому и своих студентов. Ребята ведут активную переписку с носителями языка, что помогает им совершенствовать лексическую и грамматическую базу, анализируя язык носителя. Ведь многие студенты порой переводят те или иные фразы, используя «ложные друзья переводчика» и руссицизмы. Устранить подобную проблему можно только регулярной языковой практикой. Так мы обмениваемся письмами и подарками с друзьями нашего колледжа: Марком из Вашингтона и семьей Срок из Германии, Эрфурта. Ребята с интересом читают о жизни и укладе страны изучаемого языка от первоисточника, знакомятся с достоверными фактами, культурными особенностями, а также, в свою очередь, рассказывают иностранным друзьям о своей стране, городе, традициях, успехах в учебе. Марк, являясь сотрудником крупнейшего в США научно-исследовательского и образовательного института и принадлежащего к нему комплекса музеев, создал специально для наших студентов страницу на Facebook, на которой он делится с ребятами интересными событиями из истории США, рассказывает об особенностях жизни в штатах, а также о своей работе.

В педагогике понятие «сотрудничество» достаточно новое и включает в себя совместную, целенаправленную, мотивированную деятельность по развитию обучаемых. За основу взаимосвязанной деятельности берется эмпатия, помощь, партнерские отношения и понимание духовного мира друг друга.

Доминирующими в педагогике сотрудничества являются установки:

- ▶ Основной вид деятельности - учение.
- ▶ Авторитарные отношения заменяются демократическими. Агрессивный подход вытесняется эмпатийно-доверительным.
- ▶ Отношения с обучаемым гуманно-личностные. Человек - высшая ценность общества, достойный приемник старших.
- ▶ Обучение и воспитание осуществляется параллельно друг другу (обучаясь, воспитываются, а воспитываясь, обучаются).

Учебно-воспитательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы вызвать к жизни внутренние силы и возможности студента для свободного и полного развития личности. Такой подход объединяет следующие идеи:

- ▶ личностно-ориентированная направленность учебно-воспитательного процесса,
- ▶ гуманизация и демократизация педагогических отношений,
- ▶ отказ от метода принуждения,
- ▶ формирование «Я» - концепции.

Учебно-воспитательный процесс считается личностно-ориентированным, если в нем придерживаются следующих установок:

- ▶ студент - полноценная личность,
- ▶ он является субъектом, а не объектом педагогического воздействия,
- ▶ формирование личности - есть цель работы педагога,
- ▶ каждая личность обладает определенными способностями,

► воспитание основывается на признании того, что приоритетными качествами являются непреходящие морально-этические ценности: трудолюбие, доброта, совесть, достоинство, честь и т.д.

Построение отношений должно осуществляться по схеме:

- не запрещать, а направлять,
- не управлять, а соуправлять,
- не принуждать, а убеждать,
- не командовать, а организовывать,
- не ограничивать, а предоставлять возможность выбора.

Что же означает учение **без принуждения**? Так как учение есть труд, то осуществлять его без принуждения невозможно. Однако оно должно быть гуманным и ненасильственным, а, следовательно, оно должно быть интересным, **мотивированным и осознанным желанием**.

Для пробуждения такого желания мы выбрали коммуникативную методику обучения с носителем языка. Почему именно она? Давным-давно, еще только встав на путь своего развития, люди осознали, что без взаимодействия с другими странами и континентами теряется масса возможностей. Человечество признало необходимость иностранных языков. Мореплаватели и купцы пускались в далекие путешествия, в которых в ходе торговли и сражений учились общаться с иностранцами, пытались объяснить им, что от них требуется. Так появился интерес к изучению иностранных языков, создавались учебники и словари, завязывались первые межкультурные контакты. Таким образом, эти мореплаватели и купцы стали первопроходцами обучения языкам по коммуникативной методике.

У данной методики есть огромный набор преимуществ:

- носитель языка гарантированно обладает аутентичным произношением, которое студент осваивает автоматически во время общения;

Обмен видео хорошо помогает в ситуации, когда нет возможности обеспечить живое общение. Узнав чуть больше о Марке, его работе из Facebook, студентам захотелось «поговорить» с ним. Для этого у нас существует видеорубрика «Спроси Марка». Ребята составляют список интересующих их вопросов, который отправляется Марку. Далее наш американский друг записывает видеответ, который мы вместе с удовольствием переводим и разбираем с точки зрения языковой насыщенности, присущей носителю языка. Иногда видео содержит и вопросы для нас. В этом случае желающие записывают свое ответное видео. В конце прошлого года в канун Рождества мы сняли видеопоздравление для наших зарубежных друзей, что стало для них очень приятным подарком. Мы считаем, что такое общение студентов с носителями языка помогает развить им их внутреннюю мотивацию и интерес к изучаемому языку.

- носитель обладает уникальной базой слов и выражений, а так же набором актуальных грамматических схем;

- носитель языка несет с собой культуру, что в принципе является одним из самых интересных моментов в изучении языка для студентов.

Все эти навыки и знания, приобретенные во время ненавязчивого общения с носителем языка, позволяют студентам быстро ориентироваться как в реальной языковой ситуации (ситуация успеха во время регулярного общения с носителем), так и в постановочной во время занятия. Студент перестает бояться общаться на языке и приобретает к нему большой интерес.

Для осуществления практики живого общения в Ярославль приезжает архитектор из Франкфурта-на-Майне Арндт Райсс, который с удовольствием вот уже более 20 лет навещает студентов разных вузов, а с недавнего времени и студентов нашего колледжа. При первом посещении Арндтом мы организовали беседу-интервью со студентами. Господин Райсс очень разговорчивый и любит общаться на разные темы, тем самым располагая к себе людей. Он сразу же сделал акцент на том, что его цель помочь преодолеть языковой барьер, а не научить так называемому Hochdeutsch. Он сам иногда допускает ошибки при

использовании падежа или при местоположении глагола в предложении. В устной речи это допустимо и скорректируется преподавателем при повторении грамматического материала.

После новогодних каникул Арндт предложил нашим студентам провести небольшой мастер-класс по изготовлению рождественского печенья. Это идея очень понравилась не только нашим студентам, но и администрации колледжа. Ведь чтобы преодолеть языковой барьер, необходимо преодолеть свои страхи. А как, если, не делая известные и всем понятные действия своими руками, это лучше всего сделать? Именно в эти моменты наш мозг помогает нам. Если ты забыл или не знаешь то или иное слово, ты можешь показать или изобразить его, носитель языка, несомненно, поймет и поможет. При повторении и закреплении слова или словосочетания мы уже запоем его перевод и значение по ассоциативной памяти.

Также для развития языковой компетенции нам помогает наша дополнительная образовательная программа по английскому языку «Professional English for analytics and biochemists». Целью данного факультатива является дополнительная подготовка обучающихся к участию в Национальном движении «Молодые профессионалы». Студенты более подробно и углубленно изучают, осваивают и закрепляют лексику по профессиональным темам. Многие предприятия фарм-кластера «делают заказ» на студентов-аналитиков, где, к слову, одним из главных условий является хорошее знание английского языка. Благодаря нашему факультативу обучающиеся младших курсов быстрее усваивают новую информацию по их специальности, а старшие курсы готовятся к трудоустройству и к участию в WorldSkills. В этом году наших студентов охотно приняли к себе на работу такие крупные предприятия международного значения, как Р-Фарм и Такеда.

Наблюдая за студентами с самого начала применения нами коммуникативной методики, мы отметили для себя тот факт, что они стали активнее участвовать в различных конкурсах и мероприятиях, связанных с языком. У ребят пропал страх допустить ошибку или быть непонятыми. Так в прошлом году наши студенты заняли первые места в конкурсе творческих работ от Дома Дружбы «Ярославль-Эксетер». Они приняли активное участие в мастер-классе гостей Дома из Англии, с удовольствием обсудили с ними свои работы и поговорили на свободные темы. Увеличилось количество участников всевозможных онлайн мероприятий. Ребята, изучающие немецкий и поддерживающие общение с Арндтом, в этом году посетили Гёте-Институт в Москве, где им провели интерактивную экскурсию на немецком языке, а также организовали пробный урок немецкого языка. В прошлом же году студентка нашего колледжа участвовала во всероссийском конкурсе «Друзья немецкого языка» от Международного союза немецкой культуры и заняла в нем второе место. Призом за победу для девушки стала поездка в Германию в международный языковой этнокультурный лагерь. Это еще больше замотивировало остальных изучать иностранные языки.

В заключение, следует сказать, что педагогика сотрудничества, а в частности коммуникативная методика действительно дают хорошие результаты. Изучающие язык преодолевают свои страхи и сомнения. Ребята не боятся использовать свои знания и умения и демонстрировать их окружающим, в том числе и носителям языка. Одним из главных плюсов является то, что студенты понимают, для чего им нужен язык, ведь никто не хочет учить то, что им никогда не пригодится. Кроме того, расширяется и кругозор обучающихся. Они начинают интересоваться жизнью и культурой других стран, обсуждая все это с носителем, тем самым наращивая свою лексическую и грамматическую базы. А бонусом для преподавателя является хорошая посещаемость его занятий и целый класс заинтересованных лиц, готовых внимать каждому его слову.

Список литературы:

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2020/02/06/pedagogika-sotrudnichestva>

2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adcrunch.ru/snachala-kolichestvo-potom-kachestvo-kak-soosnovatel-hello-code-smogla-v-2015-godu-vyiuchit8230>
3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://johnparsons.ru/2-bez-kategorii/329-kommunikativnaya-metodika-izucheniya-inostrannogo-yazyka>

РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

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

старший преподаватель

УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Беларусь, г. Брест

A ROLE-PLAYING GAME IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION TO STUDENTS OF LAW FACULTY

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

Senior Lecturer

Brest State A. Pushkin University, Belarus, Brest

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования навыков и умений иноязычного делового общения у студентов юридических специальностей. Целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, иными словами, умения использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности. Для достижения данной цели необходимо использовать активные методы обучения. Одним из таких методов является ролевая игра, в ходе которой создаются ситуации делового общения, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности будущих специалистов юридического профиля.*

Abstract. *The article deals with the problem of forming the skills and abilities of foreign language business communication of law specialties students. The purpose of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties is the formation of a foreign language communicative competence, in other words, the ability to use a foreign language in interpersonal communication and professional activity. To achieve this goal, it is necessary to use active teaching methods. One of these methods is a role-playing game, during which situations of business communication that are as close as possible to the real conditions of professional activity of future law specialists are created.*

Ключевые слова: *юридические специальности, иноязычная коммуникативная компетенция, умения и навыки, активные методы обучения, ролевая игра, ситуации межличностного и делового общения.*

Key words: *law specialties, foreign language communicative competence, skills and abilities, active teaching methods, role-playing game, situations of interpersonal and business communication.*

В связи с процессами глобализации, происходящими во всех сферах деятельности мирового сообщества, а также интенсивного развития международных политических и экономических отношений между странами, осознанием необходимости совместного решения злободневных проблем деятельность юристов становится неотъемлемой частью любой формы мероприятий как в национальном, так и в международном масштабе. Расширение дипломатических связей Беларуси, участие нашей страны в деятельности ряда международных организаций, заключение выгодных договоров с зарубежными странами-партнерами требуют совершенствования уровня языковой подготовки специалистов в области права.

Владение иностранным языком для профессионального общения становится неотъемлемым компонентом будущей профессиональной деятельности успешного

специалиста, в связи с чем в значительно степени возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов, и в частности, на юридических специальностях.

Поскольку основной целью обучения иностранному языку студентов-правоведов является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. умения использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности, владение навыками анализа и синтеза информации, аргументированного высказывания, ведения дискуссии или беседы, возникает необходимость определить наиболее эффективные методы обучения на занятиях по иностранному языку.

Современная система образования рассматривает иностранный язык не только как средство решения языковых задач, но и как инструмент решения социальных и профессиональных задач [4, с. 31]. Работы таких выдающихся педагогов и методистов, как М.А. Бахарев, В.В. Сафонова, Н.И. Жинкин, Е.Н. Соловьева, Н.И. Гез, И.А. Зимняя и др., посвящены вопросам теории современного языкового образования и обучения иностранному языку как средству коммуникации.

На наш взгляд, иноязычная коммуникативная компетенция, включающая знания о речи и её функциях, а также умения в области аудирования, говорения, чтения, письма, является одной из наиболее значимых компетенций, которыми должен владеть выпускник юридического факультета. Что касается коммуникативной компетентности обучающегося иноязычному общению, то это ни что иное как способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности, с соблюдением социальных норм речевого поведения.

Сегодня специалист в области права, владеющий профессиональной иноязычной компетенцией имеет возможность: читая тексты профессионального характера, извлекать из них полезную для своей профессиональной деятельности информацию по вопросам правового регулирования и законодательства; воспринимать на слух устную речь профессиональной тематики по телевидению или интернету и вычленять основную или важную для него информацию; выражать свои мысли в устной (презентация, монологическое или диалогическое высказывание, дискуссия) или письменной форме (составление договора, написание рекламации, статьи для журнала), при этом применяя свои знания в области грамматики и профессиональной терминологии.

В данном контексте профессионально ориентированный подход в обучении иностранному языку на неязыковых специальностях приобретает, на наш взгляд, особую актуальность, потому что именно данный подход ориентирован на потребности студентов в знании языка, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Иностранный язык в данном случае выступает в качестве важнейшего инструмента профессионального общения и в связи с этим способствует повышению профессиональной подготовки и личностно-профессиональному развитию обучающихся [1; с. 4].

В ходе реализации профессионально ориентированного подхода основной формой образовательного процесса, активизирующей все резервные возможности личности студента, значительно повышающей его мотивацию в изучении иностранного языка, выступает непосредственное активное сотрудничество преподавателя и студентов, а также студентов между собой. Все участники в ходе активного общения и коллективного взаимодействия совместно стремятся к достижению поставленной цели. Важно подчеркнуть, что подобное сотрудничество способствует созданию атмосферы доброжелательности, взаимопомощи, коллективной ответственности за решение поставленных задач. А это, в свою очередь, ведет к повышению эмоционального настроения студентов, получающих полное удовлетворение от своей деятельности, а также мотивации в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией. Несомненно, что стимулирование обучающихся положительными эмоциями является самым действенным способом усиления их мотивации.

Многолетний опыт работы показал, что методики активного обучения являются наиболее эффективными формами вовлечения студентов-правоведов в ситуации

профессионального иноязычного общения на занятиях по иностранному языку и способствуют не только всестороннему развитию личности студента, но и формированию специалиста высокого уровня.

Среди основных преимуществ методов активного обучения нам представляется возможным выделить: коллективная деятельность и принятие совместных решений; использование реальных социокультурных и социально-производственных ситуаций; максимальное приближение к реальной профессиональной деятельности студентов; создание атмосферы управляемого эмоционального напряжения [2, с. 58].

Главной особенностью методов активного обучения является, на наш взгляд, то, что они побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности, способствуя тем самым более полному и мотивированному овладению учебным материалом. На практике активные технологии обучения приобретают формы диалога или полилога, в ходе которых происходит свободный обмен мнениями о путях решения предложенной задачи, а также поиск информации и самостоятельное овладение обучающимися знаниями в процессе активной познавательной деятельности. В числе других особенностей активных методов обучения можно назвать также: проблемность, поскольку в ходе решения обозначенной проблемы студентов активно формируют новые знания как самостоятельно, так и с помощью преподавателя, используя различные источники информации; взаимообучение, т. к. основным компонентом таких занятий является коллективная групповая деятельность и дискуссионная форма обсуждения; личностно-ориентированный подход, т. к. при организации учебно-познавательной деятельности учитываются индивидуальные способности студентов; мотивация; формирование навыков самоконтроля и саморегулирования.

Большинство исследователей считают, что наиболее эффективной формой делового общения является диалог, который представляет собой беседу двух или более субъектов на иностранном языке. Диалог – это одновременно и вид общения, и способ взаимосвязи. Иными словами, это маломасштабный коммуникативный процесс, участники которого ведут обмен информацией, в процессе которого они «могут сказать или услышать нечто такое, чего они никогда раньше не говорили или не слышали. И это “нечто” может привести к значительным изменениям для них» [5; с. 21].

Диалогическое общение лежит в основе такой технологии обучения иноязычной профессиональной коммуникации, как ролевая игра. По нашему мнению, именно ролевая игра является наиболее интересным и подходящим методом формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридических факультетов. Следует отметить тот факт, что ученые, занимавшиеся проблемой ролевой игры (М.А. Ариян, М.Ф. Стронин, В.М. Филатов и др.), совершенно справедливо отмечали эффективность использования таких игр при обучении иностранному языку. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре наиболее полно проявляются характерные особенности любого человека. С другой стороны, ролевое общение есть одновременно игровая, учебная и речевая деятельность. С позиции студента ролевое общение – это игровая деятельность или естественное общение, с позиции преподавателя – это форма организации образовательного процесса [3, с. 154].

Основными элементами ролевой игры являются: постановка цели, составление сценария (содержание, сюжет), определение условий, декораций и костюмов (если возможно), распределение ролей и действия по их реализации, отношения между участниками ролевой игры.

Основной целью любой ролевой игры является обучение общению на иностранном языке в ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям будущей профессиональной деятельности студентов.

Этап составления сценария включает создание сюжетной линии игры и наполнение ее содержанием, т. е. всем, что будет воспроизводиться по ходу сценария, включая вербальные (фразы, реплики, предложения) и невербальные (мимика, жесты) средства.

Сюжетная линия сценария – это последовательность ситуаций, имитирующих реальное профессиональное общение и обуславливающих конкретные действия участников. Важным элементом ролевой игры, создающим условия для ее реализации, являются роли. В процессе общения каждый из коммуникантов выступает в определенной социально-коммуникативной роли.

Ролевая игра характеризуется определенными пространственно-временными и социально-психологическими особенностями. Что касается пространственно-временных особенностей, то они объясняются условным характером сценария игры. В ходе ролевой игры время и пространство находятся в «сжатом состоянии», так как за короткий отрезок времени необходимо проиграть ситуации, которые в реальной жизни заняли бы значительно больший промежуток времени, а не одно занятие, что делает ролевую игру динамичной и содержательной. Яркость и реалистичность игровых ситуаций создается и за счет использования костюмов и декораций. Для достижения реалистичности игровой ситуации непременно должны присутствовать предметы, соответствующие или заменяющие реальные эквиваленты: телефон, папки с бумагами, визитки, оргтехника, имитация зала судебных заседаний или кабинета следователя и т.д.

Что же касается социально-психологической особенности ролевой игры, то это ее деятельностный и интерактивный характер. Это организованная деятельность, основанная на диалогах/полилогах, позволяющая в активном речевом взаимодействии совершенствовать навыки владения иностранным языком. Кроме того, эта деятельность носит коллективный характер, что способствует раскрытию всех возможностей студентов.

Условный характер ролевой игры является, по нашему мнению, ее самой важной особенностью. В рамках ролевой игры обучающиеся получают возможность представить себя в реальных ситуациях, непосредственно связанных с их будущей профессиональной деятельностью, что делает их более подготовленными к быстрому нахождению решения поставленных перед ними задач, к устойчивости в стрессовых ситуациях и правильному иноязычному речевому поведению.

Подготовка и проигрывание своих ролей способствует развитию памяти студентов, их эмоционально-волевой сферы при выражении в ходе игры своих намерений (согласия, несогласия, уточнения, возражения и т. д.), а также усвоению обучающимися мимики, жестов и интонации, соответствующих ситуации

На наш взгляд, ролевая игра на иностранном языке также стимулирует речемыслительную активность студентов, развивает у них навык свободного иноязычного общения, придает более интенсивный и динамичный характер учебному процессу, максимально приближая его к условиям реальной профессиональной деятельности будущих специалистов, и способствует формированию навыка работы в команде.

В результате проведения ролевых игр со студентами-правоведами на занятиях по иностранному языку («Подача искового заявления в гражданский суд», «Заседание гражданского суда», «В кабинете следователя», «Заседание уголовного суда», «Работа присяжных заседателей», «Подача апелляции в суд высшей инстанции» и др.) мы пришли к выводу, что данный метод представляет собой систему, которая состоит из следующих основных этапов:

- подготовительный, в ходе которого студенты работают с иноязычной лексикой по специальности, выполняют ряд лексических, грамматических, речевых упражнений, знакомятся с текстами сценария, корректируют их в случае необходимости, обсуждают сюжет и необходимые декорации, костюмы и инструментарий;
- тренировочный, в процессе которого студенты проигрывают отдельные фрагменты ролевой игры, отрабатывают диалоги, интонацию и жесты, иными словами, формируют навыки речевого и ролевого поведения, делового взаимодействия;
- основной, т. е. сама ролевая игра, в ходе которой происходит формирование навыков и развитие умений делового общения на иностранном языке;

- рефлексия, на наш взгляд, очень важный и необходимый этап, в процессе которого подводятся итоги ролевой игры, совместно обсуждаются полученные результаты, определяются дальнейшие цели. Данный этап важен тем, что студенты дают свою оценку выполненной ими работы и достигнутых целей.

Следовательно, нам представляется возможным сделать вывод, что ролевая игра является одним из наиболее эффективных методов формирования навыков и умений иноязычного профессионального общения, давая возможность создать на занятиях по иностранному языку типичные ситуации делового общения, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности будущих специалистов-правоведов.

Список литературы:

1. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие. / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
2. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
3. Рожкова, Е.А. Ролевая игра как одна из форм интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе. / Е.А. Рожкова, С.М. Симакова. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. - №6. Ч.1. – С. 152–155.
4. Ярочкина, Г.В. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования: методическое пособие. / Г.В. Ярочкина, С.А. Ефимова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 177 с.
5. Kenneth N., Anderson R., Ronald C. Communication and the Ground of Dialogue. New Jersey: Hampton Press, 1994. – P. 9–30.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А.В. Луцкевич, e-mail: mrs.schastlivaya@mail.ru

Ассистент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

В.С. Качайло, e-mail: captainjoe0754@gmail.com

Студент 1 курса инженерно-экономического факультета

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

USING VIDEO MATERIALS IN TEACHING ENGLISH AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

A.V. Lutskevich, e-mail: mrs.schastlivaya@mail.ru

Assistant of the Department of Foreign Languages

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

V.S. Kachaylo, e-mail: captainjoe0754@gmail.com

First-year student of Faculty of Engineering and Economics

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям использования видеоматериалов на занятиях английским языком в неязыковом вузе. Даны характеристики каждого из этапов работы с видеоматериалом и критерии его отбора. Отмечены наиболее эффективные упражнения на каждом этапе. Перечислены приобретаемые учащимися навыки при использовании видеоматериалов и методы работы с аудиовизуальным средством обучения.

Abstract. This article deals with the features of using video materials in English classes at a non-linguistic university. Characteristics of each stage of working with video and criteria for its selection are given. Some effective exercises are noted. The skills acquired and the methods of working with audio-visual aids are listed.

Ключевые слова: видеоматериал; упражнения; навыки аудирования; этапы работы с видео; компетенции; прослушивание/просмотр с последующим обменом и восстановлением полной информации; упражнения для обучения говорению.

Keywords: video materials; exercises; listening skills; stages of working with video; competencies; jigsaw listening and watching; speaking activities.

Современные методики преподавания весьма обширны, и одним из ключевых факторов успеха может послужить ориентация на потребности студентов. Конечно, стоит принимать во внимание желание преподавателя, его творческого подхода, наличия времени на занятии для преподнесения материала в том или ином формате, и уровень группы. Данная статья будет посвящена методике работы с видеоматериалом на занятии.

Если рассматривать образовательный процесс с точки зрения студентов, их желаний и их потребностей в рамках learner-centered approach, то мы видим, что современное поколение молодых людей имеет огромные возможности изучения интересующих их материалов на просторах интернета, поэтому они желают видеть перед собой «прогрессивного» преподавателя, ориентирующегося в современных молодежных тенденциях и преподносящего материал в интерактивной форме.

Стоит отметить, что коммуникативная компетенция учащегося должна непрерывно развиваться в течение всего образовательного процесса. Будь то образовательный процесс в

очном формате, или же в режиме онлайн, в случае форс-мажорных обстоятельств в виде карантинного режима. В свою очередь, это требует цифровой грамотности от преподавателя. Пол Гилстер (Paul Gilster) определяет цифровую грамотность (digital literacy) следующим образом: «...the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers and, particularly, through the medium of the Internet». Как мы видим, умение использовать информацию из различных источников, презентуя её с помощью современных технологий активно обсуждалось уже в 1997 году и задолго до него [2, с.2].

Работа с видеоматериалом на занятиях отвечает потребностям студентов в рамках личностно-ориентированного подхода и с точки зрения системно-векторной психологии. Работа с разноплановыми видеоматериалами является прекрасным дополнением традиционного процесса изучения языка.

Видеоматериал является аудиовизуальным средством обучения, рассчитанным на зрительное, слуховое и зрительно-слуховое восприятие заключенной информации. Отметим ряд преимуществ работы с видеоматериалом:

- мотивация учащихся;
- обогащение активного и пассивного словаря (идиомы, фразеологизмы, пословицы, фразовые глаголы);
- рассмотрение культуры сквозь призму языка и наоборот;
- наличие видеоряда, достаточного для понимания сюжета, в отличие от аудиозаписей [7, с.27];

- погружение в языковую среду при регулярном просмотре. При желании выразить мысль должна происходить определённая цепочка мозговой деятельности: «идея» – «мысль» – «речь». В случае работы только с методом перевода этот процесс замедляется: «идея» – «мысль на родном языке» – «перевод на другой язык» – «речь». В таком случае мозговых затрат требуется в разы больше;

- наличие лингвометодического потенциала, наглядно демонстрирующего протекание процесса инокультурной и межкультурной коммуникации и предоставляющего неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения [4, с.5].

Как инструмент, работа с видеоматериалом в большей степени подчиняется тем же принципам, как и работа с аудиоматериалом и развивает ряд навыков. Выделяют шесть главных навыков аудирования:

Listen for details. При прослушивании необходимо распознать именно детали, такие как даты, ключевые слова, имена, названия, номера.

Listen selectively. В таком случае фокус смещается только на определённые отрывки аудирования для решения поставленной преподавателем (или автором пособия) задачи, вся дополнительная информация не представляет интерес.

Listen for global understanding. Важно понимание основной идеи, главной темы и «посыла» звучащего текста.

Listen for main ideas. Акцент при таком аудировании должен быть сделан именно на понимание ключевых событий и их последовательности.

Listen and infer. Необходимо проработать пропущенную или неопределённую информацию, опираясь на интонацию говорящего, общие знания студента или визуальные «подсказки», если таковы имеются.

Listen and predict. Подразумевает умение «предвидеть», предположить сказанное до или во время этапа прослушивания. Развиваются навыки вероятностного прогнозирования [3, с.85].

Для наиболее практического применения аутентичных видеоматериалов стоит определиться с целью и задачами занятия, после этого будет подобран тип материала

(определенный жанр фильма, ток-шоу, новости, сериалы, TED talks, инструкция по работе с программой или обзор технических деталей).

При подборе видеоматериала необходимо учитывать не только принципы работы с ним, но и подвергнуть материал определенным критериям отбора: языковое содержание должно соответствовать уровню подготовки студентов, наличие информационной, художественной ценности; актуальность тематики и уместность содержания; популярность в зрительской аудитории; жанрово-композиционное разнообразие; соответствие содержания учебным целям, интересам студентов; языковая насыщенность; отражение социокультуры, страноведческой специфики; наличие конфликта; присутствие внешней среды; общепрофессиональная направленность; учет культурного разнообразия поликультурных сообществ в странах изучаемого языка [1, стр.5].

Работа с аудио- и видеоматериалами традиционно включает три этапа:

- преддемонстрационный (preview),
- демонстрационный (viewing),
- постдемонстрационный (follow-up) [8, с.377].

Преддемонстрационный (preview) этап должен быть сфокусирован на следующих аспектах: мотивации учащихся, снятие языковых трудностей, т.е. работа с лексическим материалом, развитие навыков вероятностного прогнозирования.

В первую очередь, важно замотивировать учащихся на просмотр. Также необходима актуализация знаний студентов и введение в тему, которой посвящен видеоматериал. На данном этапе существует множество вариантов заданий. Например, преподаватель предоставляет набор ключевых слов. Обучающиеся обсуждают полученную информацию: предлагают своё название последующего видеофрагмента, рассуждают об основных проблемах, идеях, возможно, жанре. Помимо этого, важны предположения о сюжете видео, об использованной музыке, причине выбора материала именно по этой теме. Рассмотрим данный этап на примере фильма «Игра в имитацию» для занятия объемом в два академических часа и с дальнейшим домашним заданием. Стоит начать обсуждение с фотографий актеров, общей информации о них и вспомнить фильмографию каждого для понимания специфики актерской игры. Как один из вариантов, целесообразно разработать упражнение по расстановке хронологических событий жизни актёра, проработав это в парах или мини группах. Исходя из заранее подобранных снимков студенты сами распознают о каком фильме пойдет речь. Здесь же стоит поднять вопросы истории создания шифровальной машины «Энигма», вклад в мировую историю и в развитие информатики, в частности, английского математика и криптографа Алана Тьюринга во времена второй мировой войны.

Помимо мотивации и актуализации имеющихся знаний, этап предполагает снятие языковых трудностей и постановку задач просмотра/прослушивания. Если планируется работа с трейлером или одним из эпизодов фильма, то целесообразно обсудить лексику перед установкой для следующего этапа. Уровень владения языком обучающимися может быть разным, в связи с чем возможен перевод новых слов, объяснение их на изучаемом языке, подбор антонимов и синонимов, поиск подходящего контекста. Здесь могут быть разработаны вариативные упражнения на лексику при желании преподавателя, помимо обычного перевода в случае высокого уровня владения языком группой.

Помимо вышеперечисленных «классических» методов, существуют и более прогрессивные варианты, изложенные в книге «Videotelling». Например, преподаватель придумывает историю, описывающую ситуацию, происходящую на видео, но упускаются некоторые детали. Перед просмотром видео обучающиеся прослушивают данный рассказ, получая некий фундамент. В дальнейшем происходит обсуждение и дискуссия предоставленной ситуации. Все учащиеся с разными психологическими особенностями и картиной восприятия мира, соответственно у каждого сформируется свое представление о рассказанном, что предоставляет возможность обменяться версиями. При работе с видео до его просмотра, нельзя не упомянуть методику работы лишь с одним способом восприятия

информации, например, слуховым. Обучающиеся прослушивают звуковую дорожку, привязанную к видеофрагменту, но не видят самого изображения. При таком подходе у каждого также формируется своё изображение. Все прослушивают одну и ту же речь, читают одну и ту же историю (если преподаватель предоставил скрипт), но чувствуют и переживают эту ситуацию по-разному. С помощью подобных «мозговых штурмов» и обменов мыслями расширяется представление о каждом человеке как об отдельно взятой личности, что в дальнейшем помогает найти нужный подход при разработке материала для последующих занятий [6, с.27-35].

Второй демонстрационный (viewing) этап посвящен восприятию информации, распознаванию лексического, грамматического, страноведческого материала, выполнению поставленных задач. На данном этапе развиваются умения и навыки воспринимать и анализировать полученную информацию. Благодаря работе в группах облегчается понимание видеофрагмента. Существует множество различных вариантов заданий во время активного этапа: Listen and restore, Listen and sort, Listen and compare, Listen and match, Listen and combine, Listen and compose, Listen and evaluate, Listen and reconstruct [3, с.82].

Упражнения на поиск и сопоставление информации направлены на формальное и структурированное, но весьма продуктивное изучение языка. Возможна работа с различными грамматическими, лексическими и фонетическими заданиями. В частности, это поиск обучающимися идиоматических выражений, вставка пропущенных слов, всевозможных частей речи или грамматических конструкций. Перед просмотром целесообразно:

– подготовить разнообразные вопросы, на которые нужно ответить во время просмотра;

– определить, верны ли утверждения или такой информации в видео не было вообще;

– найти связи между разными фрагментами видео. Также, если видеоматериал этому соответствует, обучающиеся могут придумать свои собственные вопросы. Приведём пример при работе с трейлером фильма «Игра в имитацию», где главной задачей первого просмотра является умение услышать из потока речи необходимую лексику. На рабочих листах у студентов имеются только некоторые предложения из звучащего текста.

This war! We are not _____ it.

It's the greatest encryption _____ in history.

Everyone thinks Enigma is _____.

You have 6 min to _____ the task.

We are going to break an _____ code and _____ the war.

I'm designing a machine that will allow us to break every _____ every _____ instantly.

They are not going to help you if they _____.

You don't have to do this _____.

I don't _____ her in that way.

Установкой на второе прослушивание является задание пересказать краткий сюжет на основе увиденного или спрогнозировать развитие событий фильма, в случае если студенты предварительно не видели его на родном языке. Если же все фильм уже смотрели и знают сюжет, то стоит попросить его пересказать в парах или группой по цепочке перечислить ключевые события истории.

К более творческому способу работы с видеоматериалом можно отнести его воспроизведение без звука. Обучающиеся пробуют себя в роли актеров дубляжа и озвучивают героев. Таким образом, каждому предоставляется возможность проявить себя, показать, как каждый из них видит ситуацию, подбирая к речи собственную эмоциональную окраску [3, с. 378].

Одним из ярких эпизодов фильма «Игра в имитацию», который можно использовать для вышеупомянутых целей на занятии, послужит сцена отказа спонсирования проекта по разработке известной шифровальной машины, где командер Алистер Деннистон в сопровождении иных лиц ворвался в офис учёного с намерением прекратить все работы в виду их бесполезности. Подобная сцена не вызывает двусмысленного понимания при

прослушивании без звука и её не составит труда разыграть. Особенно приятен момент сцены, где вся команда заступилась за ученого, хотя подсознательно он вызывал у них отторжение.

Способ просмотра видео без звука можно трансформировать в работу со звуком, но без изображения. В данном случае раскрывается актерская и творческая составляющая процесса обучения. Выбранные по желанию студенты будут имитировать просмотренную сцену. У остальных студентов появляется уже новое изображение; развиваются иные взгляды, а клише и стереотипы уходят на второй план. Предполагается также работа со звуком без актерской составляющей. Обучающиеся должны предположить, какие герои перед ними: во что они одеты, какой внешности, являются ли они положительными или отрицательными персонажами фильма, какие черты характера наиболее ярко отображены в фонетической составляющей. То есть такого рода задания направлены на работу с описанием: установление взаимосвязей, отношений между персонажами, распознавание локации, различных сопутствующих предметов и может быть даже запахов. Таким образом, становятся задействованы экстралингвистические и паралингвистические особенности речи [6, с. 48].

Если поставить видео на паузу, перед нами возникает еще более широкий спектр заданий. «Что будет дальше?» - основной вопрос такого метода. Обучающиеся должны задействовать логику и умение находить причинно-следственные связи и предвидеть, как будут развиваться события, например, после какого-либо необычного или переломного момента. Ранее в критериях отбора мы упоминали важность наличия максимально яркого конфликта. В данной случае важен фактор проживания ситуации. Задача учащегося – выступить с монологическим высказыванием как бы он поступил на месте героя и почему. После воспроизведения догадки либо подтвердятся, либо будут опровергнуты, что даст повод для дальнейшей дискуссии. Если видеоматериал позволяет, обучающихся можно разделить на группу, а видео на фрагменты. После чего каждая группа просматривает свой фрагмент и далее происходит пересказ увиденного своим товарищам и последующее сравнение с реальным положением дел. Такой метод называется *jigsaw listening*. Такое же задание может быть трансформировано в вариант просмотра каждым учащимся небольшого эпизода и затем через опрос и поиск информации устанавливается общая цепь событий [8, с. 262].

Если преподаватель использовал метод рассказа перед воспроизведением видеоматериала, то после просмотра возникает так называемый «момент сравнения», сопоставление предоставленной истории и просмотренного видео [6, с. 59].

В ходе постдемонстрационного (*follow-up*) этапа осуществляется контроль понимания воспринятого материала, совершенствование языковой компетенции, развитие коммуникативных умений. Этап посвящен работе с продуктивными навыками речевой деятельности, то есть письмом и говорением. Предполагается, что на данном этапе многие барьеры преодолены, и обучающиеся уже способны довольно свободно работать с полученной информацией. Известен основной сюжет и его концовка. На основе этих данных, этого «фундамента» можно поставить задачу поразмышлять над тем, как иначе могли развиваться события, какая другая концовка могла бы соответствовать уже известному развитию событий. Из более традиционных методов – написание рецензии в свободной форме или же по заранее оговоренному плану с использованием накопленной лексики. Обучающиеся развивают навыки письма, а также учатся более чётко, лаконично и грамотно выражать свои мысли. Постановка задания может быть разной: написание рецензии в печатное или электронное издание, для определенной аудитории, для блога и т.д. Заранее стоит оговорить описательные прилагательные и обсудить их список для подобного рода рецензий. Рецензия может быть модифицирована в задание о записи видео отзыва о фильме.

Работа с полученной информацией может быть представлена в разных форматах. Например, расположить предложения в правильной последовательности, указать, соответствуют или нет содержанию утверждения. Обсуждение является неотъемлемой частью данного этапа. Высказывание личного мнения, сравнение его с другими участниками

обсуждения также усиливают внутригрупповое взаимодействие. Здесь же проявляется культурно-социологическая составляющая процесса обучения – происходит сравнение увиденного с реальными ситуациями. Можно провести параллели в различии культур, образе поведения, менталитете жителей разных стран.

Для закрепления нового лексического материала может быть использована работа со скриптом диалогов, которые нужно продолжить «по горизонтали» или «по вертикали» и разыграть в парах [5, с. 107].

Для более глубокой работы с просмотренным, возможен анализ игры актеров и режиссера. Установка на данном этапе может быть следующей: оценить глубину презентации характеров главных героев, описать наиболее удачные (неудачные, яркие, показательные) для раскрытия отдельных событий, характеров, фрагментов, сцен.

Если видефрагмент имеет достаточно оснований для того, чтобы называться фильмом, например, короткометражным, обучающиеся пробуют себя в различных профессиях сферы маркетинга, в частности – создание реклам, афиш и прочих интересных способов продвижения продукции, в данном случае – фильма.

Как один из вариантов заданий, можно подобрать видеоматериал таким образом, что у зрителей не будет однозначного мнения о просмотренном. Например, мы имеем две совершенно противоположных точки зрения. Появляется проблема выбора. Тогда обучающиеся делятся на группы и происходит бурное обсуждение, дебаты, защита своей точки зрения.

Для того, чтобы «освежить» лексику на следующем уроке, вариантом домашнего задания может послужить подготовка монологического высказывания от лица одного из героев на тему его жизни, профессии, видения и отношения к происходящему. Задача аудитории – прослушать друг друга в группах и понять какой «герой» перед ними.

Подводя итоги, работа с аудиовизуальным средством может быть весьма разнообразной, вариативной, контролируемой или же более свободной и творческой на каждом из трёх этапов. Работа с видеоматериалом является одним из наиболее эффективных способов развития языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций. Несмотря на неопределенность методистов в отношении определенных факторов использования видео, на каждом этапе может быть реализована работа с лексическим и грамматическим материалом с дальнейшим выходом на продуктивные виды речевой деятельности, осуществленной индивидуально или в группах. Одним из ключевых факторов максимально результативной работы с видео является четко продуманная методическая составляющая применения аудиовизуальных материалов на занятиях.

Список литературы:

1. Дворжец, О.С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: дис. канд. пед. наук. –Екатеринбург, – 2006.
2. Carolyn R.P. A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster./ Pool Carolyn // Educational Leadership, –1997.
3. Celce-Murcia M., Brinton D. Teaching English as a Second or Foreign Language: Heinle Cengage Learning. –2013.
4. Cubilo J. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action: Applied Linguistics –2014.
5. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically: Delta Teacher Development Series. –2019.
6. Keddie J..Videotelling: YouTube Stories for the Classroom Paperback : Lessonstream Books. –2017.
7. Miriam.B. Using Videos with Adult English Language Learners: / Burt Miriam // National Clearinghouse for ESL. Washington DC, –1999.
8. Scrivener J. Learning Teaching: Macmillan Books for Teachers –2011.

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЯГТУ

К.А. Мельникова, Л.А. Емельянова, e-mail: ledeja@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

ON THE BASIS OF CREATING AND APPLYING THE TEACHING AID FOR STUDENTS OF THE 1 COURSE OF YSTU CHEMICAL SPECIALTIES

К.А. Melnikova, L.A. Emelyanova, e-mail: ledeja@yandex.ru
FSBEI HE "Yaroslavl State Technical University", Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья рассказывает об опыте применения учебно-методического пособия для студентов 1 курса химических специальностей на занятиях по иностранному языку в ЯГТУ.

Abstract. The article tells about the experience of applying the teaching aid for the first-year students of chemical specialties at YSTU.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное образование, дифференциация обучения, коммуникативная компетенция

Keywords: professionally oriented education, differentiation of education, communicative competence

В реалиях современной жизни иностранный язык является неотъемлемой частью профессионального роста настоящих и будущих специалистов. Поэтому его изучение – это очень значимая часть образовательного процесса. Особенно остро эта проблема стоит на всех факультетах неязыковых ВУЗов. Существующий на данный момент ФГОС предполагает овладение различными аспектами иностранного языка: от чтения адаптированной литературы на иностранном языке до овладения навыками устной и письменной речи на очень высоких уровнях, например, таких как B2-C1. [5] Этот подход предполагает развитие у студентов умения общения и в профессиональных ситуациях, и в научной сфере. Тем не менее, такой подход предусматривает владение студентами знаниями о традициях и культуре стран изучаемого языка. Изучение иностранного языка как предмета, сопровождающего и дополняющего профессиональное образование, так же, как и повышение квалификации студентов, в настоящее время является одной из первоочередных задач высшего профессионального образования.[7]

Немаловажной является необходимость акцентирования особого внимания на профессиональную направленность обучения студентов. Это означает соответствие учебных и дидактических материалов направлениям подготовки студентов. Профессиональная направленность обучения предполагает согласованность средств обучения достижениям в области научно-технического прогресса, особенно в сфере непрерывного профессионального роста студентов. [3]

С этой целью и было создано учебно-методическое пособие для студентов 1 курса химико-технологического факультета ЯГТУ. Данное учебно-методическое пособие предназначено для проведения занятий со студентами 1 курса химико-технологического факультета ЯГТУ в 1-2 учебных семестрах. Оно может быть использовано как для работы в аудитории, так и для работы студентов самостоятельно. Пособие разработано в полном соответствии с рабочей программой обучения дисциплине «Иностранный язык для студентов химических специальностей», составленной с учетом требований Федерального

государственного стандарта высшего профессионального образования нового поколения (ФГОС 3+).[2]

Основной целью использования учебного пособия является закрепление и систематизация навыков иноязычного общения, полученных в средней школе, а также расширение запаса общеупотребительной лексики и лексики научного характера, изучение уже знакомых студентам, а также новых явлений грамматики и подготовка к чтению и адекватному переводу текстов по специальности. В соответствии с государственным стандартом, обучение дисциплине «Иностранный язык» в ВУЗе должно способствовать формированию у студентов следующей общекультурной компетенции:

- способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).

В результате овладения дисциплиной студент должен:

- знать: минимум лексических единиц изучаемого иностранного языка в объеме 2000 учебных единиц общего и терминологического характера;

- уметь: читать зарубежную литературу по специальности на иностранном языке по специальности; вести деловую и профессиональную переписку на иностранном языке; работать со словарями; владеть: иностранным языком в объеме, необходимом для извлечения информации из аутентичных источников. [1]

Учебные материалы — это общий термин, используемый для описания ресурсов, используемых преподавателем в процессе обучения. Данное учебное пособие призвано поддержать обучение студентов и повысить его успешность. Оно адаптировано к содержанию курса, в котором используется, и имеет важное значение, потому что может значительно повысить успеваемость учащихся, поддерживая их обучение, позволяя студенту самостоятельно исследовать полученные знания, а также обеспечивая повторение пройденного материала.

Помимо поддержания процесса обучения в общем плане, нельзя забывать о том, что пособие может помочь преподавателю в выполнении такой важной профессиональной задачи, как дифференциации обучения. Дифференциация обучения — это адаптация занятий к различным способам преподавания и способностям студентов. Учебные материалы, содержащиеся в данном пособии, позволяют изменять задания, чтобы наилучшим образом активировать способ обучения каждого отдельного студента. Отбор материала для учебного пособия произведен с учетом целей и задач обучения, которые определяются требованиями Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования нового поколения (ФГОС 3+) и коммуникативными способностями студентов 1 курса химических специальностей ЯГТУ. Учебный материал пособия берет во внимание знания слушателей, полученные при изучении курса иностранного языка в средней школе. Принцип отбора учебного материала предполагал содержательно-методическую и логическую корреляции с основными образовательными программами, а также взаимоинтеграцию знаний из различных смежных дисциплин, что помогает развить не только коммуникативные, но и профессиональные навыки студентов. Особое внимание уделяется профессионально-коммуникативной направленности материала пособия. [6]

Учебное пособие рассчитано на 68 часов аудиторных занятий и 76 часов самостоятельной работы студентов для освоения дисциплины. Такая композиция пособия поможет создать определенный ритм в работе, что при изучении иностранного языка немаловажно.

Пособие содержит одиннадцать тематических разделов, а также оригинальные тексты по профессиональной тематике, лексико-грамматические и коммуникативные упражнения. Такими темами являются: 1) «Биография», 2) «Семья»; 3) «Мой дом»; 4) «Путешествия»; 5) «Высшее образование в России и за рубежом»; 6) «Мой университет»; 7) «Язык как средство межкультурного общения», 8) «Я горжусь своей страной», 9) «Здоровье и спорт», 10) «Защита окружающей среды», 11) «Глобальные проблемы человечества».

Авторы учебного пособия соблюдают последовательность изложения лексического и грамматического материала пособия по принципу «от простого к сложному».

Грамматический материал включает различные грамматические явления, а именно: спряжение глаголов; образование множественного числа и склонение имен существительных; местоимения; степени сравнения имен прилагательных, порядок слов английского предложения; структурные типы предложений личные местоимения; употребление предлогов и т.д. В пособие включен краткий вводно-фонетический курс, материал которого ограничивается краткими указаниями на правила произнесения звуков английского языка и правила чтения. Упражнения носят в основном коммуникативный характер. Каждое упражнение снабжено образцом, иллюстрирующим порядок его выполнения. Значительная часть упражнений предполагает тренировку в постановке вопросов и формировании ответов на данные вопросы. Поэтому они могут быть успешно применены в парной аудиторной работе. Дальнейшее повышение уровня сложности излагаемого материала происходит за счет введения профессиональной терминологической лексики.

Пособие содержит рекомендации и тренировочные упражнения, относящиеся к специализации студентов.

Для развития навыков устной речи может быть использован минимальный словарный запас и минимальные знания грамматических конструкций при способности извлечь максимум из этого ограниченного материала. Поэтому, усвоив определенное количество лексических единиц, студент способен вступать в коммуникацию на английском языке. Так, например, учебное пособие начинается с изучения темы «Семья». В данном разделе приводится лексика по теме. Например: Дедушка- grandfather, grandpa; бабушка (ласкательное)-grandpa; бабушка- grandmother, grandmamma; бабушка (ласкательное)-grandma; муж- husband; бывший муж- ex-husband; свекор, тесть- father-in-law; свекровь, теща- mother-in-law, и т.п.

Далее следует оригинальный текст по теме «Моя семья»: How and why has family life changed over the past century in the UK? Студентам предлагается прочитать текст, и ответить на вопросы преподавателя по тексту, либо обсудить, каким образом изменилась семейная жизнь в Великобритании за последние сто лет и изменилась ли, по мнению студентов, семейная жизнь в России. Такое задание помогает вовлечь в процесс обучения студентов с разными уровнями владения языком, а также включить в занятие элементы лингвострановедения страны изучаемого языка.

Пример текста:

« How and why has family life changed over the past century in the UK?»

The nature of family and family life has changed considerably during the past century. Attitudes towards family life, divorce, marriage and homosexuality in the UK have all changed too.

- Marriage - in 1971 around 405,000 people married. This number had dropped to 275,000 in 2011. Some of the reasons include the cost, the shift in society's attitude that people should marry, and women's financial independence from men. As society becomes more secular, the sanctity of marriage has lost its importance. In 2011 only one in three marriages involved a religious ceremony, half as many as in 1991.

- Cohabitation - the act of living together in a sexual partnership without being married. Today, around 60 per cent of all marriages are preceded by a period of cohabitation. It is also an option for people not able to marry for financial or social factors, eg inter-religious relationships. Sex before marriage is now socially acceptable.

- Effective contraception - many people now wait longer to become parents and instead concentrate on their profession. With the increase in effective contraception, the UK now has smaller families, a decrease in birth rate, an ageing population and some may claim an increase in promiscuity.

- Divorce - in 1970, 22 per cent of marriages ended in divorce. In 2010 this percentage had risen to 33 per cent. Some claim this is due to the fact that divorce is now a very easy process taking

as little as six weeks. Other reasons include the social stigma of divorce no longer being an issue and increasing financial independence for women.[4]

Ввиду своей аутентичности, в тексте присутствует значительное количество незнакомой лексики, трудной для запоминания. Механическое запоминание отдельных слов очень трудно, к тому же, слова, заученные без соответствующего смыслового окружения, быстро забываются. Одним из моментов при работе над отдельным словом должно быть осмысление его словообразовательной культуры. Знание важнейших элементов словообразования очень важно для студентов, изучающих иностранный язык, так как оно не только помогает им лучше понять значение слово, но и запомнить его. Поэтому на занятиях со студентами уделяется особое внимание такому языковому аспекту, как словообразование, и, таким способам образования слов, как аффиксация- способ образования слов при помощи суффиксов, префиксов или таком феномене языка, как конверсия - способе словообразования, не предусматривающего каких-либо изменений в графической структуре слова: просто одно слово способно относиться к двум частям речи.

Чтобы выучить слова, пользуются различными способами в зависимости от того, какой вид памяти лучше развит у обучающихся: слуховая, зрительная или моторная. Одни запоминают слова, читая их много раз, другие - читая их про себя, третьи -выписывая их. Для того, чтобы студент овладел новой лексикой, на своих занятиях мы советуем ему составить так называемую «картотеку»: записывать на отдельные карточки (обычно из картона) слова и устойчивые выражения, с которыми студент встречается в ходе занятий. Каждое слово или выражение заносится на отдельную карточку; с одной стороны карточки пишется английское слово с примером, а на обороте - его русский перевод и перевод примера. Данный прием позволяет студентам повторять слова, а преподавателю осуществлять контроль запоминания студентом лексики.

Также наличествует небольшой оригинальный текст для аналитического чтения и перевода. Для закрепления навыков, студентам предложено прочитать, перевести данный текст, а также выполнить задания на его основе. Например:

- 1) ответить на блок вопросов;
- 2) определить главные и второстепенные члены предложения;
- 3) пересказать текст;

Пособие содержит также и методические указания, которые непосредственно связаны с профессиональной направленностью обучения студентов и, возможно, смогут помочь им в их дальнейшей работе. Например, «How to read chemical formulas and equations», который содержит информацию не только на английском, но и на русском языках. Это сделано для того, чтобы облегчить студентам понимание нового для них и, возможно, сложного для некоторых студентов материала. Также он содержит фонетические составляющие, призванные сориентировать студента в правильном чтении и произношении элементов указаний.

Пример методических указаний:

HOW TO READ CHEMICAL FORMULAS AND EQUATIONS.

Буквы латинского алфавита, обозначающие название элементов, следует читать соответственно английским названиям букв алфавита.

Знак «+» следует читать plus, and, together with, react with.

Знак «-» обозначает одну связь или единицу родства и не читается.

Знак «=» следует читать give, form или produce.

Знак «>» следует читать give, pass over или lead to.

Знак «<>» следует читать forms and is formed from.

Число после названия элемента обозначает количество атомов в молекуле.

Число перед названием элемента обозначает количество молекул Примеры:

$\text{CH}_4 + 2\text{O}_2 \rightarrow \text{CO}_2 + 2\text{H}_2\text{O}$ ['si: 'eItʃ 'fə : 'plʌs 'tu: 'm ə ɪl'kju:lzðv 'ou 'tu: 'glvz 'si: 'ou 'plʌs 'tu: 'm ə ɪl'kju:lzðv 'eItʃ 'tu: ou]

$H^+ + NaHCO_3 \rightarrow Na^+ + H_2CO_3 \rightarrow Na^+ + H_2O + CO_2$ [$'haIdr\partial d\partial n\ \partial l\partial n\ 'pl\Lambda s\ 'en\ 'eI\ 'eIt\ 'si:\ 'ou\ '\theta ri:\ 'gIvz\ 'neItnrI\partial m\ 'aI\partial n\ 'pl\Lambda s\ 'eIt\ 'tu:\ 'si:\ 'ou\ '\theta ri:\ 'gIvz\ 'neItnrI\partial m\ 'aI\partial n\ 'pl\Lambda s\ 'eIt\ 'tu:\ 'ou\ 'pl\Lambda s\ 'si:\ 'ou\ 'tu:$]

$4HCl + O_2 \rightarrow 2Cl_2 + 2H_2O$ [$'f\ \varepsilon:\ 'm\ \varepsilon\ Ilkju:lz\ \partial v\ 'eIt\ si:\ 'el\ 'pl\Lambda s\ 'ou\ 'tu:\ 'gIvz\ 'tu:\ 'm\ \varepsilon\ Ilkju:lz\ \partial v\ 'si:\ 'el\ \partial nd\ 'tu:\ 'm\ \varepsilon\ Ilkju:lz\ \partial v\ 'eIt\ 'tu:\ 'ou$]

$AcOH + H^+ \rightarrow AcO^- + H_2O$ [$'eI\ 'si:\ 'ou\ 'eIt\ f\ \varepsilon:\ 'mz\partial nd\ Iz\ f\ \varepsilon:\ 'md\ fr\partial m\ 'eI\ 'si:\ ' \varepsilon\ ksId\partial n\ 'aI\partial n\ 'pl\Lambda s\ 'haIdrI\partial d\partial n\ 'aI\partial n$]

H_2O [$'eIt\ 'tu:\ 'ou$]

HNO_3 [$'eIt\ 'en\ 'ou\ '\theta ri:$]

$AgNO_3$ [$'eI\ 'd\partial z\ i:\ 'en\ 'ou\ '\theta ri:$]

$C + O_2 \rightarrow CO_2$

C plus O two give CO two [$'si:\ 'pl\Lambda s\ 'ou\ 'tu:\ 'gIv\ 'si:\ 'ou\ 'tu:$] и другие.[4]

Таким образом, по мнению авторов пособия, его использование на занятиях английским языком в группах 1 курса химико-технологического факультета ЯГТУ может способствовать формированию и развитию всех видов речевой деятельности студентов, что помогает найти решение проблем студентов, изучающих иностранный язык, и, в целом, формирует коммуникативную компетенцию обучающихся.

Список литературы:

1. Борисов, Р.Л. Новые технологии в обучении. М., 2005. 56 с.
2. Джалашов, К.А. Современные концепции обучения иностранному языку в средней школе // Результаты научных исследований – 2013. Москва, 2013. С. 78-84.
3. Заикина, М.Н. Интерактивные методы при проведении лексических тестов на занятиях иностранного языка // Наука, образование и культура. Педагогические науки. – М.: Изд-во «Проблемы науки», 2018. – № 3 (27). – С. 47–49.
4. Мельникова, К.А. Учебное пособие для студентов химических специальностей. / К.А. Мельникова, Л.А. Емельянова. Изд-во ЯГТУ, Ярославль, 2016, 146 с.
5. Ivanovskaya, I.P., Nefyodov, O.V. Foreign languages teaching to nonlinguistic students in non-authentic environment // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия. Материалы VIII международной научной конференции. Научно-издательский центр «Открытие». North Charleston, SC, USA, 2015. С. 139-146.
6. Korolev, T.I. Differentiating learning in EFL classroom // New trends in education. Vienna. 2010. С. 34-41.
7. [Электронный ресурс]: сайт Национальной ассоциации развития образования и науки//URL: <https://fgos.ru/>(дата обращения: 12.03.2020)

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ НА БАЗЕ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ КОРПУСОВ

А.Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru
сршшй преподаватель
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
Россия, г. Севастополь

TRANSLATION TEACHING ON THE BASIS OF PARALLEL CORPORA

A.G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru
senior lecturer,
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. Рассматриваются возможности применения параллельных корпусов в процессе перевода специализированных текстов на иностранном языке. Электронные параллельные корпусы позволяют значительно сократить временные затраты на перевод сложных текстов и предоставляют образцы профессионального перевода путем изучения переводческих приемов и способов.

Abstract. The article considers the possibility of using parallel corpora in the process of translating specialized texts in a foreign language. Electronic parallel corpora can give possibility to translate difficult texts more quickly and provide samples of professional translation by studying interpreting techniques and methods.

Ключевые слова: корпус, параллельные корпусы, перевод, контекст, специализированный текст, корпусный подход.

Keywords: corpus, parallel corpora, translation, context, specialized text, corpus approach.

Перспективным методом лингвистического исследования, который направлен на прикладное изучение языка и его функционирования в реальных текстах, считается корпусный подход.

Сегодня существует противоречие между потребностью общества в качественном профессиональном переводе и поисков путей и способов обеспечения такого качества. Способность переводчика самостоятельно оценить качество переводимого текста является одной из проблем в современной теории и практике перевода. Развитие у переводчиков навыка самоконтроля представляет собой задачу особой значимости. Перевод – это не только трансформация текста, это сложный процесс преобразования (интерпретации) явления набора навыков, анализа возможных неточностей и ошибок за счет использования существующих источников лингвистической информации. С одной стороны, различные словари решают трудности лексико-грамматического характера, но с другой – они имеют ограниченный объем и требуются определенное время на поиск лексико-грамматической единицы.

Таким образом, возникает проблема поиска ресурсов лингвистической информации и подходов к решению переводческих проблем, которые смогут сократить время перевода и обеспечить качество интерпретации текста. Решение данной проблемы мы видим в применении корпусного подхода при решении некоторых переводческих проблем, который основывается на использовании электронных корпусов текстов – огромных массивов естественных текстов на иностранном языке, собранных на магнитном носителе и должным образом упорядоченных и размеченных для более быстрого поиска лингвистической информации.

Цель данной статьи – определение возможностей применения параллельных корпусов в процессе перевода специализированных текстов на иностранном языке.

Все переводчики испытывают профессиональную необходимость в ресурсе, потенциал которого мог бы позволить выявить факторы, влияющие на качество переводного текста. Наличие в составе текстов специальных характеристик, характеризующих единицы иноязычного текста – это основная особенность языковых корпусов. Основная роль корпусов заключается в предоставлении наиболее правильных примеров использования языковых единиц, которые отражают как сложности, так и особенности естественного языка.

«Основное назначение корпуса текстов – показать функционирование лингвистических единиц на большом материале и в их естественном окружении – контекстной среде» [1, www].

Сегодня на замену Википедия или Word Net, пришел новый подход на основе лингвистических корпусов. Корпусную лингвистику исследовали В.П. Захаров [2], П.В. Сысоев [3]. Изучением методики формирования лексических навыков студентов на базе лингвистического корпуса занималась Т.А. Чернякова [4]. Теорию и практику корпусной лингвистики исследовали М. Baker [6], D. Biber, S. Conrad, and R. Reppen [7], Н. Qingshun и Y. Bingjun [13], Chul-Kyu Kim [8]. Вопросы обучения языку и переводу на базе параллельных корпусов рассматривали К. Aijmer, B. Altenberg, M. Johansson [5]. Konul Hajiyeva [10] изучала роль корпусов в повышении эффективности усвоения обучающимися лексики в академической среде. Особенности языка статей на основе корпусного подхода определены А. Gilmore, N. Millar [9].

Корпус определяется учеными как совокупность аутентичных текстов, отобранные как репрезентативные для конкретного языка или как набор письменных или устных текстов, которые хранятся на компьютере [6]. Особенностью корпуса является принципиальный сборник текстов, доступных для качественного и количественного анализа переводимого материала [7].

На сегодняшний день существует множество двуязычных или многоязычных корпусов, среди которых OPUS (an open source parallel corpus) – коллекция переводов в Интернете [12], размещение корпусов и добавление лингвистической информации. Проект OPUS в Sketch Engine содержит 40 языков: албанский, арабский, боснийский, болгарский, китайский традиционный, хорватский, чешский, датский, голландский, английский, эстонский, финский, французский, немецкий, греческий, иврит, хинди, венгерский, итальянский, японский, корейский, норвежский, персидский, польский, португальский, румынский, русский, сербский, словацкий, словенский, испанский, шведский, турецкий, украинский и др.

Параллельный корпус состоит из одного и того же текста, переведенного на один или несколько языков. Тексты выровнены (обычные предложения связаны). Корпус позволяет осуществлять поиск или сравнения двухсторонних переводов.

Выделяется два вида параллельных корпусов в современной корпусной лингвистике:

- 1) многоязычный (Comparable (Multilingual) Corpora),
- 2) переводной (Translation Corpora).

Структурная организация OPUS состоит из:

Sub-corpora (downloads & infos):

ada83 – Ada 83 manuals	MultiParaCrawl Non-English Bitexts from ParaCrawl
Bianet – Translated Turkish articles	MultiUN – Translated UN documents
Bible (uedin) – Collection of Bible translations	News Commentary (v11, v9.1, v9)
Books – A collection of translated literature	OfisPublik – Breton-French parallel texts
CAPES – Thesis and dissertation abstracts	OO – the OpenOffice.org corpus (v2)
DGT – A collection of EU Translation	OpenSubtitles – translated subtitles
Memories provided by the JRC	ParCor – A Parallel Pronoun-Coreference Corpus
DOGC – Documents from the Catalan Government	

ECB – European Central Bank corpus	PHP – the PHP manual corpus
EhuHac – Hizkuntzen Arteko Corpora	QED – The QCRI Educational Domain Corpus
EMEA – European Medicines Agency documents	Regeringsförklaringen – a tiny example corpus
The EU bookshop corpus	SETIMES – A parallel corpus of the Balkan languages
EUconst – The European constitution	SPC – Stockholm Parallel Corpora
EUROPARL v7 – European Parliament Proceedings	Tanzil – A collection of Quran translations
Finlex – Legislative and other judicial information of Finland	Tatoeba – A DB of translated sentences
fiskmo – Data from the fiskmö project	The Tilde MODEL corpus
giga-fren – French-English Gigal-Word Corpus	TEP – The Tehran English-Persian subtitle corpus
Global Voices – News stories in various languages	UN – Translated UN documents
GNOME – GNOME localization files	UNPC – The United Nations Parallel Corpus
The Croatian - English WaC corpus	Wikimedia – Documents from the Wikimedia Translation project
JRC-Acquis- legislative EU texts	Wikipedia – translated sentences from Wikipedia
	WikiSource – (small en-sv sample only [12]).

Проекты параллельных корпусов развиваются и имеют значительный прикладной потенциал в методике обучения иностранным языкам и переводу. Т. Джонс [10], как основной исследователь корпусного обучения, определил следующие задачи корпусного метода в обучении переводу:

- задача студента – совершать различные открытия в иностранном языке,
- задача преподавателя – обеспечить контекст, в котором могут реализоваться стратегии.

Поэтому корпус может быть использован студентами для сравнения использования языка носителем английского языка и студентом, который изучает данный язык; сравнения стилей английского языка; изучения и сопоставления устного языка и письменного; изучения порядка слов в предложениях. Корпусный подход может быть способом решения трудностей, связанных с выбором грамматической конструкции.

Параллельный корпус текстов на английском языке при переводе специализированных текстов дает возможность найти способ устранения ошибок в употреблении лексико-грамматической сочетаемости. Корпусы позволяют подобрать возможные эквиваленты изучаемой лексики, значения в контекстах. Например, лексикографический анализ на базе корпусов явно помогает раскрыть контекстное употребление тех или иных слов, особенно синонимичных (например, *facility, to supervise, monitor, verify, regulate, control*), их частотную сочетаемость с другими словами и регулярность в тех или иных стилях.

Одним из дидактических свойств лингвистического корпуса является контекстность результатов поиска. При поисковом запросе слова в корпусе *программа-конкордансер* (concor-dancer) или *корпус-менеджер* (corpus manager) предлагается выбор вариантов использования слов в контекстах на языке оригинала с возможными вариантами на переводимый язык.

С помощью данной программы преподаватель или студент находит эквивалент лексической единицы, анализирует принципы перевода имен собственных, географических названий, идиом, сокращений, терминов и т.п. Также возможно найти соответствия грамматическим или стилистическим явлениям и определить способы перевода с помощью контекстов, сохранив в качестве примера для последующей демонстрации.

Для работы с многозначными аббревиатурами вполне оправдано использование параллельных корпусов, поскольку значения могут быть абсолютно разными (рис. 1). Например, сокращение «АСС» – может иметь в английском языке около 20 вариантов значений (police, criminal, government, army, war, ministry of defence, ocean, ocean science,

climate, logistics, military logistics, networking, technology, government, navy). Соответственно, работа с аббревиатурами и сокращениями требует анализа реального контекста их употребления.

Count	Acronym	Meaning	Context
3	ACC	Air Component Commander	army, force
3	ACC	Air Controlman Chief Petty Officer	navy
3	ACC	Air Traffic Controller Chief Petty Officer	navy
2	ACC	Airspace Control Center	service, technology
2	ACC	Area Control Center + 2 variants	army, aviation
1	ACC	Accept + 1 variant	technology, america
1	ACC	Acquisition Community Connection	defense, education
1	ACC	Active Cruise Control	car, technology, driving
1	ACC	Advanced Computer Communications	networking, technology
1	ACC	Aircraft Controlling Custodian	logistics, military logistics
1	ACC	Airport Consultants Council	consultation, technology
1	ACC	Antarctic Circumpolar Current	ocean, ocean science, climate

Источник: <https://www.allacronyms.com/ACC/military>

Рис. 1. Многозначность сокращения АСС

Корпус параллельных текстов дает возможность более точно определить точное значение слов и словосочетаний для специализированного текста:

Параллельные корпуса текстов-образцов особенно полезны при работе с нормированными текстами, не допускающие варьирование, которые требуют точного перевода.

Параллельные корпуса текстов-образцов, составленные на предварительном этапе переводческого анализа исходного, могут служить таким же эффективным средством, как и словарные глоссарии.

The term "target slant range" means the length of a line (distance) between the radar and the target.

Термин "дальность цели наклонная" означает расстояние между РЛС (радаром) и целью [11].

Параллельные корпуса нужны при поиске эквивалентов терминов, поскольку они являются важным источником лингвистической информации. Современные терминологические справочники не всегда обеспечивают точный перевод. Параллельные корпуса переведенных текстов являются ресурсами для автоматического извлечения терминов и терминологических словосочетаний.

An integral part of a peace support operation mission which aims at successful progress towards achievement of the end state permitting a reduction in the size, role and profile of the peace support operation force.

Неотъемлемая часть задачи операции по поддержанию мира, которая направлена на достижение такого конечного состояния, при котором будут созданы 348 условия для снижения роли, значимости и численности личного состава, задействованного в проведении данной операции [11].

Лексикографический анализ, который базируется на корпусном анализе, раскрывает систематические различия использования предлогов (или других служебных частей речи).

North Atlantic Treaty is one, signed in Washington on 4 April 1949, which created an Alliance for collective defence as defined in Article 51 of the United Nations Charter. Also called Washington Treaty.

Североатлантический договор – это договор, подписанный 4 апреля 1949 года в Вашингтоне, в соответствии с которым был создан союз, ставящий своей целью коллективную оборону, как это определено в статье 51 Устава ООН [11].

Заключение. Таким образом, параллельные корпуса могут применяться в процессе перевода специализированных текстов на иностранном языке. Проекты параллельных корпусов имеют значительный прикладной потенциал в методике обучения иностранным языкам и переводу. При поиске слова в корпусе *программа-конкордансер* или *корпус-менеджер* предлагается выбор вариантов слов в контекстах на языке оригинала с возможными значениями на переводимом языке, что позволяет значительно сократить временные затраты на перевод сложных текстов.

Список литературы:

1. Ахметова, К.Ю. Корпусный подход в обучении иностранному языку. URL: <http://scipress.ru/philology/articles/korpusnyj-podkhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku.html>
2. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно-метод. пособие. / В.П. Захаров – СПб.: СПбГУ, 2005. – 48 с.
3. Сысоев, П.В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 12-21.
4. Чернякова Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – Тамбов, 2012. – 149 с.
5. Aijmer K., Altenberg B., Johansson M. Language in contrast: Papers from a symposium on text-based cross-cultural studies. Lund, 1996.
6. Baker M. The role of corpora in investigating the linguistic behavior of professional translators // International Journal of Corpus Linguistics. 1999. № 4. Pp. 281-298.
7. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus linguistics: Investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
8. Chul-Kyu Kim. Personal pronouns in English and Korean texts: A corpus-based study in terms of textual interaction. Journal of Pragmatics, V. 41, Issue 10, 2009, Pp. 2086-2099 <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.03.004>
9. Gilmore A., Millar N. The language of civil engineering research articles: A corpus-based approach. English for Specific Purposes. V. 51, 2018, Pp. 1-17 <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.02.002>
10. Hajiyeva K. A corpus-based lexical analysis of subject-specific university textbooks for English majors // Ampersand, V. 2, 2015, Pp. 136-144
11. NATO-Russia Council Consolidated Glossary of Cooperation. Brussels-Moscow, 2011, 368 p.
12. OPUS. Open Parallel Corpus URL: <http://opus.nlpl.eu>
13. Qingshun He, Bingjun Yang. A corpus-based study of the correlation between text technicality and ideational metaphor in English. Lingua, Volume 203, 2018, Pp. 51-65 <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.10.005>

ПОИСКОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Петрова У.В.,
старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

READING FOR SEARCHING INFORMATION AS MEANS OF ACHIEVEMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Petrova U.V.
Senior teacher
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В данной статье автор исследует актуальность поискового чтения, как средства достижения коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. В статье говорится, что коммуникативная компетенция – явление сложное и многокомпонентное. Согласно ФГОСам по иностранным языкам для неязыковых вузов и факультетов, формирование коммуникативной компетенции является одной из главных задач в обучении иностранным языкам. Автор предлагает систему упражнений по обучению учащихся поисковому чтению. На основании этого делается вывод, что поисковое чтение действительно является средством достижения коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку.

Abstract. In this article, the author studies the relevance of reading for searching information as a means of achieving of communicative competence in a non-linguistic university. The article says that communicative competence is a complex and multicomponent phenomenon. According to the Federal State Educational Standards for Foreign Languages for non-linguistic universities and faculties, the formation of communicative competence is one of the main tasks in teaching foreign languages. The author offers a system of exercises for teaching students searching reading. Based on this, it is concluded that searching reading is indeed a means of achieving of communicative competence in teaching a foreign language.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, виды компетенций, виды чтения, поисковое чтение, прагматические тексты, система упражнений по обучению поисковому чтению.

Keywords: intercultural communication, types of competencies, types of reading, searching reading, pragmatic texts, a system of exercises for teaching searching reading.

Современная жизнь, в которой отмечается мировая глобализация экономики и культуры в целом, обуславливает необходимость владения иностранными языками. Это порождает новые требования к процессу обучения языкам, чтобы сделать его более эффективным и успешным.

Задача преподавателя иностранного языка заключается в необходимости строить процесс обучения таким образом, чтобы студенты (учащиеся) овладевали удовлетворительной коммуникативной компетенцией – способностью понимать и выражаться языковыми средствами, а также использовать способности в сфере межкультурной коммуникации.

Чтение является одним из основных видов речевой деятельности учащихся, позволяющих погрузиться в самостоятельную познавательную деятельность, развивать в процессе чтения умения поиска, хранения, передачи и использования информации, а также совершенствовать языковые навыки в целом и коммуникативную компетенцию в частности.

В настоящее время вопрос о видах чтения является одним из наиболее разработанных, но вместе с тем и наиболее спорным. Выделяют учебное, домашнее, подготовленное и неподготовленное, аналитическое чтение; однако наиболее актуальным на сегодняшний день является информативное чтение, в частности его разновидность - поисковое (*lecture de sélection*), обучение, которому возможно только лишь на базе информативно-прагматических текстов; их содержание должно соответствовать возрасту и интересам учащихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт по иностранным языкам для неязыковых вузов и факультетов выделяет в качестве ведущей цели обучения «повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования и овладения студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции, социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнёрами, а также для дальнейшего самообразования» [4].

Коммуникативная компетенция, выступающая в качестве искомого результата обучения, - явление сложное и многокомпонентное, которое состоит из: лингвистической компетенции (в том числе социолингвистической) - владения языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста; когнитивной (познавательной) компетенции, представляющей собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности; тематической (информативной) компетенции - владениям экстралингвистической, в том числе страноведческой информацией; социокультурной компетенции; прагматической компетенции - адаптации речемыслительного процесса к условиям конкретной речевой ситуации; компенсаторной компетенции – умения выйти из затруднительного положения или добиться понимания.

Взаимосвязанное формирование всех составляющих коммуникативной компетенции должно обеспечить формирование коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности, в данном случае при обучении поисковому чтению. Суть обучения чтению как поисковой деятельности состоит в том, чтобы научить учащегося отыскивать опоры, ключевые для понимания слова и фразы и благодаря этому, получать требуемую информацию.

Система упражнений по обучению поисковому чтению как виду коммуникативной деятельности основывается:

1. На использовании прагматических текстов.

Основными характеристиками таких текстов являются аутентичность, локальность, информативность, способность вызывать реактивность у адресата. Чтение прагматических текстов повышает мотивацию обучаемых, так как в них актуализируется информация, используемая в реальной жизни. К прагматическим текстам можно отнести: рекламные объявления, прогноз погоды, объявления на вокзале, в аэропорту, надписи, афиши, анкеты.

2. На построении по схеме, заимствованной у А.В. Ульянова (прогноз, уточнение, поиск информации и её обобщение).

Для владения и закрепления экстралингвистических, страноведческих знаний и умений, подбираются тесты, содержащие страноведческий материал. –*Просмотрите статью и назовите все имена собственные и что они означают. Вы отправляете письмо во Францию. Найдите в таблице почтовых тарифов марку, которая имеет хождение в этой стране.*

Для формирования лингвистической компетенции предлагается следующее упражнение: *Прочитайте предисловие к тексту. В каком жанре он написан? Найдите элементы, которые это доказывают.* Данное упражнение развивает навык прогнозирования.

Следующее упражнение позволяет учащимся овладеть когнитивной компетенцией: –*Передайте смысл статьи в трёх предложениях.* Это упражнение развивает навыки обобщения полученной информации.

Все выше перечисленные задания формируют компенсаторную компетенцию. Таким образом, приведённые выше упражнения создают тем или иным образом основные компоненты коммуникативной компетенции, а также способствуют развитию необходимых для поискового чтения навыков прогнозирования, уточнения, поиска информации и её обобщения. Это позволяет сделать вывод о том, что поисковое чтение действительно является средством достижения коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку.

Список литературы:

1. Вайсбурд, М.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.А. Вайсбурд, С.А. Блохина. /Иностранные языки в школе, 1997 - №1-с.33-38
2. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе-1985-№2 с.17-22
3. Журнал “Научный диалог” 2016 г.
4. “Иностранный язык” для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. Москва, 2009, (под руководством С. Г. Терминасовой)

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ
«ЭКОНОМИКА» В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ**

М.В. Полякова, email: marptv@mail.ru

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»,
Россия, г. Санкт-Петербург

**SPECIFICS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC
PURPOSES TO UNDEGRADUATE SUDENTS OF ECONOMICS IN MULTICLTRAL
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

M.V. Polyakova, email: marptv@mail.ru

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

***Аннотация.** В статье проанализированы трудности, связанные с этнопсихологическими особенностями представителей разных культур, а также с разным уровнем языковой подготовки студентов в условиях поликультурной образовательной среды. Также описывается опыт реализации смешанного подхода как одной из самых эффективных моделей в преподавании иностранного языка профессиональной направленности для минимизации этих проблем.*

***Abstract.** The article analyzes the difficulties connected with the ethnopsychological characteristics of representatives of different cultures, as well as with different language training levels of students in a multicultural educational environment. It also describes the experience of implementing a blended learning approach as one of the most effective models in teaching a foreign language for specific purposes to minimize these problems.*

***Ключевые слова:** поликультурная образовательная среда, иностранный язык профессиональной направленности, смешанный подход*

***Keywords:** Multicultural educational environment, a foreign language for specific purposes, a blended learning approach*

На современном этапе развития общества обучение студентов в вузах реализуется в условиях поликультурной образовательной среды. С каждым годом в российских вузах наблюдается тенденция увеличения контингента иностранных студентов. В одной учебной группе учатся представители разных стран и культур. Безусловно, интеграция российского и иностранного контингента студентов вызывает ряд трудностей в процессе обучения.

Для описания возникающих проблем в процессе обучения необходимо дать определение понятия «поликультурная образовательная среда». Следует отметить, что это - сложное многоаспектное явление. Наиболее подробное толкование дает Куртвапова В.М., определяя это понятие как «многонациональное, многокультурное окружение участников в образовательной организации, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединёнными общностью педагогической и учебной деятельности». [4, с. 86]. Таким образом, можно выделить обязательные компоненты поликультурной образовательной среды: участники образовательного процесса, их взаимодействие в рамках данного процесса, условия взаимодействия. Обучение иностранному языку профессиональной направленности в условиях поликультурной образовательной среды сопряжено с рядом проблем, связанных со взаимодействием участников образовательного процесса и реализацией успешных условий их взаимодействия.

Основные трудности взаимодействия в рамках образовательного процесса связаны с этнопсихологическими особенностями представителей разных культур. Под этнопсихологическими особенностями Г. Лебон понимает сочетание «моральных и интеллектуальных особенностей, совокупность которых выражает душу народа, представляет синтез всего его прошлого, наследство всех его предков и побудительные причины его поведения» [1, с. 232]. Таким образом, в преподавании дисциплины «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс» следует учитывать определенный набор личностных качеств, характерный для той или иной нации.

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого большую часть иностранного контингента обучающихся составляют студенты из Китая. Льюис Р.Д. отмечает следующие качества личности китайцев: скромность, терпимость, сыновья почтительность, учтивость [2, с. 115]. Исследователь Иванова М.А. выделяет следующие положительные черты характера китайских студентов: дисциплинированность, хорошее поведение, высокий уровень самоконтроля и высокая нравственность. К отрицательным чертам исследователь относит замкнутость и неконтактность [3, с. 146]. Безусловно, данные качества характера накладывают отпечаток на процессе обучения китайских студентов в российских вузах. На обучение китайских студентов в российской академической среде влияет образовательная система Китая, нацеленная на успешное выполнение тестовых заданий, подготовку к сдаче экзаменов для поступления в вузы. В рамках передачи знаний от преподавателя к обучающемуся в Китае отдается предпочтение пассивным методам обучения: заучивание материала наизусть, развитие умения действовать по определенному образцу или шаблону, отсутствие на занятиях таких форм работы как дискуссия, составление диалогов, выражения собственного мнения. С. Гива и Р. Кларка отмечают такие особенности учебного поведения китайцев, как редкое участие в дискуссиях, отсутствие вопросов, отсутствие индикаторов понимания или непонимания учебного материала; эссе китайских студентов лишь воспроизводят опубликованную литературу без ее критического анализа или обдумывания [8, 268].

Эффективности преподавания дисциплины зависит от умения преподавателя преодолеть описанные трудности. Одним из возможных вариантов решения данных проблем является использование современных информационных технологий в процессе обучения в таких группах. С 2019 года преподавание дисциплины «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс» осуществляется по смешанной модели обучения, предполагающей замещение части аудиторной нагрузки онлайн курсом. Таким образом, происходит следующее распределение часов: 50% времени выделяется на проведение аудиторных занятий, и, соответственно, 50% — это электронные практические занятия, которые реализуются в рамках разработанного онлайн курса. Следует отметить, что дисциплину «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс» студенты изучают в четвертом и пятом семестрах. В рамках данной дисциплины происходит обучение иностранному языку с целью его применения в повседневном профессиональном общении, осуществления перевода и деловой переписки с соблюдением всех норм языковой эквивалентности, извлечения необходимой информации из профессиональной литературы.

Обучение дисциплине осуществляется по УМК The Business 2.0, Upper-intermediate. Студенты изучают дисциплину в течение двух семестров. Каждый семестр предусматривает изучение 4 юнитов. Так, например, в четвертом семестре студенты изучают следующие темы: Строим карьеру (образование и карьера), Информация (информационные системы и коммуникации), Качество (понятие качества, стандарты качества), Обратная связь. На изучение каждого юнита отводится приблизительно три недели, в течение которых студенты должны регулярно работать с онлайн курсом, осуществлять подготовку к занятиям, присутствовать и активно работать на аудиторных занятиях. Онлайн курс был разработан на основе рабочей программы дисциплины и направлен на снижение трудностей и проблем в изучении данной дисциплины. Следует отметить, что курс размещен на базе

образовательной платформы Moodle, к преимуществам которой можно отнести следующие возможности:

- одновременное использование данной платформы огромным количеством пользователей,
- разработки задания различного формата: тестовые задания, упражнения в игровой форме, создание интерактивных презентаций, а также осуществление постоянной связи с ведущим преподавателем посредством форума или написания личных сообщений.

Каждая тема разбита на три блока. В онлайн курсе первого блока по каждой теме студентам предлагается закрепить лексические единицы по изучаемой теме (юниту). Следует отметить, что изучение лексики профессиональной направленности вызывает затруднения даже у студентов с высоким уровнем языковой подготовки. Данный факт связан с низким уровнем знаний специальных экономических терминов, на втором курсе студенты только начинают изучать профессиональные дисциплины. Студенты должны выполнять различные задания в тестовом формате: на соотнесение, множественный выбор, различные подстановочные упражнения. Задания лексического раздела курса является своего рода платформой подготовки для активного использования нужных лексических единиц в речи в ходе проведения аудиторных занятий. Второй блок каждой темы предполагает работу с текстами по изучаемой теме. Студентам предлагается: соотнести отрывки текстов с названием, вставить пропущенные предложения, ответить на вопросы. В данном блоке представлены тексты различной сложности. Студентам с более низким уровнем языковой подготовки преподаватель может предложить поработать с текстами на закрепление основных лексических единиц юнита. Студентам с более высоким уровнем языковой подготовки предлагается расширить словарный запас и поработать с текстами повышенной сложности. Третий блок каждой темы состоит из двух частей: слушание текстов и выполнений тестовых заданий, а также обучение составлению и написанию документов необходимых в профессиональной коммуникации. Как и в предыдущем блоке задания варьируются в зависимости от языковой подготовки обучающегося. Для достижения наилучшего результаты студенты имеют неограниченное количество попыток на выполнение каждого задания. В ходе анализа работы с данным онлайн курсом было установлено, что студенты, которые регулярно работают в онлайн курс и получают высокие баллы за выполнение заданий, более активно работают на практических занятиях и не имеют академической задолженности по дисциплине. Следует отметить, что китайские студенты, имеющие более низкий уровень языковой подготовки, справились с тестовыми заданиями, лучше российских студентов. Данный факт связан со спецификой образовательной системы Китая, которым тестовая система понятна и удобна, а также с этнопсихологическими особенностями китайских студентов. Соответственно, эта группа студентов легко справляется с тестовыми заданиями различного уровня сложности. Следует отметить возможность для преподавателя мгновенно оценить работу студента, проводить постоянный мониторинг работы студентов. Дополнительной мотивацией особенно российских студентов к выполнению онлайн курс послужил постоянный мониторинг со стороны преподавателя успешно выполненных заданий. На аудиторных занятиях предполагается закрепление изученных лексических единиц, активное использование в речи. В ходе проведения аудиторных занятий студентам предлагается подготовить монологи, поучаствовать в дискуссиях в мини-группах, составить диалоги, провести пресс-конференцию, поработать над предложенным Case Study. В ходе проведения аудиторных занятий основной проблемой для преподавателя является вовлечение всех студентов в активную работу. Практика показывает, что российские студенты с более низким уровнем языковой подготовки, а также студенты из Китая на занятиях бывают молчаливы, наблюдается нежелание публично высказывать свою точку зрения по тому или иному вопросу, аргументировать и дискутировать. Преподавателю необходимо создать доброжелательную атмосферу на занятиях и вовлечь каждого обучающегося в активный образовательный процесс. Вовлечение каждого студента возможно при тщательном планировании занятия, продумывании заданий,

направленных на организацию работы каждого студента в группе. Так, например, при проведении дискуссии студенты работают в мини-группах. Для осуществления эффективной работы преподаватель может разбить студентов на группы таким образом, чтобы в одной группе оказались как иностранные, так и российские студенты. Для участника каждой группы необходимо выдавать четкие инструкции, регламентирующие роль в данном процессе. Такой процесс работы позволяет вовлечь каждого участника в работу, что способствует усвоению программы дисциплины, сплочению группы и установлению общих интересов, а также адаптации иностранных студентов к процессу обучения в российском вузе.

Таким образом, в условиях поликультурной образовательной среды студенты бакалавриата направления «Экономика» испытывают ряд затруднений, связанных как с уровнем языковой подготовки, так и этнопсихологическими особенностями представителей той или иной культуры. Разрешение данных трудностей возможно благодаря использованию новейших информационных технологий, разработке новых моделей обучения, таких как смешанный подход, позволяющий повысить эффективность преподавания дисциплины «Иностранный язык: профессионально ориентированный курс».

Список литературы:

1. Лебон, Г. Психология народов и масс. Челябинск: Социум, 2010.
2. Льюис, Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию; [Пер. с англ. Т. А. Нестика]; Акад. нар. хоз-ва при правительстве Рос. Федерации. - М.: Дело, 1999.
3. Иванова, М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001.
4. Куртвапова, В.М. Понятийный аппарат поликультурного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика 2017, № 3.
5. Нагаева, И.А. Моделирование процесса преподавания в виртуальном образовательном пространстве вуза // Сетевой научно-практический журнал «Перспективы науки и образования». -№ 4 - 2013. - С. 79 - 92. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://pnojournal.files.wordpress.com/2013/08/1304pno.pdf>, свободный.
6. Рубцова, А.В. Методическая модель продуктивного иноязычного образования: реновация академических ресурсов / А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова, Ю.В. Еремин. // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 3.- С. 87-99.
7. Bielawski L., Metcalf D. Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning, 2003 by HRD Press, Inc.
8. Gieve S., Clark R. 'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme // System. – June 2005. – № 33 (2). – P. 261–276.

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ФЕНОМЕНА SPANGLISH В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Е.А. Савчук, e-mail: elenita2001@mail.ru
доцент, канд. пед. наук., доцент ВАК,
МГИМО (Университет), Россия, г. Москва

О.В. Пушкарева, e-mail: oks.pushkaryova19@yandex.ru
МГИМО (Университет), Россия, г. Москва

THE ISSUE OF INTRODUCING SPANGLISH INTO TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE (THROUGH THE EXAMPLE OF SPANISH)

E.A. Savchuk, e-mail: elenita2001@mail.ru
Associate professor, PHD in Education
MGIMO University, Russia, Moscow

O.V. Pushkareva, e-mail: oks.pushkaryova19@yandex.ru
MGIMO University, Russia, Moscow

***Аннотация.** Иностранные языки приобретают всё большее значение в современном мире. Специалисты, владеющие двумя или тремя иностранными языками, становятся всё более востребованными на рынке труда. В настоящей статье авторы рассматривают феномен *spanGLISH* в контексте его использования в условиях 21 века, а также возможность и необходимость внедрения данного явления в обучение испанскому языку. В статье приводятся наглядные примеры использования *spanGLISH* в рекламных объявлениях, в газетных заголовках и живых диалогах.*

***Abstract:** Foreign languages are becoming more important in the modern world. Professionals who speak two or three foreign languages are increasingly required in the labor market. In this article, the authors consider the phenomenon of *spanGLISH* in the context of its use in the 21st century, as well as the possibility and necessity of introducing this phenomenon into Spanish language teaching. The article provides illustrations of using *spanGLISH* in advertisements, newspaper headlines, and conversations.*

***Ключевые слова:** спанглиш, иностранный язык, испанский язык, методика преподавания*

***Keywords:** *SpanGLISH*, foreign language, Spanish, teaching methodology*

Иностранные языки приобретают всё большее значение в современном мире, который с каждым днём становится всё более глобализированным. Специалисты, владеющие как минимум двумя иностранными языками, представляют наибольший интерес для иностранных и отечественных компаний, заинтересованных в развитии и укреплении международных связей в различных сферах.

По распространению на планете испанский язык уступает только китайскому и впервые сместил английский на третье место по количеству разговаривающих на нём. Он является рабочим языком ООН и языком международного общения. Все благодаря тому, что испанский язык помимо Испании является официальным языком во многих странах, а также ввиду существенного интереса, проявляемого к изучению языка Сервантеса и Лопе де Вега. В 2006 году крупнейшая испанская компания Telefónica запустила проект под названием «Экономическая ценность испанского языка». Согласно подготовленному докладу, в мире

насчитывается более 439 миллионов человек, которые разговаривают на испанском. Более 18 миллионов человек в мире изучают испанский язык. [5].

Особенно активно растёт число людей, говорящих на испанском языке в США. Это связано с активной иммиграцией граждан латиноамериканских стран в США. Иммигранты быстро становятся двуязычными, ассимилируют американскую культуру, а в условиях невозможности получить образование на испанском языке широко используют английский язык, хотя так до конца на него и не переходят. Тесный контакт испанского и английского языков породил новое лингвистическое явление, именуемое Spanglish. Явление стало по-настоящему массовым уже во второй половине XX века. Данный феномен нашёл отражение в прессе, кинематографии, народном юморе и т. д.

Некоторые считают spanglish диалектом или вариантом испанского или английского языка, другие просто классифицируют его как жаргон, а третьи даже утверждают, что мы являемся свидетелями рождения нового языка. Во всяком случае, реальность такова, что spanglish широко используется в местах, где взаимодействуют английский и испанский языки.

Феномен spanglish вызывает любопытство среди лингвистов и преподавателей по всему миру. В Массачусетском университете в Амхерсте была создана кафедра, изучающая spanglish, а также существует словарь так называемого нового языка. Также существуют журналы, такие как Латина (Latina), “журнал на двух языках” для латиноамериканской молодежи, Omnibus, Spanglish, где можно встретить тексты на английском и испанском языках, а иногда и на spanglish.

Учитывая нынешнюю лингвистическую ситуацию, в которой испанский язык является одним из самых распространенных в мире среди коренных жителей и иностранцев, изучающих испанский язык, необходимо уделять особое внимание преподаванию испанского языка как иностранного в университете МГИМО, специализирующемся на целенаправленном изучении языков. Следует принимать во внимание тот факт, что студенты МГИМО владеют двумя – тремя иностранными языками, а следовательно, можно говорить о положительном и отрицательном переносе при изучении одного иностранного языка на базе другого. Изучению данного вопроса посвящены многие научные и практические исследования, например, диссертация Савчук Елены Александровны «Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля» [2].

Учитывая многополярность испанского языка, его изучение должно охватывать знания в области социальной лингвистики, географического, экономического и политического изучения стран и межкультурной коммуникации. Вот почему изучение феномена spanglish на занятиях испанского языка как иностранного в МГИМО и других вузах мы считаем актуальным и важным.

Студенты находят примеры использования spanglish в радио- и телевизионных программах, в газетах и журналах, в выступлениях политиков, в литературных произведениях. Так, например, на занятиях мультимедия по испанскому языку уровней А1-В1 можно использовать сериал "Español Extra", выпущенный английской телекомпанией Channel 4 и адаптированный в образовательных целях преподавателями кафедры испанского языка МГИМО В.В. Яковлевой и Е.С. Сыщиковой [6]. В данном комедийном сериале 14 серий о повседневной жизни молодежи. Один из главных героев, Сэм, приезжает в Испанию из США, с целью выучить испанский язык. Сэм очень плохо знает испанский и зачастую в своей речи смешивает английские и испанские слова.

Также студенты, знающие испанский язык на уровне В2-С1, часто находят примеры использования spanglish в новостях, как и в статьях испанских и латиноамериканских газет и журналов, поскольку известные общественные деятели, политики, экономисты, журналисты нередко используют английские слова вместо испанского эквивалента.

В данной статье мы бы хотели представить некоторые концепции того, как работать с spanglish на занятиях испанского языка как иностранного, а также привести несколько

примеров, как взаимодействуют английский и испанский языки. В каждом конкретном случае упражнения можно адаптировать к различным уровням знания языка, объединить несколько видов упражнений на одном занятии и т. д.

На занятиях можно использовать различные записи, видео, письменные тексты с тем, чтобы провести анализ устного или письменного, формального или разговорного языка. В качестве дополнительных материалов могут быть использованы тексты песен, интервью с известными людьми, сцены из фильмов, рекламные ролики, материалы электронной почты, письма, статьи в прессе, веб-страницы, социальные сети и т. д.

Преподаватель может предложить студентам для изучения текст или статью, посвященную различным аспектам явления spanglish – историческому, социологическому, культурному, языковому – с тем, чтобы они могли убедиться в правильности своих ответов и устранить пробелы в знаниях.

В итоге, студенты начинают обсуждать феномен spanglish и выражать свое мнение по поводу данного явления. Они могут работать в группах: одна группа будет за, а другая – против spanglish. Таким образом, реализуется принцип коммуникативности при обучении иностранным языкам, являющимся основным на современном этапе развития.

Применение сравнительного подхода (в отношении языковых пар английский-испанский, английский-spanglish, испанский-spanglish) в преподавании испанского как второго иностранного языка в не лингвистическом университете помогает студентам расширить знания первого иностранного языка, который в МГИМО обычно является английским. Кроме того, путем сравнения и анализа грамматических конструкций студенты заполняют пробелы в знаниях грамматики английского языка. Также они изучают логические связи между языками, выявляют сходства в грамматических и лексических конструкциях языков, определяют интернациональные слова, развивают языковые догадки и аналитические навыки.

Нам бы хотелось привести несколько примеров использования Spanglish в обычной жизни. Это вполне обычный приём, используемый для привлечения внимания.





Это лишь немногие примеры из того многообразия, которое встречается в повседневной жизни.

Также студентам можно приводить в качестве примера тексты на Spanglish. Задание будет носить отчасти развлекательный характер, но тем не менее, иметь существенное практическое значение.

<i>Spanglish</i>	<i>Испанский язык</i>	<i>Английский язык</i>
Anita: «Hola, good morning, cómo estás?» Mark: «Fine, y tú?» Anita: «Todo bien. Pero tuve problemas parqueando my car this morning.» Mark: «Sí, I know. Siempre hay problemas parqueando in el área at this time».	Anita: «Hola, buenos días , ¿cómo estás?» Mark: « Bien , ¿y tú?» Anita: « Bien también . Pero tuve problemas para estacionar mi auto esta mañana .» Mark: « Sí, lo sé . Siempre hay problemas para estacionar en esta zona a esta hora ».	Anita: « Hello , good morning, how are you? » Mark: «Fine, and you? » Anita: « Everything's fine, but I've had problems parking my car this morning .» Mark: « Yeah , I know. There are always problems parking in this area at this time »

Если в качестве примера привести фрагмент из книги Мигеля де Сервантеса «Дон Кихот», то возможно пробудить в студентах интерес к испанской классической литературе.

Преимущество такого метода заключается в том, что он демонстрирует студентам очевидные связи, существующие между различными европейскими языками, принадлежащими к различным языковым группам, но обладающими схожестью лексико-грамматических средств.

В заключение мы бы хотели отметить, что изучение и использование некоторых элементов spanglish во время занятий по испанскому языку в качестве иностранного в гуманитарном университете помогает студентам более полно воспринимать лингвистическую картину мира. Сравнение испанского и английского языков позволяет выявить их общие черты, образуя, таким образом, так называемую языковую зону комфорта при изучении иностранного языка. Практический опыт применения сравнительного метода на основе использования spanglish в качестве своего рода обучения на занятиях испанского языка показывает, что параллельное изучение испанского и английского языков создает преимущества для студентов и позволяет развивать аналитические навыки, языковые догадки, привычку сравнивать грамматические и лексические конструкции и образовывать предложения.

Список литературы:

1. Курчаткина, Г.П. Некоторые аспекты обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015 – №5. – С. 116-119.

2. Савчук, Е.А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 2004. - 331 с. (<http://www.dslib.net/teoria-vospitania/obuchenie-ispanskomu-jazyku-kak-vtoromu-inostrannomu-na-baze-francuzskogo-v.html>)

3. Савчук, Е.А. Las peculiaridades metodológicas del uso del Spanglish como instrumento lingüístico y cultural en la clase de ELE / Е.А. Савчук, Е.С. Сыщикова // Филологические науки в МГИМО. — 2018. — №3 (15). — С. 85-91.

4. Сон, Л.П. Научно методические основы английских заимствований в испанском языке // Ученые записки РГСУ. – 2010 – №3. – С.224-230.

5. Экономическая ценность испанского языка [Электронный ресурс] компания Телефоника. Мадрид, 2012. URL: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/valor-economico-del-espanol/183/> (дата обращения: 22.03.2020).

6. Яковлева, В.В. Испанский с удовольствием. / В.В. Яковлева, Е.С. Сыщикова. Учебное пособие по развитию навыков говорения. Книга преподавателя. Уровни А1 - В1., М.: МГИМО, 2015. - 190с.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

С.Ю. Тюрин, e-mail: tsu1999@mail.ru
заведующий кафедрой ИИИЯ, к. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина»
Россия, г. Иваново

TEACHING AIDS FOR ENGLISH LANGUAGE COURSE: THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES

S.Yu. Tyurina, e-mail: tsu1999@mail.ru
Head of the Intensive English Language Department
PhD in Philology, Associate Professor
Ivanovo State Power Engineering University
Russia, Ivanovo

Аннотация. Рассматриваются основные теоретические вопросы разработки учебного пособия для неязыковых вузов. Подчеркивается, что универсальное учебное пособие по английскому языку трудно найти, поскольку учебные материалы должны соответствовать конкретным целям обучения, требованиям стандартов, общества, профессиональным и личностным интересам самих обучающихся. Описывается практический опыт апробации учебного пособия по иностранному языку в техническом вузе.

Annotation. Basic theoretical issues of teaching aids development for students of nonlinguistic universities are considered. The key principles of teaching materials selection for English class are described. The author highlights that universal teaching aids are hardly to be found as they have to correspond to the specific purposes and aims of education, standards, and to professional and personal students' interests. Practical experience of implementation of teaching aids for English course in technical university is described.

Ключевые слова: иноязычное образование, профессионально-ориентированное содержание, личностно-ориентированный

Key words: foreign language education, job-related content, learner-centered

Основная цель статьи – рассмотреть базовые методические принципы для осуществления процесса иноязычного образования в нелингвистическом вузе на основе учебного пособия, а также поделиться практическим опытом разработки и внедрения учебного пособия на основе данных принципов.

Мы рассматриваем учебное пособие в качестве основного средства для обучения и изучения английского языка как в аудиторных условиях, так и в процессе самостоятельной работы обучающихся. Учебное пособие является своего рода моделью, в которой отражены методика обучения, основное содержание, а также представлены различные педагогические технологии обучения. По мнению отечественного ученого А.В. Хуторского учебное пособие представляет собой «комплексную информационно-деятельностную модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления» [7, с.34]. Таким образом, учебный материал, который используется в процессе изучения иностранного языка, должен быть представлен системно.

Когда преподаватель выбирает учебник по иностранному языку, то он/она принимает во внимание, не только соответствие материалов целям обучения, профессионально-

ориентированный характер содержания, но и личностную направленность учебного материала, а также особенности материального обеспечения и др. Так, личностная ориентированность и профессиональная направленность содержания учебного материала означает, что тексты соответствуют возрасту студентов (бакалавры в возрасте 17-18 лет или магистранты 21-22 года) и отражают имеющиеся знания и жизненный опыт.

Преподавателями кафедры интенсивного изучения английского языка в Ивановском государственном энергетическом университете был собран материал для разработки учебно-методического комплекса (УМК), включающего учебные пособия для обучающихся магистратуры *English for Academic Purposes*, *Academic English: Grammar and Reading* и *Academic English: Speaking and Listening*.

В основе учебно-методического комплекса учитываются основные положения отечественных практиков и методистов О.А. Артемьевой, И.А. Бим, Г.К. Борознец, И.П. Павловой, О.Г. Полякова, Г.В. Перфиловой, Н.В. Поповой, Е.Н. Солововой, Е.Г. Таревой и др. Актуальность разработки данного пособия обусловлена необходимостью организации процесса обучения иностранному языку в техническом университете, поскольку иностранный язык трактуется как средство общения, устного и письменного, в профессиональной сфере; а обучение чтению иностранных текстов по специальности уже не является основной целью иноязычного образования в техническом вузе [4].

При отборе учебных материалов мы основывались на таких принципах как взаимосвязь воспитательных, развивающих, образовательных технологий; личностная и профессиональная направленность содержания; овладение всеми видами речевой деятельности; нацеленность на развитие иноязычных коммуникативных умений; аутентичность учебных материалов; знакомство обучающихся с различными типами и видами профессионального дискурса; междисциплинарный подход при отборе содержания [1, 4, 5, 6 и др.].

Предлагаемые учебные пособия подготовлены по дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и предназначены для студентов магистратуры и аспирантуры по различным направлениям подготовки. При разработке учитывались требованиями ФГОС ВПО 3++ .

Учебное пособие *Academic English: Grammar and Reading* прошло успешную апробацию в учебном процессе, было представлено на книжной выставке в Москве, поэтому рассмотрим его более подробно.

Новизна пособия определяется междисциплинарностью и итеративностью курса, профессиональным и личностным характером учебного материала, который в целом способствует развитию студента.

Базовая цель данного пособия - приращение и контроль знаний обучающихся в высшей технической школе, совершенствование их навыков коммуникативной иноязычной компетенции. Для достижения основной цели в пособии решаются следующие образовательные задачи:

- развитие навыков устной и письменной речи для общения взаимодействия с коллегами в научной и профессиональной сфере;
- организация автономной работы студентов для совершенствования навыков профессиональной и коммуникативной компетенции на английском языке.

Тексты и задания, представленные в учебном пособии, направлены на развитие основных грамматических и лексических навыков, а также аналитических навыков чтения.

При разработке и отборе грамматических упражнений авторы стремились к тому, чтобы предложения и тексты носили общенаучный характер, были насыщены лексикой, связанной с научно-исследовательской деятельностью студентов, и включали в себя комплексные грамматические явления, характерные для академического дискурса [8]. Например,

Exercise 4. Choose the correct tense.

A. Present simple, present continuous, present perfect, present perfect continuous

1. Although many different approaches *have been proposed / have been proposing*, today there *is not / has not been* an adequate analytical model to solve this issue.
2. For more than a decade analyst *are developing / have been developing* new ways to improve learning strategies.
3. In the literature there *are / have been several* examples of new strategies to perform these tests, which all *entail / have entailed* setting new parameters [Peters 1997, Grace 2004, Gatto 2005].
4. Since 2012 there *are / have been* many attempts to establish an index [Mithran 2012, Smithson 2014], but until now no one *has managed / has been managing* to solve the issue of...
5. As yet, a solution is *not / has not been found*, although three attempts *have been made / have been making*.
6. Traditionally, researchers *always see / have always seen* the time factor as a constraint.
7. Recent developments in this field *lead / have led* researchers to consider new ways to do this. Such methods *are showing / have been showing* very good results.

Особое внимание уделяется устойчивым выражениям и коллокациям в академическом дискурсе. Например,

Some verbs are followed by a preposition which is retained in the passive structure: to account for – объяснять; to agree upon – договариваться; to refer to – ссылаться на что-либо и др.

Отдельные главы посвящены грамматическим вопросам использования и перевода модальных глаголов, неличных форм глаголов и конструкций с ними. Представлены образцы перевода конструкций и даны задания на отработку комплекса переводческих навыков.

Вопросы развитие навыков ведения дискуссии на иностранном языке достаточно актуальны [2, 3 и др.], поэтому студентам предложены задания на совершенствования этих навыков, такие как работа в парах, группах, подготовка докладов и обсуждения с «коллегами».

Например, *Exercise 10. Surf Internet to find more info about Nikola Tesla. Share your info with your classmates and discuss. Use the phrases to agree or disagree with your partner.*

- <http://www.teslasociety.com/biography.htm>
- <http://teslacollection.com/>
- www.teslasociety.ch
- www.teslaforum.com
- www.allabouttesla.com

Материалы пособия активно используются для организации самостоятельной работы в рамках урочной деятельности, а также для самостоятельной и автономной работы студентов во внеаудиторных условиях. Задания носят творческий, познавательный характер, а также включают в себя традиционные формулировки, например, переведите текст, сделайте реферативный перевод текста, составьте аннотацию к тексту. Например, задание к тексту World Wide Web inventor worried about its future: *Convert the sentences into indirect speech. Then give the summary of the text.*

Как показал опыт работы, учебный материал может использоваться при разноуровневой подготовке студентов магистратуры, что является несомненным преимуществом в организации процесса обучения.

Также можно отметить профессионально-ориентированное содержание текстов пособия, что в свою очередь способствует развитию междисциплинарных и межкафедральных связей [4].

Данное учебное пособие наряду с остальными из состава УМК было успешно апробировано в курсе по иностранному языку для студентов магистратуры. В конце учебного года в процессе анкетирования студентов по вопросам качества курса по иностранному языку студенты написали, что заниматься им было интересно, понравились разнообразные задания и формы работы, многие отметили современное научное содержание текстов по специальности.

В заключение еще раз подчеркнем, что учебное пособие является базовым средством обучения, подбирается преподавателем, а возможно и в сотрудничестве со студентами в соответствии со стандартами, программой и с учетом профессиональных и личностных интересов обучающихся.

Список литературы:

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1977. 278 с.
2. Иванова, Ю.Е. Компаративный анализ лингвокультурологических особенностей дискуссии в англоязычном и русскоязычном полилоговом общении // Язык и культура. 2019. № 48. С. 137-153.
3. Лаврентьева, Н.Г. Развитие иноязычных навыков ведения дискуссии у магистрантов неязыковых направлений подготовки // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2017. № 13. С. 100-104
4. Попова, Н. В. Дидактическое моделирование вузовского учебника по иностранному языку с учетом междисциплинарных связей // Науч.-техн. ведомости СПбГПУ. 2010. Выпуск 2. С. 102–109.
5. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку. М.: Просвещение, 1998. 232 с.
6. Тюрина, С.Ю. Концепция учебника по иностранному языку: использование интернет ресурсов // Профессиональное лингвообразование: материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород. 2017. С. 293-296.
7. Хуторской, А. В. Возможно ли создание общей теории учебника? // Современный учебник: проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования: сб. науч. тр. Москва. 2004. С. 31–42.
8. URL: <https://www.slideshare.net/t3nee/adrian-wallwork-auth-english-for-academic-research-grammar-exercisessp> (дата обращения 20.01.2020)

АУТЕНТИЧНЫЕ СЕРИАЛЫ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.В. Урядова, e-mail: ouriad-a@yandex.ru

К.А. Иванова, e-mail: ksenechka2401@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

AUTHENTIC SERIALS AS A WAY OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

A.V. Uryadova, e-mail: ouriad-a@yandex.ru

K.A. Ivanova, e-mail: ksenechka2401@yandex.ru

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматривается аутентичные сериалы на английском языке как современный способ изучения иностранного языка, способствующий развитию языковых навыков и получению разносторонней информации о стране изучаемого языка.

Abstract. The article deals with authentic serials in English as a modern method of learning of foreign languages, that favours the development of some language skills and getting information about the country which language you study.

Ключевые слова: изучение языка, словарный запас, носитель языка.

Keywords: language learning, lexicon, native speaker.

В настоящее время изучение иностранных языков, особенно английского, становится немаловажным компонентом умственной и практической деятельности множества людей, а также профессиональной подготовки специалистов самого разного направления. Главную цель обучения составляет формирование лингвистической компетенции, которая включает в себя не только способность общаться на английском языке в устной и письменной форме, но и умение к ведению диалога культур – знание собственной культуры и культуры стран изучаемого языка [1].

Цель данной статьи – рассмотреть аутентичные сериалы на английском языке как современный способ изучения иностранного языка, способствующий развитию языковых навыков и получению разносторонней информации о стране изучаемого языка, а также как способ совершенствования коммуникативной компетенции. Актуальность данной статьи заключается в том, что приведены примеры новых сленговых выражений, встречающихся в сериалах, и их перевод.

Методы изучения английского языка многообразны и одним из самых практичных способов является просмотр аутентичных художественных и мультипликационных фильмов и сериалов.

Под аутентичными понимают материалы, которые созданы носителями языка и используются в жизни тех стран, где говорят на том или ином языке. Эти материалы без адаптации применяются в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход изучения иностранного языка.

Сериалы могут привнести разнообразие и гибкость в изучение языка, расширив диапазон методов и ресурсов обучения, помогая развить все четыре коммуникативных навыка. Например, видео материалы могут быть использованы для практики аудирования и чтения, а также в качестве модели для устной и письменной речи. Сериал может также служить толчком для последующих задач, таких как обсуждения, игры, диалоги [2].

Аутентичные видео материалы имеют высокую информативную, образовательную ценность, а также содержит информацию о местоположении события, невербальном общении (мимика, интонация, жесты) персонажей в определенной ситуации. Визуальность

позволяет лучше понять языковые особенности речи в конкретном контексте. Также сериалы показывают огромное количество событий и явлений внешнего мира, что передает информацию о среде изучаемого языка. Благодаря визуальной передаче реальности сериалы и фильмы считаются несравнимыми с другими коммуникативными средствами по сродству с действительностью. Еще одно достоинство видео – сильное эмоциональное влияние, позволяющее более ярко и объемно передавать информацию, стимулировать языковую активность. Визуальность фильмов и сериалов делает их бесценным инструментом обучения языку, позволяя понять больше, интерпретируя язык в полном визуальном контексте.

Телевизионные сериалы имеют бесконечный запас запоминающихся диалогов, дополненных незабываемой игрой и драматизмом в незабываемых условиях, способствующих эффективному обучению. На подсознательном уровне, как правило, запоминаются фрагменты речи и даже полные предложения из сцен, которые производят наибольшее впечатление.

Видео материалы считаются одним из лучших способов восприятия речи. Они образуют языковую среду в учебной обстановке. Во время просмотра сериалов создается естественная коммуникация, при которой формируется речевое поведение в определенных условиях.

Еще одним преимуществом аутентичных сериалов считается их длительность. Как правило, серия идет от 40 до 50 минут, что является подходящим временным промежутком для усвоения материала на иностранном языке. Обычно художественные фильмы или полнометражные мультфильмы длятся полтора часа, при этом создавая определенные трудности к концу просмотра для понимания смысла текстовой нагрузки. Сериалы же, особенно ситуативные, построенные на диалогах, требуют меньшей нагрузки на нашу мозговую деятельность.

При первых просмотрах видео рекомендуется использовать субтитры для лучшего понимания и усвоения новых слов. Спустя 3-4 месяца ежедневного просмотра видео в течение получаса и более можно будет отказаться от применения субтитров [3].

Начинать лучше с более простых видео, таких как мультфильмы. В них темп речи более тихий и есть возможность понять каждое слово героев мультфильма, так как они четко их проговаривают. Далее необходимо плавно перейти на просмотр сериалов и фильмов, в которых актеры говорят так же быстро как англоязычные люди в повседневной жизни. Отсюда можно сделать вывод, что стоит правильно выбирать фильм или сериал по соответствию с уровнем знания английского языка. Также, выбрав подходящий вариант, можно узнать много фраз, фразовых глаголов и пополнить свой словарный запас:

Yuck! - Фу!

Order up! – Готово!

Let up – Отступить;

The egg is on your face! - Ты попала!

Pull me up! - Помогите мне!

Be here for a while - Быть здесь ненадолго;

Do me a honor - Окажите мне честь;

Hold still - Не дергайся;

Hang on - Не волноваться;

So, we got ourselves a deal? - По рукам?

Bonne a chance - Желаю удачи!

Would you mind? - Поможешь мне?

Do not settle so quickly - Не стоит торопиться;

Killjoy – Зануда;

Easy peasy – проще простого;

Talk to you later! - Поговорим позже!

Have a nice day! – Хорошего дня!

Easy come, easy go – как пришло, так и ушло;

Come true – сбываться;
Get a life – Жить полной жизнью.

Так изучение английского по фильмам и сериалам помогает привыкнуть к разным акцентам и интонациям. Во время просмотра сериала или фильма можно значительно расширить свой лексический запас. О значении многих слов можно будет догадаться из контекста – увидев, в какой ситуации герои используют те или иные выражения. К примеру: Long time no see! – Давно не виделись!; Till next time! – До следующего раза!; I'm looking forward to it – Жду этого с нетерпением; Quite so – Вполне верно и т.д. При просмотре запоминаются фразовые глаголы, идиомы, разговорные формы слов и сленг. Персонажи видео используют в своей речи разговорные сокращенные формы слов, фразовые глаголы и сленговые слова такие, как: calm down – успокоиться; be out – отсутствовать; call back – перезванивать; grow up – взрослеть; props – респект; help out – выручать; smashing – великолепный, замечательный; chin wag – приятная долгая беседа; full of beans – энергичный; splash out – потратить слишком много денег; peanuts – мелочь; kip – короткий сон; row – ссора; dodgy – подозрительный и т.д. При просмотре видеоматериалов развиваются навыки понимания речи на слух, память фиксирует и запоминает живую речь, которую используют актеры. Со временем начинается интуитивное копирование речи носителей языка: соблюдение логических пауз, правильное ударение, интонация. Постепенно появляется понимание юмора носителей языка, так как большая часть шуток основана на игре слов [4].

Также авторы хотят заострить внимание на том факте, что для более продуктивного усвоения иноязычного материала огромную роль будет играть выбор сериала. Лучшим вариантом будет та тема сериала, которая не просто интересна зрителю, но и информативна. Благодаря правильно выбранному сериалу обучающийся не только сможет познавателью провести время, но и узнать специфичные термины на иностранном языке из той области, которой он увлечен.

До сих пор в исследованиях не учитывался потенциал телесериалов для обучения грамматики иностранного языка. Тем не менее, когда сериалы определенным образом интегрированы в занятия, они являются бесценным источником аутентичного языка и превосходным средством для обучения и закрепления грамматических структур (например, порядок слов, подчиненные предложения) и форм глаголов (например, времен, пассивные, сослагательные, условные), особенно когда эти структуры языка не имеют эквивалента или очень отличаются в родном языке.

Знание английского языка в современном обществе является своеобразным окном в мир. Владея этим языком международного общения, есть возможность достичь поставленных целей с помощью новых навыков.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что современные принципы изучения языка делают ставку на овладении живым языком, наполненным сленгом, источником которого являются фильмы и сериалы.

Список литературы:

1. Сорокина, Н. И. Использование аутентичных фильмов в обучении английскому языку // Аграрное образование и наука, 2016. - № 2. - С. 64
2. Николаева, Н. А. Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов / Н.А. Николаева, С.А. Волкова // Образование и воспитание. - 2017. - №1. - С. 69-71. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1887/> (дата обращения: 02.10.2019).
3. Володарская, Э.Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. - 2002. - №4. - С. 96-118.
4. Антонова, И. В. «Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка» // Молодой ученый, 2011. - № 6. – Т.2.

Секция «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

УДК 81'25

ОБУЧЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ПЕРЕВОДУ ОФИЦИАЛЬНО- ДЕЛОВЫХ ДОКУМЕНТОВ

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

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара;*

А.В. Протченко, e-mail: annaprotchenko@rambler.ru

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Россия, г. Самара

TEACHING BUSINESS ENGLISH AND BUSINESS DOCUMENTS TRANSLATION TO STUDENTS MINORING IN «INTERPRETER IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION»

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

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

A.V. Protchenko, e-mail: annaprotchenko@rambler.ru

Samara State Technical University, Russia, Samara

Выход России на внешний рынок еще 30 лет назад поставил перед деловыми людьми немало вопросов профессионального и протокольного характера, включая вопросы общения в мире бизнеса, в связи с чем профессия переводчика приобрела особую популярность. Российский рынок образовательных услуг незамедлительно отреагировал на увеличение спроса на эту профессию тем, что в первое десятилетие XXI века в нашей стране насчитывалось около 350 вузов, предлагающих свои услуги по подготовке переводчиков, и подготовка «специалистов» перевода была поставлена на поток [8, с.7-9]. Однако, как показывают исследования, профессиональное овладение данной деятельностью требует особых педагогических условий и методической организации» [там же, с. 9]. В связи с этим на современном рынке образовательных услуг все более возрастает роль программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Это связано с тем, что, во-первых, изменилась социальная роль переводчиков, поскольку переводчики в сфере профессиональной коммуникации – это специалисты своей отрасли, знающие иностранный язык, получившие дополнительную специальность и владеющие навыками перевода. Поэтому они все чаще выступают не только в роли переводчиков, но и в роли специалистов, хорошо знающих ту или иную предметную область [3, с. 323].

Современному деловому человеку для успешной коммуникации с партнерами не обойтись без владения той разновидностью английского языка, который называется английский язык делового общения (business English), под которым понимается «взаимообусловленное единство различающихся по функциональной направленности разновидностей устной и письменной речи, используемых в деловых целях» [5, с. 8]. Важную роль при этом играет дифференциация между «деловым английским наиболее общего предназначения» (General Business English) и «деловым английским для специальных целей» (Business English for Specific Purposes) [там же, с. 8-9].

Обучение этой разновидности английского языка охватывает такие важные функциональные сферы «делового английского наиболее общего предназначения», как

«Общение по телефону» (Telephoning), «Деловые контакты» (Business Contacts: Business Tours, Exhibitions, Presentations, Negotiations), «Деловой контракт» (Business Contract).

Наряду с этими функциональными разновидностями делового английского языка мы посчитали целесообразным включить в программу подготовки слушателей, такие культурноориентированные разделы, как «Путешествие самолетом» (Travelling by Air), «Формальности, выполняемые в аэропорту и на таможне» (Airport Formalities and Customs Regulations), «Размещение в отеле» (Accommodation), «Культура питания на Востоке и Западе» (Eating Out: Eating Habits in the East and West), «Деловой дресс код» (Business Dress Code).

Такой курс зарекомендовал себя успешным при обучении слушателей по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» для совершенствования разговорных навыков по деловому английскому языку, а также для приобретения базовых знаний в области ведения деловой корреспонденции на английском языке, в частности составления и перевода документов контрактного характера.

Основная цель курса – помочь слушателям в овладении навыками специального общения на английском языке в устной и письменной форме, а также получении лингвокультурной информации, необходимой для успешной коммуникации в современном мультикультурном деловом мире

Каждое занятие включает в себя тематически подобранный языковой материал, связанный последовательностью упражнений, направляющих слушателей от пассивного восприятия информации к активному овладению языком. Система упражнений, предлагаемых на занятиях, направлена на скорейшее овладение материалом и подготовку к реальной коммуникации на английском языке [1].

Специальный раздел программы посвящен составлению и переводу документов контрактного характера, поскольку деловая переписка и работа с контрактами являются неотъемлемой частью деятельностью любой организации, имеющей и развивающей внешнеэкономические связи.

Мы ставим цель не только дать системный анализ деловой корреспонденции и контрактов, но и сформировать у слушателей навык письменного делового общения на английском языке. Такой подход является важнейшей составляющей преподавания языка для специальных целей. При этом мы предваряем практические занятия по обучению навыкам составления и переводу делового письма или текста контрактного характера системным анализом языка для специальных целей и выделяем структурно-композиционные и собственно лингвистические характеристики англоязычного делового документа.

Методологически важным является то, что обучение основам делового английского языка и профессионально ориентированного перевода рассматривается нами с учетом ключевых пластов словарного состава английского языка делового общения, разработанного Т.Б. Назаровой, и включающего четыре разновидности лексики: слова общего языка (general English), которые указывают на тесную связь этой разновидности языка и делового английского языка (business English); общеупотребительная лексика английского языка делового общения, наиболее характерная для деловой корреспонденции и документов контрактного характера (general business English vocabulary); общеупотребительная (консубстанциональная) терминология делового общения (general business English terminology), а также разные виды узкоспециализированной (неконсубстанциональной) терминологии, используемые в той или иной профессиональной среде (specialised terminology (terminologies) [6].

Рассматривая учебный материал на этом уровне, мы указываем на различие между неконсубстанциональными и консубстанциональными терминами. К первой группе принадлежат такие термины, как например, affidavit, bill of lading, invoice, freight, check to barrier и т.д. Ко второй группе относятся такие лексические единицы, как credit, bank, profit, rate и т.д. Учет этого разграничения основан на тщательном сравнении дефиниций в общих

толковых и узкоспециализированных словарях. Такое сравнение помогает студентам сформировать навык работы с лексикографическими источниками при составлении и переводе официально-деловых документов и убедиться, что для непрофессионала консубстанциональные термины имеют иное значение, отличное от их употребления в иных, специальных тематических областях.

Известно, что стиль официально- делового письма предполагает использование в первую очередь общеупотребительной лексики делового английского языка, однако, если переписка ведется между партнерами, которые являются специалистами в своей определенной области, то, разумеется, что в таком письме будут встречаться и узкоспециализированные термины [4, с.5].

На этапе предпереводческого анализа лексико-грамматических особенностей английского языка делового общения мы также уделяем внимание таким его характеристикам, как повсеместное использование так называемых «левых определений», а именно многокомпонентных атрибутивных комплексов, например, bank credit regulation committee, share company board of directors decision, wildlife management authorities, adverse trade balance; использование глаголов с широкой семантикой (to give, to do, to make to put, to take), конкретное вариантное соответствие которым при переводе можно подобрать только с учетом горизонтального контекста; высокочастотное употребление конструкций страдательного залога, придающих нейтральный, обезличенный тон письму или иному деловому документу, однако не всегда уместных при переводе с английского языка на русский; разницу в модальной окраске официально- делового текста в английском и русском языках. В связи с этим особое внимание мы уделяем неукоснительному соблюдению норм языка-цели, в нашем случае русского или английского языка перевода. Особое место в структуре курса занимают функционально-стилистические и собственно прагматические аспекты перевода, т.к. переводчику в сфере профессиональной коммуникации приходится, чаще всего, иметь дело с устными или письменными произведениями речи, основу которых составляет язык для специальных целей [2, с. 18-19].

Поскольку количество предметных областей, с которыми приходится сталкиваться специалисту при переводе или составлении официально-делового документа неограниченно велико, а охватить все в процессе обучения невозможно, то с целью оптимизации обучения английскому языку делового общения и отраслевому переводу и расширения словарного запаса стало самостоятельное освоение разнообразных терминологических систем и составление собственных глоссариев [7, с.101].

Обучение деловому английскому языку и профессионально ориентированному переводу находит свое продолжение во время переводческой практики.

Предложенный курс зарекомендовал себя на занятиях по деловому английскому и профессионально ориентированному переводу со слушателями 2-3 курса Самарского государственного технического университета, получающих дополнительную специальность «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Список литературы:

1. Борисова, Е.Б. Практический курс перевода: учебно-методическое пособие / Е.Б. Борисова, А.С. Гринштейн, А.В. Протченко. – Самара: ПГСГА, 2014. 99 с.
2. Борисова, Е.Б. Преподавание теории перевода в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: цель и задачи курса // Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: лингводидактический и экономико-правовой аспекты: материалы Международной конференции, 14-15 ноября 2018 г. Отв. ред. В.В. Живаева – Самара: СамГТУ, 2018. – С.18-21.
3. Евдокимова, М.Г. Инновационные подходы к подготовке переводчиков // Профессиональное лингвообразование: материалы двенадцатой международной научно-

практической конференции. Июль 2018 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2018. – 466 с.

4. Колесникова, Н.Л. Деловое общение: Business Communication: учебное пособие. – 12е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2017. 152 с.

5. Назарова, Т.Б. Английский язык делового общения: пособие по обучению чтению/ Т.Б. Назарова, А.А. Левина. – М.: Высшая школа, 2006.

6. Nazarova, T.B. Business English. An Introductory Course for Advanced Students of English Language and Literature/ T.B. Nazarova. – М.: MSU, 1997.

7. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: колл. монография/ авт. колл.: В.А. Митягина и др.; под общ. ред. В.А. Митягиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 304 с.

8. Поршнева, Е.Р. Становление дидактики переводческой деятельности //Дидактика перевода: традиции и инновации: коллективная монография / под об. ред. Н.Н. Гавриленко – М.: ФЛИНТА, 2018. С.6-25.

ОБ ОСНОВНЫХ ОШИБКАХ, ДОПУСКАЕМЫХ МАГИСТРАНТАМИ И АСПИРАНТАМИ ПРИ НАПИСАНИИ АННОТАЦИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ К АКАДЕМИЧЕСКИМ СТАТЬЯМ

Н.В. Елкина, teachereng@yandex.ru

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

ON THE MAIN MISTAKES MADE BY UNDERGRADUATES AND POST-GRADUATE STUDENTS WHEN WRITING ABSTRACTS IN ENGLISH TO ACADEMIC ARTICLES

N.V. Elkina, teachereng@yandex.ru

Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Написание статьи обусловлено потребностью со стороны магистрантов и аспирантов получить рекомендации по написанию аннотаций к академическим статьям на английском языке. В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы, относящиеся к написанию аннотаций на английском языке. Проведен анализ ошибок, допускаемых молодыми учеными в процессе работы. По результатам анализа разработан алгоритм написания аннотации на английском языке.

Abstract. Writing this article is due to the need of undergraduates and post-graduates to have guidelines for writing abstracts in English to academic articles. The theoretical and practical issues, related to the problem, are revealed. The article shows the analysis of errors made by young researchers when writing abstracts. The author developed the algorithm of writing abstracts in English.

Ключевые слова: аннотация, теоретические и практические вопросы, рекомендации, алгоритм

Keywords: abstract, theoretical issues, practical issues, guidelines, algorithm

На данном этапе требуется, чтобы магистранты и аспиранты обязательно составляли аннотацию к академической статье не только на русском языке, но на и английском, независимо от места ее публикации. На практике этот процесс осуществляется следующим образом: составляется аннотация на русском языке (причем, чем непонятнее, для непосвященного в этот узкий вопрос человека, тем лучше), затем загружается в систему автоматизированного перевода, в результате получается аннотация на английском языке. В лучшем случае магистранты просят специалиста проверить свой перевод, в худшем - без консультаций отправляют ее вместе со статьей в журнал.

Первые впечатления очень важны. Если аннотация производит плохое начальное впечатление на редакторов, то это повлияет на восприятие и остальной части статьи.

Вот какие типичные претензии к аннотациям предъявляют редакторы зарубежных академических журналов:

The author has written more than 400 words in the abstract and yet has only described the context but not the results of his/ her work. The abstract doesn't do justice to what the paper is about. It is too abstruse and dense. It is only understandable after the paper has been read. It should be understandable to a general literate audience, not just to those few researchers within the author's very specific field. The authors have failed to state why the scientific community should be interested in their work nor what value is being added to what is already known [4].

Автор написал более 400 слов в аннотации, но описал только фоновую информацию, но не результаты своей работы. Аннотация не отражает должным образом содержание статьи. Текст изложен слишком непонятен и многословен. Аннотация иногда становится понятной только после прочтения статьи. Она должна быть понятной для широкой грамотной аудитории, а не только для тех немногих исследователей в очень специфической области, в которой работает автор. Авторы не смогли указать, почему научное сообщество должно интересоваться их работой, или что ценного они добавляют к тому, что уже известно (перевод Н.В. Елкиной).

Цель данной работы состоит в том, чтобы проанализировать основные ошибки, допускаемые магистрантами и аспирантами при написании аннотаций и разработать методику, направленную на исправление этих ошибок

Аннотация (от латинского *annotatio* – замечание) — это краткое изложение содержания исследовательской работы. Аннотация пишется для того, чтобы дать краткое представление о наиболее важной информации, касающейся предпосылок исследования, структуры, метода, анализа данных и результатов исследовательской работы. Цель аннотации - обобщить основные аспекты статьи, но важно иметь в виду, что она является описанием данной статьи, а не темы, над которой исследователь работает, в данное время. Аннотация не является частью реального текста и должна размещаться в самом начале работы. Чтение аннотации поможет читателю оценить актуальность статьи и определиться, нужна ему эта статья для дальнейшей работы или нет [3].

В литературе описываются различные виды аннотаций, но, в конечном счете, все они сводятся к четырем основным типам. Тип аннотации и используемый формат будут зависеть от журнала или типа конференции. Прежде, чем начать писать, рекомендуется ознакомиться с инструкциями редакторов для авторов статей.

Первый тип – это неструктурированная аннотация (иногда называется информативная), которая представляет один абзац, состоящий из 100–250 слов (объем указывается в словах, а не в печатных знаках, исходя из рекомендаций для зарубежных журналов) и содержащий очень краткое изложение каждого из основных разделов статьи.

Второй тип - структурированная аннотация (описательная). Она тоже состоит из 100-250 слов, но разделена на несколько коротких разделов. Этот тип содержит только минимальное количество общей информации (не больше 25 %).

Третий тип - расширенная аннотация, которая представляет мини-документ, организованный так же, как и полный документ (Введение, Методы, Обсуждение и т.д.), но существенно короче (от двух до четырех страниц). Некоторые журналы требуют аннотацию такого типа.

Четвертый тип — это аннотация для конференции. Обычно это отдельная аннотация (иногда до 500 слов), предназначенная для того, чтобы помочь организаторам конференции решить, хотят ли они, чтобы автор статьи (доклада) выступил на конференции или нет.

Следующий вопрос — это структура аннотации. Здесь предлагаются две базовые модели (если нет каких-то особых требований):

Модель 1. 1. Общая информация /2. Цель /3. Метод (ы) /4. Результаты /5. Выводы

В **первом** предложении автор приводит исходную фактическую (фоновую) информацию. Во **втором** предложении автор объединяет общую цель и конкретную цель, метод исследования в одном предложении. В **третьем и в четвертом** предложениях автор кратко излагает методологию и может предоставить какие-то подробные сведения. В **пятом** предложении автор указывает на результаты исследования. В **шестом** предложении автор излагает свои выводы исследования.

Model 1 Physical properties of petroleum reservoir fluids derived from acoustic measurements.

Пример:

***Abstract:** 1. The speed of sound in a fluid is determined by, and therefore an indicator of, the thermodynamic properties of that fluid. 2. The aim of this study was to investigate the use of an*

ultrasonic cell to determine crude oil properties, in particular oil density. 3. An ultrasonic cell was constructed to measure the speed of sound and tested in a crude oil sample. 4. The speed of sound was measured at temperatures between 260 and 411 K at pressures up to 75 MPa. 5. The measurements were shown to lead to an accurate determination of the bubble point of the oil. 6. This indicates that there is a possibility of obtaining fluid density from sound speed measurements and suggests that it is possible to measure sound absorption with an ultrasonic cell to determine oil viscosity.

Модель 2. 1. Метод / 2. Результаты

В **первом** предложении автор объединяет используемый метод или материалы, вклад и цель исследования. Во **втором** предложении автор ссылается на метод более подробно и приводит численные данные о результатах.

Model 2 Effect of polymer coatings on drug release

Пример:

Abstract: *1. This study investigated the use of a novel water-soluble polymer blend as a coating to control drug release. 2. It was found that using a blend of methylcellulose and a water-soluble copolymer significantly slowed the release rate of ibuprofen compounds in vitro and allowed for a more consistent release rate of 10–20 % per hour. [2]*

Для написания аннотаций возможны четыре стиля изложения, например: Стилль А. можно выразить с помощью модели: «Я пришел к выводу, что $2 \times 2 = 4$ ». В соответствии с этим стилем изложение ведется от первого лица единственного числа в активном залоге. Стиллю В соответствует модель: «Мы пришли к выводу, что $2 \times 2 = 4$ ». В этом случае изложение ведется от первого лица множественного числа в активном залоге. Для Стилля С. характерна следующая модель: «Было установлено, что $2 \times 2 = 4$ ». Изложение ведется в пассивном залоге в единственном или множественном числе. Примером Стилля Д является модель: «Автор (ы) установил (и), что $2 \times 2 = 4$ ». Деятели или деятель выражены с помощью слов «автор (ы)». Изложение ведется от третьего лица единственного или множественного числа в активном залоге. Выбор стиля зависит в основном от требований журнала. Однако надо отметить, что в современном научном английском языке очевидны случаи, когда возможно использовать местоимения 1-го лица для обозначения автора исследования. Например, в русской аннотации часто используется предложение: «Авторами данной работы предлагается классификация», тогда как в англоязычном варианте мы читаем следующее: “We suggest the following classification”.

Следующий серьезный вопрос – это выбор грамматических времен. По мнению Хилари Гласман-Дил (Hilary Glasman-Deal) в процессе написания аннотации не рекомендуется полагаться на излишне сложные конструкции и времена. Например, проблема исследования, как правило, выражается с помощью простого настоящего времени (Present Simple). Когда рассматривается суть самой статьи, то тоже рекомендуется использовать простое настоящее время (Present Simple). В процессе описания методологии научной работы используют прошедшее настоящее время (Past Simple), но если описываются вычисления или уравнения, то простое настоящее время (Present Simple). Результаты исследования лучше выразить с помощью простого настоящего времени (Present Simple) или простого прошедшего времени (Past Simple). Однако необходимо помнить о том, что нельзя при переводе отрывать подлежащее от сказуемого. Следует (в отличие от русского языка) использовать активный залог, а не пассивный. Сравните следующие варианты перевода русского предложения из аннотации на английский язык:

a) В статье рассматриваются случаи нарушения этических норм, которые широко используются в русскоязычной рекламе (оригинальное предложение).

b) In this article the cases of violations of ethical standards that are widely used in Russian advertising language are considered (подстрочный перевод).

c) The article deals with the cases of violation of ethical standards widely used in Russian advertising (правильный перевод) [1].

Следующие примеры, с одной стороны, являются образцами клише, которые следует использовать в аннотациях, с другой стороны, эти клише могут служить примерами использования грамматических времен с учетом структуры аннотаций:

This paper presents a new methodology for.....

This study reports an improved design for...

In this paper we extend an existing approach to...

We consider a novel system of...

The implications for learning algorithms are discussed...

New numerical results are presented here for...

Two catalysts were examined in order to...

Samples were prepared for electron microscopy using...

The data obtained were evaluated using...

Several mathematical models are created using...

We show that this theory also applies to...

The most accurate readings are obtained from...

We find that this does not vary...

These examples illustrate that

The hydrocarbons showed a marked increase in...

The algorithm presented here ensures that...

Для анализа ошибок, допускаемых магистрантами и аспирантами, были выбраны три варианта аннотации, составленных к одной статье. Данные аннотации были выполнены аспирантами.

COMPARATIVE STOCHASTIC ANALYSIS OF MOVEMENT OF BULK MATERIALS IN A GRAVITATIONAL TYPE MIXER

Первый вариант

On the basis of the stochastic models proposed by the authors distribution functions of the number of particles of the mixed components over different characteristic angles was performed. These models describe the formation of rarefied flows in a gravity mixer with additional mixing elements in the form of rotating drums with brushes and inclined baffling surfaces. A comparative analysis of the behavior physico-mechanical properties during the formation of rarefied flows in a gravitational mixer has been carried out. The results can be used as recommendations in the engineering methodology for calculating the mixer.

Этот вариант содержит следующие ошибки: содержание изложено очень сложно и непонятно, структура аннотации не определена, практически в каждом предложении подлежащее удалено от сказуемого, что мешает пониманию, неудачный выбор терминов, есть грамматические ошибки, связанные с выбором времени, отсутствие клише.

Второй вариант

In this paper we made calculations of differential functions of distribution of the number of particles of the mixed components depending on different characteristic angles on the basis of the stochastic models. The stochastic models were proposed earlier. These models describe the formation of rarefied flows in a gravity mixer with additional mixing elements in the form of rotating drums with brushes and inclined bumper surfaces. The paper gives the comparative analysis of the behavior of bulk components with various physical and mechanical properties during the formation of rarefied flows in a gravitational mixer. The results can be used as recommendations in the engineering methodology for calculating the mixer.

В данной работе объем аннотации соблюден, ошибок в построении предложений нет, но предложения слишком длинные, что затрудняет понимание, структура аннотации не обозначена, клише практически отсутствуют.

Третий вариант

This paper includes a comparative stochastic analysis of the movement of bulk components in a gravitation mixer. The author explores the effect of using brushes to mix different granular components. The differential functions of the distribution of particles in the flow of the mixer are

calculated. To illustrate the reliability of the theory, the author provided a graph showing the condition of effective mixing. The results can be used as recommendations in the engineering methodology for calculating the mixer.

В данной аннотации не выделена цель исследования, клише практически отсутствуют, но содержание изложено просто и доходчиво, в каждом предложении подлежащее не удалено от сказуемого, выбор терминов сделан удачно, грамматических ошибок, связанных с выбором времени, нет.

Итак, основные ошибки, допускаемые магистрантами и аспирантами следующие: сложное и непонятное изложение содержания, несоблюдение структуры аннотации, несоблюдение правила минимального расстояния между подлежащим и сказуемым, неудачный выбор терминов, грамматические ошибки, связанные с выбором времени, отсутствие клише.

В результате проведенного анализа был разработан следующий алгоритм написания аннотации: 1. Написать статью; 2. Выбрать тип аннотации (прочитать рекомендации редактора журнала, где планируете печататься); 3. Определить структуру аннотации; 4. Начать писать аннотацию, обращая внимание на стиль изложения, выбор лексики и грамматику (структуру предложения, выбор грамматических времен и т.д.); 5. Проконсультироваться со специалистом на предмет правильности написания аннотации.

В заключение, следует обратить внимание на то, что **не следует делать** в процессе написания аннотации: 1. Составлять аннотацию перед написанием текста статьи; 2. Ориентироваться на слишком узкую аудиторию; 3. Использовать слишком много сложных конструкций; 4. Злоупотреблять речевыми штампами и клише; 5. Нарушать требования по объему; 6. Переносить отдельные предложения из текста статьи в аннотацию; 7. Использовать терминологические и прочие сокращения, профессиональный жаргон и сленг; 8. Использовать системы автоматического перевода [1].

Список литературы:

1. Субачев, Ю. Как правильно составить аннотацию на английском языке, проект Humber, URL: <https://humber.ru/kak-pravilno-sostavit-annotaciyu-na-anglijskom-yazyke/> 2018
2. Hilary Glasman-Deal, Science Research Writing For Non-Native Speakers of English, Copyright © 2010 by Imperial College Press, pp 206-207
3. Margaret Cargill and Patrick O'Connor Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps by Blackwell Publishing, 2009, p. 65
4. Wallwork, A., English for Writing Research Papers, Chapter 2, © Springer Science+Business Media, LLC 2011 p.178

ЕЩЕ РАЗ ОБ ЭКЗАМЕНАХ, ОШИБКАХ И АНАЛИЗЕ

Е.В. Кириллова, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru

старший преподаватель кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

А.А. Жильцов, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru

ассистент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

ONCE AGAIN ABOUT EXAMINATIONS, MISTAKES, AND ANALYSIS

E.V. Kirillova, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

A.A. Zhiltsov, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье проводится анализ результатов итогового экзамена студентов курса переподготовки референтов-переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Рассматриваются наиболее распространенные ошибки, что служит причиной их появления и некоторые методы избавления от подобных ошибок. Говорится об актуальности вопроса обучения студентов академическому письму.

Abstract. The paper presents the analysis of results of the Professional Assistant-Interpreter final examination. The analysis includes common mistakes, their causes, and some methods of their correction. It shows the urgency of the problem to train students in academic writing.

Ключевые слова: ошибка, перевод, лексика, интернациональные слова, научно-техническая литература.

Keywords: mistake, translation, vocabulary, international words, scientific and technical literature.

Эрратология, эрратологический аспект исследования — термины, которые впервые возникли в середине нулевых XXI века [1]. Эрратология — это научно-исследовательское направление, служащее теоретической базой для анализа ошибок. Недавнее присутствие специальных слов не означает, что исследования в данной области не проводились. Как сказал в свое время В.А.Сухомлинский: «От повседневного исследования качества работы, осуществляемого благодаря вдумчивому контролю преподавателей, зависит культура всего педагогического процесса». [2]

В 2020 году на кафедре иностранных языков Ярославского государственного технического университета была выпущена группа студентов по курсу профессиональной переподготовки референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Результаты итогового экзамена оказались интересны именно с точки зрения ошибок, совершенных экзаменуемыми, и поэтому проанализированы в данной статье. Проблема контроля, оценки знаний многогранна и в современном образовательном процессе считается актуальной. Наиболее важная цель контроля — мотивирование регулярной и целенаправленной работы как студентов, так и преподавателей, один из способов выяснить недочеты, недоработки и внести коррективы в свою работу.

Выпускной экзамен включает три пункта, первый из которых выполняется студентом и оценивается ведущим преподавателем предварительно — это итоговая работа, перевод научно-технической литературы объемом не менее 15000 знаков по профильному направлению. Среди основных образовательных профилей десяти выпускавшихся студентов

8 направлений, включая информационные технологии, двигатели внутреннего сгорания, фармацевтика, архитектура и гражданское строительство, машиностроение и другие. Второй пункт — презентация и третий — перевод научной статьи объемом не менее 1500 знаков со словарем в аудитории, период — не более 60 минут.

Все студенты справились с заданиями и успешно сдали экзамен. Подведение итогов экзамена — отличная возможность для рефлексии как над заданиями, так и над вариантами их решения. Ошибки были, и разного характера: фонетические, лексические, стилистические. Во-первых, при подготовке к экзамену возникла проблема поиска свежей научной английской аутентичной литературы. Следует принять во внимание тот факт, что ведущая база данных на платформе Web of Science включает, в основном, журналы на английском языке. Исследователи, не владеющие английским языком на достаточном уровне, должны формировать свои профессиональные компетенции в области англоязычного научного письма, чтобы не только понимать то, что пишут другие исследователи, но и представлять свои собственные результаты в рецензируемых международных журналах.

Еще одной особенностью современной издательской деятельности в сфере науки является ее коммерциализация. Это, в свою очередь, предполагает ориентацию научных журналов на более широкие читательские круги: академические исследователи из смежных отраслей, научные специалисты-практики, менеджеры, общественные деятели и бизнесмены, инвестирующие в науку. Необходимо также учитывать, что в современном мире количество исследователей неуклонно растет, в основном это происходит за счет развивающихся стран (8-12 %). Одним из следствий такой тенденции может быть то, что Китай вскоре обгонит Соединенные Штаты и Европейский Союз по числу исследователей. [3] Много молодых авторов из Голландии, Польши, Вьетнама, Нигерии, Индии. Их исследования отличаются новизной, имеют практический характер, представляют научный интерес, и студентам необходимо формировать навык чтения и перевода подобной литературы, чтобы процесс перевода не превратился в адаптивное транскодирование.

Другая сторона этого же вопроса — студентам не хватает знаний в области русского академического письма. Здесь и дальше в примерах перевод на русский не изменен, сохранены все допущенные студентами ошибки. The ionophore was covalently attached to — «Ионофоры были атакованы, по ковалентным связям»; The strong ligating power of amide groups combined with the cavity of calixarenes — «Сильная связывающая способность амидных групп, связанных с полостью каликсаренов...» [4] На стадии обучения студенты должны овладеть профессиональной компетенцией в области научной коммуникации, в том числе письменной.

Следующая проблема — лексико-семантическая — включает терминологические альтернативы, неологизмы, контекстуальные синонимы и антонимы. The chiral recognition of α -amino acids by a pseudo- C₂-symmetrical homo α -calixarene and of alkylammonium ions by chiral calixcrown ethers was demonstrated spectroscopically. Chirally modified thiacalixarenes with CH₂C(O)NHCHMePh-groups at the lower rim as low-melting stationary phase in GC were proposed... - «Хиральное распознавание альфа-аминокислот псевдо-симметричным каликсареном и ионов алкил-аммония хиральными циклическими краун эфирами было продемонстрировано спектроскопически. Было предложено использовать пространственно модифицированные тиакаликсарены с...», т.е. первый раз студент переводит “chiral” как «хиральный», а в следующем предложении как «пространственный» — это недопустимо и приводит к некорректному пониманию статьи. [4] Английские общенаучные интернациональные слова приобретают качественно новую специфику в научно-технической литературе. Они обогащаются связями, образуют новые словосочетания и часто требуют новых эквивалентов перевода, которых нет в словаре.

На этапе перевода итоговой работы у студентов недостаточно профессиональных знаний и опыта переводчика. Они допускают типичные ошибки: использование аналогии, неумение подыскать русское значение для перевода английских слов, лексических и грамматических сочетаний. Необходимо работать с контекстом, а иногда составлять

гlossарий наиболее значимых слов и словосочетаний. На начальном этапе перевода это самое значимое явление, которое можно определить как развитие чувства языка, например: *Design optimization of lifting mechanisms* — Оптимизация конструкций подъемных механизмов (вместо «проект улучшения»); *failure analysis of internal combustion engine valves* — исследование неисправностей клапанов двигателей внутреннего сгорания (вместо «не правильного анализа»); *operation data* — эксплуатационные качества (а не «операционные или рабочие данные»). [5]

Подобные смысловые, логические, содержательные ошибки возникают, как правило, из-за того, что студенты не воспринимают текст как целостную единицу и плохо владеют навыками его анализа. Анализ текста должен занимать особое место в подготовке переводчика и включает предпереводческий и переводческий анализы. После проведенного анализа переводчик должен понимать смысл и функцию каждого слова, каждого предложения, как они связаны, что им предшествует и что за ними следует. И еще один очень важный момент, по окончании перевода — выполнить редактирование текста.

Среди наиболее распространенных переводческих ошибок студентов можно назвать их неумение, а скорее боязнь, пользоваться простыми приемами перевода — опущение или добавление; их постоянное стремление сделать дословный, буквальный перевод. *The design of the lifting device (mobile crane vs tower crane) has big influence on construction.* — «Конструкция подъемного механизма (мобильный или башенный кран) оказывает большое влияние на строительный процесс в целом». [5] *A novel real-time online payment platform for e-commerce website running on local machine was developed to enable sales and marketing of electronic publications.* — «Новая платформа для осуществления онлайн платежей в режиме реального времени с локального компьютера была разработана для обеспечения продаж электронных изданий». [6]

Главное требование, предъявляемое к переводу — полностью раскрыть содержание оригинального текста. Допущенные ошибки приводят к неточности, неясности, а в результате — искажению смысла. Использование словарей, приобретение энциклопедических знаний может сформировать глубокие базовые знания, чтобы улучшить свои переводческие способности. Чтение и письмо развивают лингвистическую осведомленность, которая заставляет постоянно контролировать свой перевод. Чтобы быть профессионалом в области перевода научных статей, современному переводчику уже недостаточно иметь высокий уровень владения иностранным языком, ему необходимы глубокие научные знания, которые не приобретаются сразу, это длительный процесс постоянного обучения и накопления опыта методом проб и ошибок.

Второе задание — презентация. В целом, с точки зрения грамматики и содержания студенты справились. Основные ошибки были фонетические, самые распространенные — в словах терминологических и интернациональных. Например, слова: *process, processing, sociology, specific, medicine, specialist* и т.д. произносятся со звуком [ц]: *pro[ts]ess, med[ts]in, spe[ts]ific*. В словах латинского происхождения звук [h] вместо [k]: *technology, mechanic, mechanism, technique* и т.д. Особое внимание следует обратить на ударение в подобных словах: *prógress — progréss, súbject — subjéct, indústriál — `industry, cónduct — condúct*. В данном случае студентам кажется, что они знакомы с этими словами, и позволяют себе небрежно относиться к их произношению, но экзамен — это тот особый случай, где всё должно быть идеально.

Несмотря на то, что ошибки каждого студента были проанализированы более подробно, и у каждого имеются свои специфические проблемы, при всем разнообразии выделяемых видов ошибок в их основе лежат всего три основные причины: слабое владение языком, узкий кругозор и неумение читать текст.

Список литературы:

1. Шевнин, А. Б. Эрратология: теория ошибок и переводческих несоответствий // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2005. №11 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/erratologiya-teoriya-oshibok-i-perevodcheskih-nesootvetstviy> (дата обращения: 31.03.2020).
2. Лященко, Т.А. Анализ контроля знаний студентов при проведении различных видов учебных занятий. — Электронный справочник «Информо», 2013.
3. Базанова, Е.М. Научная публикация: писать на английском языке или переводить/ Научный редактор и издатель, 2016 1(1-4); стр.17-24.
4. Fresenius J Anal Chem (2000) 367: 103-128/
5. Jiri Stastny and Vit Motycka 2019 IOP Conf.Ser.: Mater. Sci. Eng. 471 062032/
6. International Journal of Information and Communication Sciences 2019; 4(1): 1-6.

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

А.М. Ключина, e-mail: klyushina@pgsga.ru
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара

VOLUNTEER ACTIVITY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION FOR ITERPRETERS

A.M Klyushina, e-mail: klyushina@pgsga.ru
Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara

***Аннотация.** В настоящей статье добровольческая деятельность рассматривается как инструмент формирования и развития профессиональных и общепрофессиональных компетенций студентов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика профиль «Перевод и переводоведение». Автор статьи анализирует современное состояние волонтерской деятельности, направленной на оказание социальных услуг лингвистического характера, и предлагает модель подготовки качественных переводчиков. Таким образом, участие студентов в описанном здесь проекте будет способствовать профессиональной самореализации и приобретению ценного профессионального опыта для повышения конкурентоспособности.*

***Abstract.** In this article voluntary activity is considered as a tool for the formation and development of professional competencies of students in the field of training 45.03.02 Linguistics profile "Translation and Translation Studies". The author of the article analyzes the current state of volunteer activities aimed at providing social services of a linguistic nature, and offers a model for training high-quality translators. Thus, the students' participation in this project will contribute to professional self-realization and the acquisition of valuable professional experience in order to improve competitiveness.*

***Ключевые слова:** добровольческая деятельность, профессиональная компетентность переводчика, формирование и развитие профессиональных компетенций.*

***Key words:** voluntary activity, professional competence of an interpreter, formation and development of professional competencies.*

Сегодня волонтерская деятельность приобретает особую актуальность, поскольку в нашей стране проводятся мероприятия международного уровня и именно добровольцы создают у гостей города и страны запоминающийся имидж события. На наш взгляд, языковое сопровождение подобных мероприятий составляет наиболее важную часть. Однако, волонтерская деятельность, направленная на оказание социальных услуг лингвистического характера, является недостаточно изученной и малоразвитой.

Целью статьи является изучение возможности формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика профиль «Перевод и переводоведение» посредством их активного участия в добровольческой деятельности. Однако, мы полагаем, что даже студенты неязыковых вузов способны овладеть профессиональными компетенциями переводчика при условии эффективной, регулярной и поэтапной работы в этом направлении.

Для начала рассмотрим определение ключевого для нашей работы понятия «добровольческая (волонтерская) деятельность». Согласно Федеральному закону от 5 февраля 2018г. № 15-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты

Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)", «добровольческая (волонтерская) деятельность – это добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг в целях содействия деятельности в области физической культуры и спорта (за исключением профессионального спорта), участия в организации и (или) проведении физкультурных и спортивных мероприятий в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг физическими лицами» [1].

Мы считаем, что участие студентов во внеучебных мероприятиях добровольческого характера можно рассматривать как компонент формирования и развития профессиональной компетентности будущего специалиста переводческой деятельности.

В учебном плане направления подготовки 45.03.02 Лингвистика профиль «Перевод и переводоведение» существует ряд профессиональных и общепрофессиональных компетенций, овладение которыми невозможно без непосредственного общения с носителями другой культуры. Перечислим их:

ОПК-4 владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовность использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации;

ОПК-5 владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста;

ОПК-7 способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;

ОПК-9 готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;

ПК-14 владение этикой устного перевода;

ПК-15 владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций).

Студенты Факультета иностранных языков (ФИЯ) ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ) активно принимают участие в различных международных, всероссийских, региональных, городских, межвузовских и вузовских мероприятиях в качестве добровольцев для обеспечения языкового сопровождения и межкультурного взаимодействия участников события. Мы провели опрос студентов ФИЯ СГСПУ и выявили, что многие ребята (41% от общего числа обучающихся) имеют опыт добровольческой работы (сопровождение иностранных гостей, осуществление устного и письменного перевода на семинарах, спортивных мероприятиях, тренингах, фестивалях, конференциях и проч.). Участники нашего опроса соглашались с тем, что переводческое волонтерство, как особый вид деятельности, имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

В ходе опроса студенты отмечают, что кроме высокого уровня владения иностранным и родным языками, по их мнению, важны коммуникативные навыки (на обоих языках), доброжелательность, открытость, дипломатичность, выдержанность, вежливость, способность решать конфликтные ситуации.

Среди сложностей, с которыми им приходилось сталкиваться, ребята перечисляют терминологию, сленг, имена собственные, географические названия; экстралингвистическую информацию (например, правила игры в спорте, история родного края); но особую трудность для них составили условия эмоционального накала, плохая память, неумение работы с техническими средствами, стеснительность и другие проблемы.

Называя достоинства такой переводческой практики в сфере добровольчества, студенты перечисляют возможность совершенствования технологии и тактики перевода, развития речевой активности и психической устойчивости, а также общение с коллегами. Все это, несомненно, является своего рода толчком к профессиональному росту будущего переводчика.

Опыт участия наших студентов в различных международных мероприятиях по всей России и сложности, указанные ими в опросе, подтверждают актуальность и востребованность подготовки качественных волонтеров-переводчиков. Это нас вдохновило на идею создания «Студенческой лаборатории переводческого мастерства» для формирования и развития профессиональных навыков добровольцев в переводческой деятельности. Для студентов языковых вузов участие в подобном проекте является дополнительной практикой применения полученных знаний, умений и навыков. Однако для студентов неязыковых вузов это было бы прекрасной возможностью формирования и развития дополнительных компетенций.

Отметим, что эффективная подготовка волонтеров-переводчиков крайне необходима и должна проходить в несколько этапов. Таким образом, в августе ведется информационная кампания. В сентябре все заявки аккумулируются и проводится собеседование, что позволяет лично увидеть каждого человека, понять его мотивацию и оценить уровень знаний иностранного и родного языков. В течение всего учебного года в рамках работы «Студенческой лаборатории переводческого мастерства» проводится ряд мастер-классов с приглашенными специалистами по следующим направлениям работы: знакомство студентов с теоретическими и практическими аспектами перевода (*особенности перевода терминологической лексики, реалий, идиоматических выражений, пословиц и поговорок; составление глоссариев по различным темам*); развитие профессиональных компетенций устных и письменных переводчиков (*этика профессиональной деятельности переводчика, адекватное и корректное применение интернет-ресурсов при переводе*); развитие так называемых «софт скилз» (*навыки коммуникации, самоменеджмент, работа в команде, критическое мышление, знание проектной технологии, сценическая речь, поведение на публике, креативность, гибкость, стрессоустойчивость, знание и умение рассказать об истории родного края и местных достопримечательностях и проч.*).

В конце учебного года проводится конференция-отчет по результатам работы настоящего проекта. В дальнейшем участники «Студенческой лаборатории переводческого мастерства» могут самостоятельно делиться полученными знаниями, умениями и навыками с другими волонтерами-переводчиками.

Так, работа «Студенческой лаборатории переводческого мастерства» позволяет сформировать необходимые профессиональные и общепрофессиональные компетенции у волонтеров-переводчиков и расширить горизонты для их добровольческой деятельности, как в регионе, так и в стране, а также за ее пределами. Волонтер-переводчик еще со студенчества может заявить о себе в переводческих кругах, создать портфолио переводов по разным темам. Кроме того, участие студентов будет способствовать профессиональной самореализации и приобретению ценного профессионального опыта для повышения конкурентоспособности.

Перспектива нашей работы видится нам в продолжении изучения деятельности волонтеров-переводчиков, а также в разработке методик по совершенствованию процесса подготовки переводчиков в добровольческой деятельности.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 5 февраля 2018г. N 15-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)"

ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЙ ПОИСК И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ В РАБОТЕ ПЕРЕВОДЧИКА В СФЕРЕ АРХИТЕКТУРЫ И СТРОИТЕЛЬСТВА

Е.С. Крамная, e-mail: kramnaya@yandex.ru
*старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия,
г. Ярославль*

Д. А. Малинина, e-mail: raspberriya@gmail.com
*студент Института архитектуры и дизайна
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия,
г. Ярославль*

INFORMATION SEARCH AND SOURCES OF INFORMATION IN THE WORK OF THE TRANSLATOR IN THE FIELD OF ARCHITECTURE AND CONSTRUCTION

E.S. Kramnaya, e-mail: kramnaya@yandex.ru
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

D.A. Malinina, e-mail: raspberriya@gmail.com
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. *Актуальность информационной базы – важный фактор обеспечения качественного перевода текста. В данной статье рассматривается содержание информационно-справочного поиска и различные источники информации, которые может использовать переводчик в сфере архитектуры и строительства. Особое внимание уделяется поисковым системам и нормативной документации.*

Abstract. *Up-to-date information resource base is an essential factor for high quality of translation. This article explains the concept of information search and various sources of information that could be useful for translators in the field of architecture and construction. Special attention is paid to the search engines and industrial regulations.*

Ключевые слова: *перевод, источники информации, информационно-справочный поиск, нормативные документы.*

Keywords: *translation, sources of information, information search, industrial regulations.*

Актуальность информационной базы – проблема, которую приходится постоянно иметь в виду переводчикам, специализирующимся в области архитектуры и строительства. Интенсивное развитие в этой сфере выражается в разработке новых концепций, технологий, материалов, появлении новых специальностей, изменении отношения к существующим и устоявшимся основам. В текстах появляются новые термины и имена собственные, которые трудно найти не только в общих двуязычных словарях, но и в специализированных. Чтобы правильно понять оригинал и подобрать правильные варианты перевода, необходимо обращаться к дополнительным источникам информации и постоянно совершенствовать свои фоновые знания в выбранной специальности. Это кропотливая работа, но она значительно улучшает понимание текста, его логики и используемых в нем терминов, и обеспечивает качественный перевод.

В данной статье определяется содержание информационно-справочного поиска в работе переводчика в сфере архитектуры и строительства, а также рассматриваются основные источники информации для выполнения качественного перевода.

Документ «Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору» под редакцией Н.К. Дуленского, вслед за такими исследователями, как В.Н. Комиссаров,

А.Д. Швейцер и Ю. Найда, даёт 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.» [5] Выполнение этих требований невозможно без глубокого понимания тематики исходного текста и реалий, стоящих за ним.

В этом свете, неоспорима важность информационной подготовки к переводу. Она включает освоение тематики, предметной области, работу со справочными материалами, информационными и словарными ресурсами, изучение прецедентных и параллельных текстов, изучение и составление глоссариев.[1] Подобная подготовка - часть работы профессионального переводчика, но ее основные принципы, алгоритмы и приемы должны осваиваться еще на этапе обучения. Определенный объем этой подготовки выполняется за счет профессионального образования, но даже самый блестящий специалист время от времени нуждается в обновлении информации, тем более что сегодня все больше разработок, исследований и технологий носят интегративный характер и требуют знаний в смежных областях.[6] Так статьи об «Ad hoc архитектуре», согласно концепции которой в проектах должны использоваться традиционные материалы или технологии и учитываться особенности уклада жизни, потребуют более тщательного поиска не только по нормативным документам и терминам, но и изучение исторических и искусствоведческих статей.

Важной частью информационной подготовки является информационно-справочный поиск (ИСП) и ему отводится важное место в интегративной модели обучения профессионально ориентированному переводу, разработанному Н.Н. Гавриленко. Автор подчеркивает, что переводчику необходимо сначала понять исходный текст, чтобы затем его перевести, а не наоборот. Сам же ИСП представляет собой «поиск необходимой справочной информации для полного и глубоко понимания иноязычного профессионально ориентированного текста с целью его последующего перевода» [2]. Выделяется несколько видов текстов в зависимости от сложности ИСП: тексты, относящиеся к известным областям науки и техники, общенаучные тексты периодических изданий и узкоспециальные научные и технические тексты. Применительно к переводу в области архитектуры и строительства, первый уровень сложности ИСП – тексты, предназначенные для широкой аудитории или, например, материалы учебников, освещающие устоявшиеся знания и технологии. Для понимания и последующего перевода таких текстов достаточно хороших словарей и общей эрудиции. Второй уровень – научно-популярные тексты, рассчитанные на заинтересованную аудиторию, имеющую определенные знания и представления о предмете обсуждения. Например, это материалы журнала *The Architectural Review* и соответствующего интернет-сайта architectural-review.com, или www.architecturalrecord.com. Для работы с такими текстами может оказаться недостаточно простых словарей, требуются как минимум базовые специальные знания, а при их отсутствии – консультация специалиста или возможность обратиться к актуальным справочным источникам. Самый сложный уровень – это узкоспециализированные тексты, для понимания которых и адекватной передачи на другом языке необходимо быть хорошим специалистом в области архитектуры или строительства и иметь под рукой обширную информационную базу. К таким текстам можно отнести как научные статьи, посвященные узким вопросам или новейшим разработкам в данной области, так, например и проектную строительную документацию.

Отправной точкой в информационно-справочном поиске при работе со всеми тремя видами текстов остается словарь. Сегодня Интернет успешно заменил бумажные издания и сделал доступными даже самые редкие из них. Многие специализированные словари и справочники включены в состав больших онлайн изданий, что очень удобно: под рукой у переводчика оказывается целая коллекция одноязычных и двуязычных словарей разных видов, дополняющих друг друга. Среди он-лайн словарей по праву ведущими являются

Lingvo (<https://www.lingvolive.com>), Multitran (<https://www.multitran.ru>). Словарь Lingvo составлен профессиональными лексикографами и по структуре своих статей близок к классическим бумажным словарям, таким образом его важное преимущество – это проверенность и надежность, но при этом он несколько консервативен как по подходу к определению словарных единиц, так и по выборке примеров их употребления; 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. Важным аргументом в пользу выбора словаря является выбор тематик: так в области строительства и архитектуры предлагаются как общие темы с соответствующими названиями, так и узкие, например «бетонное производство», «геодезия», «дорожное строительство», «земляные работы». Но, в то же время, принцип краудсорсинга стал причиной главных недостатков: 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. Оба словаря популярны среди профессиональных переводчиков и вокруг них образовались свои сообщества, к которым можно обратиться за консультацией или другой помощью. Это также является действенным инструментом в информационном поиске.

Своеобразной альтернативой словарям являются поисковые системы или браузеры. Если ввести в строку поиска необходимое слово или оборот с добавлением «перевод на ... язык» можно в результатах поиска получить основные, т.е. наиболее частые варианты перевода в разных интернет-словарях и информационных ресурсах и затем уже выполнять уточняющий поиск. Эффективным является использование браузеров для одноязычного ИСП, например уточнения значения термина. Достаточно ввести в строку поиска искомое слово и добавить «это» или «is/means» и можно получить не только многочисленные ссылки на справочную информацию, но и рассмотреть изображения, если подразумевается что-то предметное. Другой полезной возможностью браузера является проверка написания или наиболее частого употребления слова. Так словарь Мультитран для английского термина *Portland cement* выдает одно значение, но несколько вариантов употребления: *портландцемент*, *портланд-цемент*, *портландский цемент*, *цемент-портланд*. [7] Если набрать последовательно каждый из вариантов, можно увидеть, что система каждый раз будет выводить к варианту «портландцемент». Если же сравнить частотность употребления, набрав каждый из вариантов в поисковой строке и заключив его в кавычки, то статистика поиска подтвердит, что *портландцемент* – наиболее частый и распространенный вариант этого термина.

Благодаря Интернету появились новые виды источников, полезные при информационном поиске: блоги, сайты профессиональных сообществ и производителей и многое другое. Так некоторые крупные компании-производители и поставщики услуг включают в свои сайты справочные материалы и глоссарии, связанные с их деятельностью. Многие профессионалы, ведущие личные блоги или отвечающие за сайты компаний, являются настоящими энтузиастами своего дела и их объяснения бывают гораздо наглядней и информативней чем сухие строчки справочников. При этом необходимо помнить о важности критического отбора и анализа используемых источников, так как качество информации, представленной в Интернете крайне неоднородно.

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, которые также активно применяются как в строительстве, так и в производстве строительных материалов. 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 ГОСТ Р 58179-2018 «Инжиниринг в строительстве. Термины и определения» [4], 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 устанавливает основные термины и определения понятий в области инжиниринга применительно к строительной отрасли. Термины, установленные настоящим стандартом, рекомендуются для применения во всех видах документации и литературы в строительной отрасли, входящих в сферу действия работ по стандартизации и (или) использующих результаты этих работ». Также в самом документе приведены ссылки на другие регламенты, что позволяет переводчику создать у себя в компьютере нормативную основу для работы с технической документацией.

Некоторые стандарты разрабатываются национальными институтами и исходя из собственного опыта и принятой в отрасли практики. Дополнительные своды правил могут разрабатываться так же в отдельных регионах. Они учитывают местные реалии и содержат более конкретные требования и рекомендации. Так уже упомянутый стандарт ГОСТ Р 58179-2018 был разработан Национальной ассоциацией инженеров-консультантов в строительстве совместно с Частным учреждением Государственной корпорации "Росатом" "Отраслевой центр капитального строительства", Акционерным обществом "ПМСОФТ", Университетом управления проектами Группы компаний "ПМСОФТ", Автономной некоммерческой организацией "Институт безопасности труда". Другой вариант создания нормативных документов – это перевод или адаптация международных стандартов. Например, также упоминавшийся ГОСТ Р 57558-2017 [3], регламентирующий терминологию аддитивного производства, 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 ГОСТ Р 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 не только 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 перевод, которое в том числе обеспечивается актуальной информационной базой, поэтому важным фактором является полноценная информационная подготовка. Особое внимание при этом уделяется поиску необходимой справочной информации для полного и глубоко понимания иноязычного текста. Современные технологии позволяют быстро и эффективно выполнить ИСП, но требуют вдумчивого и критического подхода. Благодаря Интернету, в

распоряжении переводчика в сфере архитектуры и строительства есть как общие, так и специальные словари и справочники. Инновационными инструментами ИСП стали поисковые системы, блоги, сайты компаний, профессиональных сообществ и отдельных энтузиастов. Важной опорой в ИСП остаются национальные и международные нормативные документы, термины и определения которых используются в технической документации и специальной литературе.

Список литературы:

1. Волкова, Т.А. Экстралингвистические параметры в модели перевода. // Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы: Сборник научных трудов 11-ой Международной научно-методической интернет-конференции, Москва. 4-8 апреля 2016 г. // Под ред. Н.Н. Гавриленко. М.: РУДН, 2016
2. Гавриленко, Н.Н. Аналитический этап обучения профессионально ориентированному переводу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах. – Вып. 12 (692) Педагогические науки. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 89-99.
3. ГОСТ Р 57558-2017 «Аддитивные технологические процессы. Базовые принципы. Термины и определения. Часть 1» М.: Стандартинформ - 2017
4. ГОСТ Р 58179-2018 «Инжиниринг в строительстве. Термины и определения» М.: Стандартинформ - 2018
5. Дупленский, Н.К. Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. 3-я редакция М.: Р.Валент, 2015. – 176 с.
6. Крамная, Е.С. Информационная подготовка к переводу профессионально ориентированных текстов на основе отраслевых нормативных документов: 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
7. Словарь Мультитран. Portland cement. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.multitrans.com/m.exe?l1=2&l2=1&s=Portland+cement>, свободный. – (дата обращения: 30.03.2020).
8. ISO/ASTM 52900:2015 «Additive manufacturing — General principles — Terminology» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-astm:52900:ed-1:v1:en>, свободный. – (дата обращения: 30.03.2020).

О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА АТРИБУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.Н. Махрова, e-mail: mahrovann@yandex.ru

старший преподаватель кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

А.С. Малков, e-mail: shirayukijet01@gmail.com

студент

М.И. Соколов, e-mail: sokolovmichael@icloud.com

студент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия, г. Ярославль

DIFFICULTIES OF TRANSLATION OF ATTRIBUTIVE STRUCTURES IN ENGLISH

N.N. Makhrova, e-mail: mahrovann@yandex.ru

Senior lecturer of Foreign languages department

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

A.S. Malkov, e-mail: shirayukijet01@gmail.com

Student

M.I. Sokolov, e-mail: sokolovmichael@icloud.com

Student

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В данной статье рассматриваются и анализируются особенности перевода атрибутивных препозитивных конструкций. Авторы акцентируют внимание на основных этапах и способах их перевода на русский язык.

Abstract. Special translation aspect of prepositive attributive phrases is examined and analyzed in this article. The authors make special attention on the main stages and types of their translation into Russian.

Ключевые слова: препозитивные атрибутивные словосочетания, способы перевода, научно-технический текст

Keywords: prepositive attributive phrases, translation methods, scientific and technical texts

Исследование в области научно - технического перевода является в настоящее время важнейшей и актуальной задачей, направленной на получение адекватных переводов, она способствует решению многих прикладных задач и ускорению обмена информацией в области новейших достижений науки.

Во второй половине XX и начале XXI века стали стремительно развиваться и совершенствоваться СМИ и появляющиеся практически ежедневно новые информационные технологии. Любой, отдельно взятый язык отражает мир с различных сторон. Смысловые структуры как медиа-текстов, так и научно-популярных статей и информационных источников являются важным объектом лингвистического исследования для переводчика, что в конечном итоге облегчает его работу и в результате позволяет более полно отразить в переводе мысли, высказанные в авторском варианте текста.

В нашей статье мы хотим рассмотреть употребление атрибутивных словосочетаний в научно-популярной литературе. Предметом нашего исследования будет являться функционирование атрибутивных словосочетаний и смысловая нагрузка, которую они несут при написании научных статей и различных технических текстов.

Атрибутивные сочетания получили широкое распространение в английском языке. Их перевод достаточно часто вызывает определенного рода трудности вследствие семантико-синтаксического несоответствия структур в русском и английском языках. Для того, чтобы добиться правильного перевода атрибутивных словосочетаний, переводчику необходимо знать их структурно-семантические особенности и представлять какими средствами он располагает в русском языке для преодоления возникающих трудностей. Поэтому, при рассмотрении вопроса о переводе подобных словосочетаний целесообразно, сначала остановиться на их структурно – семантических особенностях. А затем отметить основные приемы их перевода.

Атрибутивными конструкциями называются словосочетания (непредикативные синтагмы), состоящие из определяющего (**главного**) и определяемого слова. Части (компоненты) подобных словосочетаний обычно связаны синтаксическими отношениями примыкания.

Science **problem** (научная **проблема**)

Science problem **solution** (**решение** научной проблемы)

Science problem solution **ways** (**пути** решения научной проблемы)

Binary **electrolysis** (**электролиз** с выделением вещества на границе двух фаз)

Separation **payments** (**денежные выплаты** при увольнении с работы)

Oven **film** (**пленка**, предназначенная для упаковки и приготовления в ней пищи при высокой температуре)

Welfare **expenditures** (**расходы** на социальные нужды)

Moisturizing nail **conditioner** (**увлажняющее средство** для ухода за ногтями)

Представленные выше примеры вызывают трудности, и чтобы правильно передать при переводе смысловые связи между элементами в английских атрибутивных сочетаниях, необходимо смысловое развертывание.

В английском языке существуют несколько типов атрибутивных словосочетаний, которые имеют лексико-семантическое различие. Они могут быть разделены на препозитивные и постпозитивные словосочетания в зависимости от того, где располагается определение по отношению к определяемому слову. Англичане как бы стремятся к тому, чтобы появление того или иного предмета в нашем сознании не было абстрактным, неподготовленным конкретными определениями, теми или иными ограничителями. Это и обусловило наличие какого-либо детерминатива перед существительным. Отсюда и происходит появление атрибутивного употребления существительного в препозиции к другому существительному (так называемые цепочки определений)

Underground power transmission **cables** (подземные силовые **кабели**)

Cargo handling **complexes** (грузовые погрузочно-разгрузочные **комплексы**)

Rocket launch **technology** (**технология** запуска ракеты)

Rubbish collection **services** (**услуги** по сбору мусора)

Earthquake prone **regions** (сейсмоопасные **регионы**)

Construction layout **surveys** (**обследования** строительного макета)

Наиболее распространенными в английском языке являются препозитивные атрибутивные словосочетания, которые образованы путем соположения нескольких существительных.

Roof **construction** (**конструкция** крыши)

Human **interference** (человеческое **влияние/вмешательство**)

Ecological **imbalance** (экологический **дисбаланс**)

Trade **union** (профессиональный **союз**)

Engine **manufacturer** (**производитель** двигателя)

Utility **bills** (**счета** за коммунальные услуги)

Insurance **premium** (страховые **выплаты**)

Это зачастую значительно затрудняет работу переводчика по причине многообразия семантических связей между членами словосочетания, а в отдельно взятых случаях из-за

многозначности словосочетания, и также из-за различия структур английского и русского языков.

Преппозитивные атрибутивные словосочетания могут быть:

1. Двучленными:

Finish **coat** (верхний отделочный **слой**)

Passenger **airbag** (**подушка** безопасности пассажира)

Landscape **architecture** (ландшафтная **архитектура**)

Leather seat (кожаное сидение)

Cardboard packaging (картонная упаковка)

2. Многочленными:

Coolant temperature gauge (датчик температуры охлаждающей жидкости)

Lane departure warning system (система предупреждения о выходе из полосы движения)

Nail enamel remover (средство для удаления эмали)

Air traffic controllers' strike (забастовка авиадиспетчеров)

В английском языке мы можем столкнуться с атрибутивными группами, в состав которых входят не только существительные, но и другие части речи, например: числительные, прилагательные, причастия, наречия, местоимения, причастия в различных формах и др.

Intergovernmental **agreement** (межправительственное **соглашение**)

Speeding **fine** (**штраф** за превышение скорости)

Recreational **vehicle** (**автомобиль** для выезда на отдых)

One-way **ticket** (**билет** в один конец)

Postwar **existence** (послевоенный **период**)

В отдельных случаях преппозитивные атрибутивные словосочетания могут соединяться между собой дефисом и даже заключаться в кавычки.

Steel-frame **building** (каркасное здание)

Water-color **box** (**набор** акварельных красок)

Перевод подобных лексических групп требует предельной точности для передачи подлинного смысла используемой информации. При работе над переводом преппозитивных атрибутивных словосочетаний лингвистам нужно придерживаться определенной последовательности в работе:

1. Первым должно быть переведено определяемое существительное (оно обычно является последним словом в словосочетании).

Blood **reactions** (**реакции** крови)

Consumer **rights** (**права** потребителей)

Chain **reaction** (цепная **реакция**)

Waste **management** (**обработка** отходов)

2. Необходимо проанализировать все имеющиеся смысловые связи между членами словосочетания и разбить их на смысловые группы (обычно такой анализ проводится слева направо).

Information computer **center** (информационный компьютерный **центр**)

Exhausted **pipe** (отводящая **труба**)

Arbitration **procedure** (**процедура** третейского разбирательства)

3. И, наконец, перевести словосочетания, начиная с определяемого слова, далее каждая смысловая группа переводится справа налево.

Air traffic **density** (**интенсивность** воздушного движения)

Concrete floor **slabs** (**плиты** железобетонного перекрытия)

Oil tanker **disaster** (**авария** на нефтяном танкере)

Тип смысловых связей между компонентами преппозитивных словосочетаний непосредственно влияет на способ перевода и в свою очередь помогает переводчику выбрать правильный вариант перевода.

Мы можем выделить следующие способы перевода препозитивных атрибутивных словосочетаний на русский язык:

1. Перевод посредством использования аналогичной атрибутивной группы
Greenhouse gas **emission** (**выбросы** парникового газа)
Low noise **engine** (**двигатель** с низким уровнем шумов)

2. Перевод при помощи словосочетания типа «существительное + предлог + существительное»

Resale **value** (**перепродажная стоимость**)

Limit **mobility** (**граница передвижения**)

Health **hazard** (**опасность** для здоровья)

Earth **science** (**наука** о Земле)

3. Перевод словосочетания существительным в родительном падеже

Crime **prevention** (**предотвращение** совершения преступления)

Storage **costs** (**затраты** на хранение)

Material preparation **methods** (**способы** подготовки материалов)

Driving **safety** (**техника безопасности** при вождении машин)

4. Перестановка атрибутивной части (при невозможности дословного перевода, отсутствия в русском языке соответствующего существительного или прилагательного либо невозможности сочетаемости друг с другом)

Language **violence** (**жестокость** языка (на котором говорят))

Diplomat **friend** (**соратник** дипломата)

5. Перевод одного из членов атрибутивного сочетания при помощи группы (при этом в переводе могут появиться дополнительные компоненты и соответственно изменится структура словосочетания)

Solar **power station** (**солнечная электростанция**)

Target **group** (**целевая группа**)

Wing **mirror** (**зеркало** заднего вида)

6. При помощи калькирования (в том случае, когда в русском языке нет непосредственного соответствия английскому эквиваленту; при этом полностью воспроизводятся все части словосочетания)

Shadow **cabinet** (**состав кабинета министров**, намечаемый лидерами оппозиции)

Sandwich **panel** (**слоистая панель**)

Crash **test** (**испытание** на ударопрочность)

7. Перевод групп с внутренней предикацией на практике вызывает необходимость выделения данного словосочетания в отдельное, полноценное предложение

A few months later she issued a **merry-me-or-else ultimatum**. (спустя несколько месяцев она выдвинула ультиматум – **мы вступаем в брак или нет**)

8. Перевод с использованием деепричастного или причастного оборота (данный вид перевода позволяет уточнить значение уточняемого слова и используется в случае невозможности применения способов)

Six-point **plan** (**план** состоящий из шести пунктов)

Programming **languages** (**языки** программирования)

Braking horse **power** (**тормозная мощность**)

Переводчики могут сталкиваться со случаями, когда не существует возможности передачи языковой единицы из-за отсутствия или несовпадения эквивалентов и аналогов в языке перевода. Здесь на помощь может прийти так называемый описательный перевод.

Green berets (войска США)

Belt meter (поясной метр)

В технических и научно-популярных текстах также встречаются препозитивные атрибутивные словосочетания, которые переводятся на русский язык понятием, состоящим всего из одного слова (это часто отраслевые, специализированные термины), в котором заключен общий смысл.

Traffic jam (пробка)
Glove compartment (бардачок)
Cigarette lighter (прикуриватель (в салоне авто))
Windscreen wiper (дворники)

Итак, мы убедились, что работа над переводом препозитивных атрибутивных словосочетаний на русский язык представляет существенную трудность. Поэтому для правильного перевода данной лексической структуры на русский язык необходимо обязательно учитывать контекст и каждый раз тщательно проводить семантико-синтаксический анализ.

Список литературы:

1. Борисова, Л.И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода: учеб. пособие Л.И. Борисова. М.: МПУ, 2001. 208 с.
2. Комиссаров, В.Н. Пособие по переводу с английского языка на русский. / В.Н. Комиссаров, Я.И. Рецкер, В.И. Тархов. Ч. I. М., Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1960, с. 89.
3. English for the Automobile Industry: Oxford Business English, express series/ Marie Kavanagh. – 2007. – 79 с.
4. Английский язык для студентов строительных специальностей. Learning Building Construction in English: учебное пособие / С.И. Гарагуля. - Ростов -на -Дону Феникс, 2011. - 347 с.
5. Технический перевод: учебно-методическое пособие/Л.Д. Кривых, Г.В. Рябичкина, О.Б. Смирнова, - М.ФОРУМ, 2008. – 184 с.

ЛИНГВОЭТНИЧЕСКИЙ БАРЬЕР И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Прокофьева Д.С., e-mail: schwalbe1981@mail.ru
*старший преподаватель немецкого языка кафедры иностранных языков
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль*

LINGUO-ETHNIC BARRIER AND WAYS TO OVERCOME IT IN TRANSLATION FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Prokofieva D.S., e-mail: schwalbe1981@mail.ru
*Senior teacher of German at the Department of foreign languages
Yaroslavl state technical University, Yaroslavl, Russia*

Аннотация. В статье рассматривается препятствие, которое носит название лингвоэтнического барьера, которое требуется преодолеть для наработки компетенции в области технического перевода у студентов неязыковых вузов.

Abstract. The article considers the obstacle, which is called the linguo-ethnic barrier, which must be overcome in order to develop competence in the field of technical translation for students of non-linguistic universities.

Ключевые слова: лингвоэтнический барьер, межязыковая коммуникация, технический текст, научно-технический немецкий текст, перевод технического текста.

Keywords: linguo-ethnic barrier, interlanguage communication, technical text, scientific and technical German text, translation of technical text.

Время требует расширения межгосударственных отношений, расширения торгово-экономических связей с зарубежными странами. Это влечет и увеличение межличностных и научно-технических связей, увеличения обмена информацией, как личностного, гуманитарного, так и научно-технического свойства. Современность делает упор на возрастание значения последнего свойства, что означает, что возникает особая потребность в специалистах, способных адекватно представить информацию на исходном языке средствами языка потребителя информации.

Любая коммуникация есть процесс передачи мыслей, знаний, мнений, любой информации. Это касается и опосредованной коммуникации: автор-текст-читатель. А при межязыковой коммуникации возникают и вопросы лингвоэтнического и лингвокультурного характера.

Схематически можно такую коммуникацию изобразить в виде схемы. Пусть А – есть мысль, которую надо передать:

$A \rightarrow \rightarrow \rightarrow A1 \rightarrow \rightarrow \rightarrow A2 \rightarrow \rightarrow \rightarrow A3.$

Теперь рассмотрим схему подробнее:

А – есть мысль автора, которую он хочет передать, не важен ее характер, она требует передачи и все. И ее следует перевести на материальный носитель. Опять не важно на какой. Будет это устное выступление, или же набранный текст. Главное – это выражение мысли речевыми средствами. Не факт, что А1 есть точное выражение А. А1 есть максимально приближенное значение к А выраженное с помощью родного языка автора, применением богатства семантики и норм языка, причем степень приближения к оригиналу мысли или информации зависит от степени владения автором родным языком. Для нас этот процесс не важен. Так же оставим за скобками процесс декодирования переведённого текста А2 в мысли читателя А3. Это задачи психологов и биологов, лингвистов и культурологов.

Для нас представляет интерес середина процесса. Для чего и была написана статья. Это процесс перевода, перекодировки информации из A1 в A2. Причем не следует забывать о том, что процесс перевода является работой, на результат которой влияет нематериальный фактор в виде знаний и даже эмоций(!) переводящего. Глубоко в это погружаться не следует, т.к. этот пласт знаний изучается лингвокультурологами и до конца еще не изучен.

При переводе с одного языка на другой требуется, конечно, подготовка. И бывает так, что человек упирается в некое препятствие, которое носит название лингвоэтнического барьера. Такое название некоему барьеру дал Лев Константинович Латышев, который является известным лингвистом, признанным переводчиком с немецкого языка.

При межязыковой коммуникации возникновение подобных препятствий не редкость. А точнее, даже неизбежная предопределенность. Ведь общение происходит не только в лингвистической среде, но и в культурной тоже. Два языка, две культуры, два семантических пространства. И коммуникация разделяется: отсутствует общий язык, знание чужой страны, присутствует различие в культурах, национальной психологии. Это характерно для любого способа речевой коммуникации: непосредственного контакта людей, с помощью текста, книг, переписки.

Опишем проблему: определим, что такое лингвоэтнический барьер. С практической точки зрения его можно рассматривать как массив расхождений базовых норм языков и культурных кодов носителей. Л.К. Латышев в своей диссертации «Проблема эквивалентности в переводе» в 1983 году отметил несколько факторов, определяющих этот барьер. Он к ним относил не только отсутствие общего языка, но и то, что связывают с понятием этноса: различия в культурах и национальной психологии, недостаточная информированность в вопросах текущей жизни чужой страны и т. п. [3, 17].

Обобщая, можно сказать, что возникновение лингвоэтнического барьера и различные виды его воздействия при коммуникации играют «привычки общения», или различия в коммуникативных практиках, которые практикуют представители различных этнических общностей.

Лев Константинович Латышев связал возможности адекватной передачи мысли с языка на язык с тремя понятиями из современного языкознания.

Первое понятие — это система языка. «Понятие системы языка отражает те возможности, которые заложены в самом его устройстве — возможности, как реализованные (периодически реализуемые), так и нереализованные (не реализуемые). Система языка включает в себя языковые единицы самых различных уровней: фонемы, морфемы, лексемы (слова), словообразовательные и синтаксические модели» [2, 189].

Языковая норма, ее определение следующее: совокупность общеупотребительных языковых средств и правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее пригодными в конкретный исторический период [БЭКМ].

Третье понятие – узус языка (норма речи). Он определяет, как принято говорить в определенных ситуациях общения, какие речевые варианты, из числа допустимых нормой языка, предпочтительнее используются в рамках текстов определенного предназначения и функционального стиля [2, 191].

Сделаем сразу замечание: будем рассматривать преодоление лингвоэтнического барьера только с помощью перевода. Да, даже в технической отрасли можно общаться что называется «на пальцах». Или с помощью технических эскизов: технически грамотный человек поймет. Но это экзотика, которая довольно сильно ограничена и для полноценного общения не пригодна, и будем рассматривать традиционный способ межэтнического и межязыкового общения. Причем как прямое общение, так и в виде текстового, книжного общения.

И рассматривая технические тексты можно выделить определенный дуализм перевода технических текстов: и проще – в области системы исходного языка и переводного, некоторой предопределенности узуса. Но и трудность для переводчика. «Основной трудностью научно-технического перевода является необходимость совмещения знания

иностранного языка со знанием техники: грамотный технический перевод требует профессионального знания соответствующей области техники» [1, 52].

Здесь можно выделить несколько особенностей, присущих немецким техническим текстам. Причем некоторые особенности интернациональный, и характерны не только для немецкого, но и для русского технического языка. Сам текст должен соответствовать определенному стилю, быть достаточно лаконичным, точным, должна отсутствовать туманность определений. Следует полностью исключить эмоции и метафоры («красивости» тоже в научном тексте не предусмотрены). Это характерно для двух языков, а вот в немецкой грамматике имеются артикли (определенный и неопределенный), в технической литературе часто используется прошедшее время, и немецкий язык имеет довольно сложные формы прошедшего времени (например, Perfekt и Plusquamperfekt), которые в русском языке аналогов не имеют (структура языка). К структурным сложностям также можно отнести и построения предложений в немецком техническом языке: они отличаются большой длиной и сложностью для понимания. Главное предложение содержит неспрягаемую часть сказуемого, а вторая часть содержится в придаточном предложении причем на последнем месте. Не обходится техническая речь, когда придаточных предложений несколько. Для адекватного перевода на русский язык требуется замена одного сложного предложения на несколько, причем группировка фразы иногда для более точного отображения требует совершенно другой последовательности. В немецких текстах приводится известная информация, а затем новая, и последняя фраза, конечно, самая важная. Хотя такое правило тоже нарушается, потому что сказуемое в немецком языке имеет строгое положение в предложении.

То, что в научно-технической литературе, текстах используют в основном повествовательные и повелительные предложения является некоторым упрощением, помощью в переводах. Грамматика немецкого все-таки имеет более строгую форму чем русский язык.

Подобные тексты могут использовать предложения типа «Betrachten wir...», «Nehmen wir...», которые можно перевести на русский как «Рассмотрим...», «Возьмём...».

При использовании в технической литературе Passiv (страдательный залог), требуется при переводе использование «быть» и причастных оборотов или переводить глаголами с окончанием на «-ся».

И, конечно, нельзя забывать и наличие в немецкой научно-технической литературе наличия сложных слов. При подборе русского аналога следует помнить о том, что основное слово в сложносоставных немецких словах ставится последним. Примером может служить токарный станок – Drehmaschine, где Dreh – вращение, аmaschine – станок, машина. Это еще безобидный пример сложного слова, есть слова более сложные, догадаться о смысле которых можно только из контекста.

В структуре научных текстов в немецкой научно-технической литературе часто используется такой прием как повторяемость слов. Если слова близки по значению их варьируют для облегчения восприятия текстовой информации.

И все это нужно передать студентам для будущих переводов так, чтобы форма перевода возникала автоматически. Это можно достичь двумя способами – либо огромной практикой под руководством опытного переводчика, либо самостоятельными занятиями с зазубриванием правил, но опять-таки обязательным условием является практическое применение полученных знаний.

Учитывая ограниченное количество часов при обучении в неязыковом вузе, невозможность подачи большого практического материала для формирования уверенного владения языком при переводе научно-технических текстов, второй вариант является единственным способом получения нужной компетенции.

За самостоятельную наработку выступает и такая особенность текстов как наличие специальной терминологии. В Большой Советской Энциклопедии определение «термина» следующее: Термин – слово или словосочетание, которому (в идеале — однозначно)

соответствует определённое понятие в области общественно-политической жизни, науки, техники, искусства. От обычного слова Термин отличается точностью семантических границ [5, 107]. И наработанная терминология становится базой, на которую ложится «компонент переводческой компетенции». Существенным плюсом данного пути является и возможность самостоятельного самосовершенствования своих навыков. Не требуется многолетняя работа по тренировки навыков переводчика, а систематическая работа с опорой на рациональной основе и полученных знаний в области перевода.

И без заучивания специальной терминологии не обойтись. Пример тот же, токарный станок. Иногда, термины приходится переводить с описательным методом. Пример: *das Kurzstartflugzeug* – «самолёт с малой длиной разбега». В технических текстах существует сложность, которая ставит многих в тупик, это наличие неологизмов и аббревиатур, перевод которых просто отсутствует в существующей технической переводной литературе. Эту сложность обходят именно таким многословным методом. Однако, есть минус – громоздкость выходящего текста. Однако, в любом научно-техническом тексте на первом месте стоит адекватность, эквивалентность перевода, поэтому с громоздкостью перевода можно смириться. Или потратить время редактирование первоначального «чернового перевода».

Из обзора можно сделать определенные выводы:

1. Студентам неязыковых вузов следует изучать технологию перевода научно-технического направления имея запас знаний технической направленности. Например, при переводе статей по технологии машиностроения они должны пройти курс «Технологические процессы в машиностроении», курс «Станки», курс «Материаловедения». Без теоретической базы по соответствующему разделу науки- перевод научного текста миф. Компетенцию в техническом секторе студент должен наработать при изучении соответствующих предметов на занятиях и при самостоятельном образовании.

2. Использование технических средств перевода должно носить только вспомогательный характер. Примеров много, как ориентировка на технические средства может исказить смысл написанного очень сильно, что повлечет к накоплению неверных знаний и компетенций, которые, будучи ошибочными, могут привести к неприятностям. Также, бывают случаи, когда излишнее привлечение технических средств тормозит развитие навыков у студентов, что обязательно дает о себе знать при очных занятиях. Самостоятельная проработка текста и самостоятельные выводы дают настолько много, что сами студенты могут оценить спустя много времени.

3. Студент должен знать, что описательный перевод допустим, если нет аналога в русском языке (хотя, это настолько большая редкость, что практически не встречается). Работа с тематическими словарями при работе с научно-техническими текстами является основной. А сложные слова, которые отсутствуют в словарях, следует переводить опираясь на смысл слова и его роль в контексте. Опирайтесь на IT, конечно, можно, но опять напомним, голова важнее компьютера, и дает более адекватный результат.

4. Студентам следует хорошо выучить те средства немецкого языка, которые являются доминантами при составлении научно-технического текста. К основным средствам можно отнести те, которым могут обеспечить тексту логичность, компактность, объективность. Т.е. терминология, использование пассивных глагольных конструкций, сложные слова, использование в тексте настоящего времени и соответствующих ему глагольных форм. Требуется разбираться в различных неопределенно-личных и безличных структурах, и быть готовым к разнообразию синтаксических структур. Правда, следует отметить, что заикливаться только на изучении неличных форм не стоит. При очном общении с носителями немецкого языка может выйти конфуз.

5. Выходной текст должен соответствовать канонам, принятым в российской научной среде. Но основным требованием является эквивалентность перевода, которую может обеспечить тот, кто знаком с темой научного текста, по-другому не выйдет, даже с

применением современных IT-технологий, которые не могут учитывать контекст и плохо работают с аббревиатурами и неологизмами.

Список литературы:

1. Коняева, Л.А. О некоторых трудностях научно-технического перевода // Переводы сопоставительная лингвистика. Выпуск 11. С. 50-54.
2. Латышев, Л.К. Курс перевода. Эквивалентность перевода и способы ее достижения. –М.: Международные отношения, 1981. 249 с.
3. Латышев, Л.К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
4. Гусаров, Д.А. Перевод: проблема лингвоэтнического барьера / Д.А. Гусаров, Н.С. Гусарова, А.Л. Семенов. // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2014, № 3. С. 100-106.
5. Большая Советская Энциклопедия под ред. С. И. Вавилова, Т.54, -М.: ОГИЗ СССР, 1946. 832 с.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Ю.Н. Русина, e-mail: jrusina@mail.ru

*доцент кафедры межкультурных коммуникаций, к. фил. наук,
УО «Полесский государственный университет», Беларусь, г. Пинск*

DIFFICULTIES IN TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Y. Rusina, e-mail: jrusina@mail.ru

*Associate Professor at the Department of Intercultural Communication, PhD,
Polessky State University, Belarus, Pinsk*

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению особенностей англоязычных текстов научного и публицистического стилей, представляющих определенные сложности для студентов неязыковых специальностей с точки зрения перевода подобных текстов на русский язык. Рассматриваются такие вопросы, как перевод инфинитивных, герундиальных и причастных оборотов, перевод сложноподчиненных предложений, многофункциональных слов, газетных заголовков и преобразованных фразеологизмов и пословиц.

Abstract: The article is devoted to identifying those peculiarities of English texts of scientific and journalistic styles which make the process of translating such texts into Russian difficult for students whose studies are not connected with linguistics. Such issues as the translation of infinitive, gerundial and participial constructions, the translation of complex sentences, multifunctional words, newspaper headlines and decomposed phraseological units and proverbs are considered.

Ключевые слова: перевод, сложноподчиненное предложение, инфинитивный оборот, герундиальный оборот, причастный оборот, многофункциональное слово, газетный заголовок, фразеологическая единица, преобразование фразеологизмов

Keywords: translation, complex sentence, infinitive construction, gerundial construction, participial construction, multifunctional word, newspaper headline, phraseological unit, decomposition of phraseological units

На современном этапе развития общества, когда процессы глобализации охватили практически все сферы нашей жизни, изучение иностранных языков является не просто желанием, а необходимостью. Все более развиваются международные контакты, растет число крупных совместных компаний, соответственно, возникает потребность в специалистах, владеющих иностранным языком. Причем это владение иностранным языком должно быть не просто на разговорном уровне. Каждый специалист в любой отрасли, будь то экономика или технические науки, для повышения своей квалификации должен иметь возможность знакомиться с зарубежными материалами по той или иной проблеме, которые в подавляющем большинстве случаев представлены на английском языке. Научные статьи на различную тематику, аналитика в прессе – все это требует от специалиста владения определенными навыками перевода. Именно об этом и пойдет речь в данной статье.

Думаю, все согласятся с тем, что владение иностранным языком, в частности английским, на разговорном уровне и чтение и понимание профессионально ориентированных текстов требуют совершенно различных навыков и умений. Для эффективного общения достаточно иметь определенный словарный запас (знать наиболее частотную лексику) и правильно строить предложения, используя в речи базовые грамматические конструкции. С чтением профессионально ориентированной литературы дело обстоит несколько по-другому.

Во-первых, знания наиболее частотной лексики уже оказывается недостаточно. Словарный запас должен быть существенно расширен за счет терминологии, применяемой в той или иной отрасли знания. Во-вторых, научный и публицистический стили коренным образом отличаются от разговорного: сложные грамматические конструкции (инфинитивные, герундиальные и причастные обороты), сложные предложения с различными видами связи, особая структура газетных заголовков, окказиональные трансформации фразеологизмов, очень часто наблюдаемые в прессе, – все это приводит к тому, что детальное понимание текстов научного и публицистического стилей может вызывать трудности даже у тех, кто изначально получил языковое образование, не говоря уже о специалистах в области экономики, технических, биологических и т.п. наук, которые используют иностранный язык для повышения своего профессионального уровня. Таким образом исследования, направленные на изучение вышеуказанных трудностей, являются достаточно актуальными.

Цель данной статьи состоит в выявлении особенностей англоязычных текстов научного и публицистического стилей, представляющих определенные сложности для студентов неязыковых специальностей с точки зрения перевода подобных текстов на русский язык.

Достаточно большой опыт преподавания английского языка в двух университетах на неязыковых специальностях (правоведение, экономика и финансы) позволил нам выявить основные моменты, вызывающие у студентов трудности в процессе перевода. Не вызывает сомнений тот факт, что для правильного понимания тех или иных языковых особенностей различных стилей необходимо иметь определенные теоретические знания, которые позволят отличить в тексте одну конструкцию от другой и выбрать верный вариант перевода. Остановимся на этом подробно.

1) Сложные грамматические конструкции, к которым относятся прежде всего инфинитивные, причастные и герундиальные обороты.

Как известно, к основным инфинитивным оборотам ученые относят *Complex subject*, *Complex object* и инфинитивный оборот с предлогом *for* [2, с. 13-17; 3, с. 235-249; 6, с. 114-116; 7, с. 22-27].

Причем если последних два оборота, как показывает наш опыт, обычно не вызывают сложностей у студентов, то переводу оборота *Complex subject* надо учить. Студенты должны усвоить, что перевод таких предложений необходимо начинать с середины, т.е. с глагола в действительном или страдательном залоге или глагола-связки с прилагательным, которые стоят непосредственно перед инфинитивом. При переводе таких оборотов на русский язык используются неопределенно-личные предложения с выражениями: *говорят, что...*; *сообщали, что...* и др. или вводные слова *известно, кажется, вероятно* и т.п.:

The German Chancellor is known to feel that Germany has maintained a high level of security spending... [2, с. 22] – Как известно, канцлер Германии считает, что страна сохранила высокий уровень расходов на социальное обеспечение... (перевод здесь и далее наш – Ю.Р.)

The President is likely to enunciate principle to guide reforms... [2, с. 18] – Вероятно, президент провозгласит принцип управления реформами...

В английском языке еще есть самостоятельный инфинитивный оборот, который стоит в конце предложения и отделяется запятой. Как отмечают К.Н. Качалова и Е.Е. Израилевич, этот оборот чаще всего встречается в коммерческих и юридических документах. При переводе его на русский язык необходимо использовать придаточное предложение с союзом *причем* и соответствующий глагол со значением долженствования вместо инфинитива [3, с. 249]:

The cargo of 3000 tons of oranges has been sold to a foreign company, payment to be made in cash. – Груз в 3000 тонн апельсинов продан зарубежной компании, причем платеж должен быть произведен наличными.

Что касается причастных оборотов, то у студентов возникают трудности при переводе самостоятельной, или абсолютной (независимой), причастной конструкции. Такая конструкция, как и самостоятельный инфинитивный оборот, всегда отделяется запятой, может стоять как в начале предложения, так и в конце.

В различных учебниках по грамматике или по переводу говорится, что если независимый причастный оборот стоит в начале предложения, то при переводе на русский язык следует использовать придаточные времени с союзами *когда, после того как*, придаточные причины с союзами *так как, поскольку* или иногда придаточные условия с союзами *если, при условии что*:

The progress of the reform being slow, the government is determined to continue supporting the needy population [6, с. 122]. – Так как реформа проходит медленно, правительство намерено продолжать оказание поддержки малоимущим слоям населения.

Если независимый причастный оборот стоит в конце предложения, то при переводе на русский язык следует использовать сложносочиненные предложения с союзами *причем, а* или отдельное предложение [2, с. 46-48; 3, с. 285-288; 6, с. 121-122]:

The contract quantity was 5000 tons, the sellers having an option to deliver 2 per cent more or less. [4, с. 181] – Оговоренное в контракте количество товара составляло 5000 тонн, причем продавцы имели право поставить на 2 % больше или меньше.

Сложный герундиальный оборот (термин в работе Ж.А. Голиковой), или герундиальный комплекс (термин в работе Т.И. Гуськовой), переводится придаточным предложением с использованием следующих слов: *то что, тем что, так, после того как*:

There is high probability of their being invited to the congress as special guests. – Существует большая вероятность того, что их пригласят на конгресс в качестве почетных гостей.

Итак, как видим, прежде всего студентов нужно научить четко отличать друг от друга инфинитивные, причастные и герундиальные обороты (чаще всего, конечно, путают причастный оборот, имеющий в своем составе причастие настоящего времени, и герундиальный, поскольку в них обоих содержится форма на *-ing*), а затем переводить их, используя правило.

1) Сложноподчиненные предложения

Среди сложноподчиненных предложений в английском языке наибольшие трудности для перевода, как показывает наш опыт преподавания, представляют предложения с придаточными подлежащими или предложения с бессоюзной связью.

Например, при переводе на русский язык предложений с придаточной частью, начинающейся с союза *whether*, нужно использовать глагол с частицей *ли*:

Whether Britain can do it without renewed pressure on the pound is the problem which faces the Government [2, с. 131]. – Сможет ли Великобритания сделать это, не возобновляя давление на фунт стерлингов, – вот проблема, которая стоит перед лицом правительства.

При переводе на русский язык придаточных, начинающихся с союза *that*, можно либо менять порядок частей сложноподчиненного предложения, либо использовать оборот *то, что*:

That the commercial would do no harm was obvious. [6, с. 43] – То, что рекламный ролик никак не повредит, было очевидно. // Было очевидно, что рекламный ролик никак не повредит.

Ж.А. Голикова отмечает, что если придаточное подлежащее начинается со слова *what*, которое является подлежащим в этой придаточной части, то при переводе на русский язык обычно используют неопределенно-личное предложение, начинающееся со слов *необходимо, нужно, требуется* и т.п. [7, с.113]:

What is needed is to utilize the country's resources fully and effectively. – Необходимо использовать ресурсы страны полностью и эффективно.

Особого внимания также заслуживает бессоюзная связь в сложноподчиненных предложениях. При переводе на русский язык в таких случаях часто используется пропущенный союз или союзное слово:

Japan has denied its market is closed. [7, с. 116] – Япония отрицала, что ее рынок закрыт.

Определенные затруднения могут возникнуть при переводе таких сложных предложений, где придаточная часть вставлена в середину главной части:

A company's turnover after the cost of sales, tax, rent and other liabilities are deducted is its net profit. – Оборот компании после вычета себестоимости продаж, налогов, аренды и других долговых обязательств является ее чистой прибылью.

Приведенные примеры подтверждают тот факт, что первостепенная задача студентов – всегда проводить анализ предложения, четко определяя грамматические основы (подлежащие и сказуемые).

2) Многофункциональные слова

В научном и публицистическом стилях широко используются многозначные союзы и предлоги, а также другие части речи, которые в одном из значений могут являться предлогом или союзом. Иногда у студентов неязыковых специальностей перевод таких слов вызывает трудности, поэтому необходимо дать им определенные теоретические знания.

Неудивительно, что многие лингвисты, занимающиеся вопросами перевода, посвящают отдельную главу многозначным словам, которые в нескольких своих значениях выступают в роли служебных частей речи [2, с. 113-125], [6, с. 39-48], [7, с. 129-134]. В.С. Слепович называет такие слова многофункциональными. Он относит к ним некоторые предлоги и союзы, местоимения и слова-заместители типа *one*. Ученый подчеркивает, что такие слова представляют трудность для начинающего переводчика [6, с. 39]. Т.И. Гуськова и Ж.А. Голикова называют такие слова грамматическими омонимами [2, с. 113; 7, с. 129] На наш взгляд, оба термина имеют право на существование, поскольку они указывают на особенности функционирования таких слов. В данной работе мы будем использовать термин «многофункциональные слова». Так в каких случаях студенты чаще всего делают ошибки? Рассмотрим некоторые из них:

- хорошо усвоив еще со школьной скамьи значение слова *since* ‘с’ и ‘с тех пор’, студенты часто забывают о том, что это же слово может являться в предложении союзом со значением ‘так как, поскольку’, например:

Since the documents have not arrived, we cannot load these goods. – Так как документы не прибыли, мы не можем погрузить эти товары. [3, с. 353];

- практически все студенты помнят про такие значения предлога *for*, как ‘для, за, в течение’, забывая о том, что в научной литературе и публицистике это слово является еще и союзом со значением ‘так как, потому что, ибо’:

The Battle of the Budget will be fought on two levels: in the Congress and between private organizations...The second level is particularly interesting, for its object is to influence public opinion... [2, с. 119] – Второй уровень особенно интересен, потому что его целью является влияние на общественное мнение...;

- студенты не всегда сразу могут перевести союз *as*, когда он имеет значение *так как, поскольку*:

Trading on the Stock Exchange was suspended as brokers waited for clarifications from the finance ministry of controversial new tax laws. [2, с. 120] – Торги на фондовой бирже были приостановлены, так как брокеры ждали от министерства финансов разъяснения противоречивых моментов нового налогового законодательства;

- почти все студенты знают значение слова *once* ‘однажды, когда-то’, но не учитывают, что это слово может выступать в предложении и союзом со значением ‘как только, как скоро’: *Once the lending facility has been agreed, you can dip into it whenever you want...*[8, с. 13] – Как только условия кредита согласованы, вы можете воспользоваться им, когда захотите...;

- слово *less*, которое в основных своих значениях является знаменательной частью речи (прилагательным, наречием, существительным), может также функционировать в качестве предлога со значением 'без, исключая, кроме': *A company's turnover, less its cost of sales, is its gross profit.* – *Оборот компании за вычетом себестоимости продаж – валовая прибыль.*

Основной задачей студентов при переводе многофункциональных слов является правильное определение их роли в предложении для понимания высказывания и выполнения адекватного перевода.

3) Газетные заголовки

Особенности англоязычных газетных заголовков были детально рассмотрены еще в XX веке известными лингвистами И.Р. Гальпериным и В.Н. Комиссаровым [1; 5]. Остановимся на тех из них, которые чаще всего вызывают трудности при переводе на русский язык:

- использование неологизмов, диалектизмов, разговорной лексики, слэнга, аббревиатур, фразеологизмов [1, с. 121]:

Coronavirus tests for NHS staff set to boost the fighting force. [The Times, 28.03.2020] – *Тесты на коронавирус для сотрудников Государственной службы здравоохранения...*

Rome grits its teeth in face of four-week lockdown. [The Times, 11.03.2020] – *Рим стиснул зубы в преддверии четырехнедельной изоляции;*

- опущение вспомогательных глаголов:

Children fear the worst if (they are) not told coronavirus facts, Irish parents are told. [The Times, 12.03.2020]

Иногда встречается даже опущение главного члена предложения;

- будущее действие часто передается при помощи инфинитива:

Sunak to pledge billions to soften Covid-19 impact... [The Guardian, 10.03.2020]. – *Канцлер казначейства Р. Сунак выделит миллиарды, чтобы смягчить последствия коронавируса ...*

Как видим, при переводе англоязычных газетных заголовков перед нами обычно стоят две основные задачи: 1) выявить, какие нарушения грамматической нормы имеют место в каждом конкретном случае (что само по себе не всегда оказывается легким делом); 2) найти подходящие средства родного языка, чтобы сделать перевод адекватным.

Помимо этого, не надо забывать, что очень часто адекватный перевод заголовка можно осуществить лишь после прочтения и осмысления всей статьи.

5) Оказиональные трансформации фразеологизмов, пословиц, крылатых выражений

Перевод преобразованных устойчивых сочетаний, на наш взгляд, является наиболее трудным из всех рассмотренных случаев. Трансформированные фразеологизмы, пословицы и крылатые выражения встречаются в публицистике (в научных текстах их появление маловероятно). Например, в следующем заголовке мы наблюдаем преобразование английской пословицы *Every cloud has a silver lining* (=Нет худа без добра):

TP Icar finds silver lining in market clouds. (The Times, 11.03.2020)

Можно предложить следующий перевод, в котором также будет обыгрываться крылатое выражение: *Крупнейшая мировая компания-брокер TP Icar находит луч света в темной ситуации, сложившейся на рынках.*

Итак, в заключение хотелось бы отметить, что первые три вышерассмотренные особенности англоязычных научных и публицистических текстов представляют такие переводческие трудности для студентов неязыковых специальностей, которые вполне преодолимы. На занятиях преподаватели должны давать студентам хотя бы минимальные теоретические знания по всем этим аспектам, подбирать задания для перевода отдельных предложений с данными грамматическими явлениями, чтобы студенты «набивали руку».

Что касается перевода газетных заголовков и газетных статей, особенно тех из них, где наблюдаются игра слов или преобразованные устойчивые сочетания, то здесь дело

обстоит сложнее. Научить переводу преобразованных идиом и пословиц подобно тому, как учат переводу определенных грамматических конструкций, практически невозможно, т.к. для этого необходимо не просто хорошее знание языка, а знание культуры, реалий страны изучаемого языка, большой объем так называемых фоновых знаний, потому что фразеологизмы и пословицы могут быть преобразованы до неузнаваемости, а крылатые выражения, известные в Великобритании, могут оказаться абсолютно неизвестными для русскоязычных читателей.

Список литературы:

1. Гальперин, И.Р. Stylistics. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1971. – 344 с.
2. Гуськова, Т.И. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Гуськова Т.И., Зиборова Г.М. – М.: РОССПЭН, 2000. – 228 с.
3. Качалова, К.Н. Практическая грамматика английского языка: в 2-х т. / К. Н. Качалова, Е.Е. Израилевич. – Киев: Методика, 2003. – Т.1. – 363 с.
4. Качалова, К.Н. Практическая грамматика английского языка: в 2-х т. / К. Н. Качалова, Е.Е. Израилевич. – Киев: Методика, 2003. – Т.2. – 304 с.
5. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
6. Слепович, В.С. Курс перевода (английский – русский язык): учеб. для студентов высш. Учеб. заведений по специальности «Мировая экономика» / В.С. Слепович. – 9-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2011. – 320 с.
7. Golikova, Zh.A. Learn to Translate by Translating from English into Russian / Zh.A. Golikova. – М.: Новое знание, 2005. – 227 с.
8. Johnson, C. Market Leader. Banking and Finance. Business English / C. Johnson. – Pearson Education Limited, 2000. – 96 p.
9. Онлайн-версии газет “The Times” Режим доступа: <https://www.thetimes.co.uk/>, “The Guardian” Режим доступа: <https://www.theguardian.com/>

ОСОБЕННОСТИ СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

М.В. Яблокова, e-mail: yablonyatree66@mail.ru
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет»,
Россия, г. Иваново

И.К. Тихонова, e-mail: oleg-bolgar2014@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет»,
Россия, г. Иваново

CONSTRUCTION TERMINOLOGY: DIFFICULTIES OF TRANSLATION

M.V. Yablokova, e-mail: yablonyatree66@mail.ru
Ivanovo State Polytechnic University, Russia, Ivanovo
I.K. Tikhonova, e-mail: oleg-olgar2014@yandex.ru
Ivanovo State Polytechnic University, Russia, Ivanovo

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные языковые трудности, с которыми сталкиваются студенты при переводе оригинальной литературы строительной тематики. Особое внимание уделяется морфологическому значению терминов и их семантическим особенностям. В данной статье приводится классификация узкоспециальной строительной терминологии, а также выделяются три типа терминов-словосочетаний.*

***Abstract.** This article discusses the basic language difficulties faced by students when translating the original literature building subjects. Special attention is paid to the morphological meaning of terms and their semantic features. This article provides a classification of specific construction terminology, and also distinguishes between three types of terms-word combinations.*

***Ключевые слова:** строительный термин, единица термин, термин-словосочетание, язык для специальных целей.*

***Keywords:** construction term, unit-term, term-phrase, LSP (language for special purpose).*

Лексику любого языка можно рассматривать как систему систем. Язык – неоднородное и многогранное явление. Система языка представляет собой тип сложной иерархической системы, которая распадается на различные подсистемы. Возможны различные подходы к ее изучению, а также существует множество причин ее членения. В данной работе мы остановимся на специальной лексике и ее терминологичности.

В отличие от общей лексики, специальная лексика не имеет общего употребления и понятна лишь тем, кто занят в указанной сфере деятельности, поскольку она принадлежит не общему языку, как средству коммуникации, а отдельным подъязыкам. Следует сказать, что изучение языков для профессиональных или специальных целей (LSP - Language for Special Purpose) является одним из важных направлений в лингвистике. LSP определяется как регистр речи, использующийся для описания той или иной области знания или сферы деятельности с глубокой и разветвленной системой понятий, характеризующийся устойчивыми языковыми характеристиками, отличающими его от других функциональных стилей. В свою очередь, общая система языка для специальных целей делится на подсистемы языков отдельных отраслей знаний и наук.

У слов специальной лексики преобладают либо понятийные (термины), либо предметные (имена собственные) связи. В зависимости от этого, каждый тип специальной лексики развивает свои особенности. К специальной лексике относятся все лексические

средства, так или иначе связанные с профессиональной деятельностью человека. В данной работе мы рассматриваем LSP строительной отрасли. Следует отметить высокую терминологичность данного языка и, в связи с этим, остановиться на вопросе о сущности и функционировании термина в языке специального общения.

Одним из главных отличий языка технической литературы от языка художественной литературы является значительная насыщенность текста специальными терминами, которые часто отсутствуют не только в обычных, но и в терминологических словарях. При чтении специальных текстов по строительной тематике основную сложность представляет собой лексический материал, его усвоение студентами. Именно поэтому, изучение терминологических единиц требует особого внимания.

Под термином понимается “элемент терминологической системы, представляющий собой совокупность всех вариантов неязыкового знака или устойчиво воспроизводимой синтагмы, выражающих специальное понятие определенной области деятельности” [Авербух, 2004, 131]. Терминообразование рассматривается как процесс присваивания термину понятий, требующихся в определенном языковом сообществе. Если говорить о закономерностях формирования и основных тенденциях развития терминологической системы, то следует сказать о том, что терминология является составной частью языка и представляет собой систему, элементы которой (термины) взаимосвязаны. Следует отметить, что терминологическая лексика строительной отрасли как часть общелитературного языка развивается по тем же правилам, что и словарный состав языка в целом. В терминологии активны те же способы наименования, с помощью которых пополняется лексический запас общелитературного языка.

Для того, чтобы правильно определить выражаемые термином понятия, нужно знать ту область науки и техники, к которой относится данная терминология. Слова и словосочетания, имеющие специальные значения в той или иной области науки и техники, точно выражают понятия, процессы и названия вещей, присущие определенной отрасли производства. Термин должен быть точным, т.е. иметь строго определенное значение, которое может быть раскрыто путем логического определения, устанавливающего место обозначенного термином понятия в системе понятий данной области науки или техники.

Для правильного понимания и перевода необходимо учитывать не только контекст, но также знать морфологическое значение терминов, их семантические особенности, основные типы терминов-словосочетаний, их структурные особенности и специфику употребления. Термин должен по возможности быть кратким и точным, иметь строго определенное значение, которое может быть раскрыто путем логического определения, устанавливающего место обозначенного термином понятия в системе понятий данной области науки или техники, т.е. буквальное значение составляющих его компонентов должно полностью соответствовать смысловому содержанию.

Строительная терминология по сравнению с другими терминологиями производственного типа очень мало изучена. Узкоспециальная терминология – самый представительный слой специальных терминов, обозначающих специфические для строительства знания (*laying of concrete* – укладка бетона), реалии (*lintel* – перемычка), понятия (*panel construction* – панельное строительство), категории (*wood product* – лесоматериал).

Узкоспециальная терминология отражает общую специфику труда. Она предполагает наличие таких составляющих, как сфера деятельности, объект деятельности, субъект деятельности, средство деятельности и продукт деятельности.

Все перечисленные неязыковые характеристики деятельности находят почти адекватное вербальное выражение в составе строительной лексики. Поэтому представляется уместным предложить, классификацию узкоспециальной строительной терминологии, которая была выделена в работе «Лексические вопросы перевода отраслевого текста в строительной сфере» и которая нам импонирует:

1) Термины, именующие сферу деятельности, в состав которых войдут названия научных дисциплин, технологии производства; наименования проблем, решением которых занимается строительная наука: *civil construction* – гражданское строительство, *environmental impact* – воздействие на окружающую среду.

2) Термины, именующие объект деятельности: *earthworks* – земляные работы.

3) Термины, именующие субъект деятельности: *design engineer* – инженер-конструктор, *tiler* – кровельщик,

4) Термины, именующие средства деятельности: *I-beam* – балка двутаврового сечения, *chemical wood* – древесная целлюлоза.

5) Термины, именующие продукты деятельности, охватывают широкий круг разного рода результатов деятельности: *macadam road* – дорога со щебеночным покрытием.

В терминологических системах различных отраслей строительства широко распространены комплексные единицы-термины, состоящие из двух и более компонентов – терминологические сочетания. Эти термины-словосочетания можно подразделить на три типа.

К первому типу относятся термины-словосочетания, оба компонента которых являются словами специального словаря. Они самостоятельны и могут употребляться вне данного сочетания, сохраняя присущее каждому из них в отдельности значение (*cantilever beam* – консольная балка и т.д.).

Ко второму типу относятся термины-словосочетания, в которых только один из компонентов является техническим термином, а второй относится к словам общеупотребительной лексики. Компонентом этого типа могут быть либо два существительных, либо прилагательное и существительное (*plaster work* – лепные работы и т.д.).

К третьему типу относятся термины-словосочетания, оба компонента которых представляют собой слова общеупотребительной лексики, и только сочетания этих слов являются термином (*dead load* – постоянная нагрузка и т.д.).

Итак, анализируя некоторые особенности строительной терминологии, следует сказать, что она представляет собой благодатный материал для изучения. Поскольку основной трудностью при обучении чтению и переводу является усвоение лексического материала, то основное внимание в работе над специальными текстами следует обратить на овладение студентами терминологией строительной и смежными ей специальностями. Для того чтобы правильно понять технический текст, надо, как уже указывалось ранее, хорошо знать данный предмет и связанную с ним английскую терминологию. Кроме того, для правильной передачи содержания текста на русском языке нужно знать соответствующую русскую терминологию и хорошо владеть русским литературным языком.

Перевод терминов составляет ядро научно-технического перевода, поэтому важно знать особенности перевода данного пласта лексики для достижения максимальной эквивалентности. При переводе может меняться структура термина. При переводе терминов необходимо использовать определенные приемы. Наиболее часто используются калькирование, транслитерация, описательный перевод.

Эти способы применимы не только к узкоспециализированной лексике, но и к широкому спектру слов других сфер знания. Сознательное отношение к переводу терминов, изучение среды их функционирования (непосредственное общение. т.е. дискурс или профессионально-ориентированный текст), способствует корректному пониманию и усвоению профессиональных терминов, а в дальнейшем использование таковых в профессиональном языке.

Список литературы:

1. Авербух, К.Я. Общая теория термина. Иваново, 2004.

2. Вишневская, Г.М. О новом словаре произносительных терминов// Теоретические и практические аспекты лексикографии. Иваново, 1997. С. 143 – 147.
3. Рабинович, З.Е. Англо-русский словарь. М.-Л.,1950.
4. Bauer L. English word- formation. Cambridge, 2002.
5. http://www.0gn.ru/anglijskij/leksicheskie_voprosy_perevoda.php

**Секция «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»**

УДК 372.8

**МУЛЬТИМЕДИА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

И.Н. Бахур, e-mail: bahur_ira@tut.by
преподаватель

*Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
Беларусь, г. Брест*

**MULTIMEDIA AS AN ELEMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATION OF
STUDENTS**

I.N. Bakhur, e-mail: bahur_ira@tut.by
Teacher

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

***Аннотация.** Данная статья рассматривает комплексное использование аудио и видео материалов из различных источников при изучении профессионально ориентированной темы «Лексикография» на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей университета. Внимание уделено развитию межпредметных связей. Автор статьи предлагает различные варианты использования мультимедиа в зависимости от уровня языковой подготовленности студентов.*

***Abstract.** Given article regards complex usage of audio and visual materials from different sources while studying professionally oriented topic “Lexicography” at the English Language classes with the students of non-core specialties at the University. Attention is paid to the development of the connection between subjects. The author of the article suggests different ways of using multimedia depending on the language level of students.*

***Ключевые слова:** аудио файл, межпредметные связи, темы по специальности, словари, лексикограф, персонажи, фильм*

***Keywords:** audio file, the connection between subjects, topics on specialty, dictionaries, lexicographer, characters, movie*

В современной системе образования использование информационных технологий и мультимедиа в преподавании иностранных языков стало привычной частью ежедневного учебного процесса. Электронные дневники в школе, множество обучающих и развивающих видео, мультимедийные презентации, созданные на профессиональной основе или самостоятельно студентами во время подготовки к теме, которую они проходят по своей основной специальности, да и сами учебники перешли в электронный формат. Студенты давно не пользуются на занятиях по иностранному языку бумажной версией словарей, а электронный переводчик «выполняет» больше половины работы по переводу текстов. С одной стороны, это намного упрощает, а главное ускоряет работу над текстом. Но, с другой стороны, студенты становятся очень зависимыми от своих устройств, теряя навыки самостоятельного перевода текстов, а вместе с этим и уменьшается их активный словарный запас по иностранному языку. Еще десять лет тому назад была четко видна разница между

электронным переводом и переводом, сделанным студентом самостоятельно. Сегодня технология электронного перевода настолько усовершенствована, что только предварительное знакомство преподавателя с уровнем владения остальными аспектами иностранного языка студентом позволяет понять, что предоставленный им перевод сделан самостоятельно или при помощи электронного переводчика.

Кроме электронных переводчиков и словарей многие современные учебные пособия снабжены рядом аудио и видео файлов, которые визуализируют учебный процесс и позволяют качественно развивать аудирование на занятиях по иностранному языку. Но современные учебники по иностранному языку, как правило, составлены по однотипной схеме и список представленных в них тем в большинстве своем связан с ежедневным речевым обиходом. Это очень хорошо, когда речь идет об овладении языком в рамках школьного образования или в языковых школах. Но в высших учебных заведениях к владению иностранным языком предъявляются иные требования: студенты должны уметь использования иностранный язык при общении на темы, связанные с их будущей специальностью, знать профессиональную лексику и уметь ею оперировать. Если обратиться напрямую к специализированной литературе по будущей специальности студента на иностранном языке, то она в большинстве своем предназначена для специалистов, которые уже овладели специальность. Кроме этого, она рассчитана на очень высокий уровень владения иностранным языком, который зачастую отсутствует у студентов вузов, для которых английский язык является иностранным, а не родным. В этом случае преподавателю иностранного языка приходится самостоятельно искать материалы в разных источниках, компоновать их и разрабатывать темы по специальности студентов, чтобы достигнуть поставленной цели. Приведенный ниже материал является результатом такой работы и может быть использован на неязыковых специальностях филологического профиля (специальность «русская/белорусская филология»).

На занятиях по иностранному языку со студентами специальности «русская/белорусская филология», мы обратились к теме лексикографии. По своей основной специальности они изучают и работают с различными типами словарей: орфографическими, толковыми, синонимов, этимологическими. Для развития этой темы и осуществления межпредметных связей мы обратились к одному из разделов книги Клива Оксендена и Криснины Лесэм-Коуниг “New English File”. В седьмом разделе данного издания есть подраздел «Разговорный английский», который носит заглавие «Слова». Данный подраздел содержит аудио файлы-интервью с известным британским лексикографом и этимологом Сьюзи Дент. Поскольку английский учебник рассчитан на студентов уровня “upper-intermediate”, а уровень владения иностранным языком студентами неязыковых специальностей не всегда настолько высок, мы решили объединить два письменных варианта данных аудиофайлов (они размещены в конце учебника) в один текст, и представили его студентам в качестве текста для чтения. Если уровень студентов позволяет, можно обратиться к аудио файлам напрямую или объединить прослушивание аудио текста и одновременное его чтение студентами с листа. Один из абзацев текста (отрывок аудио файла) посвящен Оксфордскому Английскому словарю и тому, как происходит процесс включения слов в его состав. После работы с текстом мы еще раз возвращаемся к этому отрывку, и студентам предлагается поразмышлять над вопросом о том, как идет процесс создания словаря, кто в нем участвует и насколько по времени может растянуться данная работа? Получив различные варианты ответа, мы предлагаем студентам посмотреть американско-ирландский драматический фильм 2019 года режиссёра Фархада Сафиния «Игры разумов» (английский вариант названия “The Professor and the Madman”) с участием таких знаменитых актеров как Мел Гибсон и Шон Пенн.

Фильм повествует о профессоре, который в 1879 году начал составлять Оксфордский словарь английского языка и возглавлял его редколлегию, и осуждённом за убийство врача Уильяме Честере Майноре, который, находясь в приюте для душевнобольных преступников, составил для этого словаря более 10 тысяч словарных статей. Поскольку длительность

фильма составляет более двух часов, очевидно, что его просмотр выносится за рамки учебных занятий. Выбор языка просмотра остается за студентами. Но перед просмотром фильма мы ставим перед студентами задачу пересказать содержание фильма с точки зрения различных персонажей. В качестве ключевых героев, которые присутствуют на протяжении всего фильма, что позволяет проследить и передать весь ход событий до конца, мы выбрали главного героя фильма Джеймса Мюррея, британского лексикографа и редактор «Нового словаря английского языка», его жену Аду Мюррей, Элизу Мерретт, вдову убитого душевнобольным врачом человека. К их числу также относится Фредерик Джеймс Фурнивалл, друг и соратник Джеймса Мюррея, который рекомендовал его на пост редактора и поддерживал последнего на протяжении работы над словарем. Поскольку, на наш взгляд, не корректно предлагать студентам пересказывать содержание фильма с точки зрения душевнобольного персонажа, мы обратились к двум другим персонажам, которые связаны с ним напрямую: Манси, охранник клиники для душевнобольных, и доктор этой же клиники, который занимается лечением Уильяма Честера Майнора. Замыкает список персонажей конкурент и главный критик Джеймса Мюррея британский издатель Филип Литтелтон Гелл, представитель издательского дома “English University Press”. Такой обширный список персонажей, с одной стороны, дает возможность более полно и с разных точек зрения передать содержание фильма, а, с другой стороны, студенты могут выбрать из такого обширного списка наиболее понравившийся и яркий, на их взгляд, персонаж.

Студентам во время просмотра фильма предлагается построить линию повествования, связанную с выбранным ими персонажем. После просмотра фильма в зависимости от количества студентов и объема роли персонажа студентов можно объединить в небольшие группы, или сделать пересказ фильма на английском языке с позиции одного из персонажей индивидуальным заданием. Финальные сцены фильма сопровождаются текстовой информацией, предоставляющей фактические данные о времени создания «Нового словаря английского языка», количестве томов и слов, включенных в него, а также кратко повествуют о судьбе Джеймса Мюррея и Уильяма Честера Майнора. На наш взгляд, данная информация имеет важное значение, и мы посчитали, что этот эпизод должен быть использован в качестве финального во всех пересказах, независимо от места и роли персонажа в фильме. На данном этапе можно закончить работу над темой или продолжить ее. Поскольку много времени уделено фильму, то не будет лишним обратить внимание студентов на историю его создания. Надо отметить, что фильм создан по мотивам романа писателя Саймона Винчестера «Хирург из Кроуторна: История убийства, сумасшествия и любви к словам». Чтобы сделать работу студентов более продуктивной с точки зрения овладения иностранным языком, мы предлагаем обратиться к еще одному аудио файлу, напрямую связанному с представленными заданиями.

В той же главе вышеупомянутого учебника Клива Оксендена и Криснины Лесэм-Коуниг есть еще один аудио файл, который представляет собой часть радиопрограммы, посвященной книге «Хирург из Кроуторна: История убийства, сумасшествия и любви к словам». Этот файл содержит информацию о книге и ее краткий сюжет. Мы предложили студентам прослушать этот аудиофайл, чтобы у них сложилась целостная картина, объединившая произведение Саймона Винчестера и фильм Фархада Сафиния и Мела Гибсона. Последний аудио файл, на наш взгляд, играет ознакомительную роль и может быть использован на любом этапе работы над темой на усмотрение преподавателя. Если студентов заинтересует данная тема, можно предложить им прочесть книгу и сравнить сюжет книги и фильма.

Подводя итог, можно отметить, что, несмотря на то, что на сегодняшний день существует множество аутентичных учебных изданий, содержащих качественный и познавательный материал в мультимедийном формате для изучения иностранных языков, в частности – английского, форма данных изданий не всегда соответствует специфике программ по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. Структура и наполнение учебных изданий не подразумевает знакомство

студентов с узкоспециализированными аспектами по их конкретной специальности. С одной стороны, это усложняет работу преподавателя, которому необходимо самостоятельно формировать как аудиовизуальное, так и смысловое наполнение темы. С другой стороны, преподаватель свободен в выборе материала и может обращаться к тем текстам, аудио и видео файлам, которые будут соответствовать как тематическим запросам, так и уровню овладения студентами иностранным языком. Приведенный выше вариант использования различных аудиовизуальных источников при изучении профессионально ориентированной темы «Лексикография» со студентами неязыковых специальностей вуза по иностранному языку, на наш взгляд, может служить ярким тому примером.

Список литературы:

1. Oxenden, C. New English File. Upper-intermediate. Student's book / C. Oxenden, C. Latham-Koening. – Oxford: University Press, 2008. – 161 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.С. Замашанская, e-mail: zamashanskaia@mail.ru

*Бийский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
технический университет им. И.И. Ползунова», г. Бийск*

CURRENT ISSUES OF MOBILE TECHNOLOGIES USING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

E.S. Zamashanskaia, e-mail: zamashanskaia@mail.ru

Biysk Technological Institute – a branch of the Altay State Technical University, Biysk

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования мобильных технологий в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Анализируются широко используемые мобильные технологии. Рассматриваются мобильные технологии, используемые для формирования текстовой и коммуникативной компетенций, необходимых для развития профессиональных качеств студентов неязыковых вузов.

Abstract. The article describes the possibilities of mobile technologies using in foreign language learning for technical students. The widely used mobile technologies are analyzed. Mobile technologies used for textual and communicative competences formation which is necessary for the development of professional qualities of non-linguistic university students are considered.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, мобильные технологии, обучение иностранному языку, текст, термины.

Keywords: foreign language learning, communicative competence, mobile technologies, term.

Для решения многих задач в процессе преподавания иностранного языка в высшей школе многие специалисты особо выделяют мобильные технологии, позволяющие использовать новые возможности в организации учебного процесса во время аудиторных занятий и самостоятельной работы. Под термином «мобильные технологии» принято понимать использование дидактических и методических возможностей технических мобильных устройств в обучении для реализации целей и задач образовательного процесса (В.Г. Апальков, М.Н. Евстигнеев, И.К. Забродина, К.В. Капранчикова, П.В. Сысоев и др.)

Актуальность применения мобильных технологий обусловлена доступностью мобильных устройств, готовностью студентов позитивно воспринимать методы и приемы, включающими современные технические устройства, также преподаватель с легкостью может встраивать свои материалы и т.д. В ходе исследований Д.А. Иванченко, С.О. Попова, И.А. Хмелькова было установлено, что 99 % опрошенных студентов имеют мобильные устройства (смартфоны, ноутбуки, планшеты). При этом исследователями установлено, что мобильный телефон с возможностью доступа в интернет является самым распространенным мобильным устройством, используемым как преподавателями, так и студентами [1]. Таким образом, доступность и готовность к восприятию новых способов организации учебного процесса – это одни из основных факторов, обеспечивающие эффективность применения мобильных технологий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

К.В. Капранчикова указывает, что применение мобильных технологий способствует развитию говорения и письма, аудирования и чтения как видов речевой деятельности, формированию грамматических и лексических языковых навыков речи, а также формированию социокультурной и межкультурной компетенций [2].

Необходимо отметить, что многочисленными исследователями разработаны и описаны различные технологии с использованием мобильных устройств, проанализирован опыт их использования, что, бесспорно, позволяет преподавателям высшей школы активно применять данные технологии в процессе обучения иностранному языку. В работах обсуждается возможность использования электронной почты в целях передачи необходимой информации между преподавателем и студентами в процессе выполнения индивидуальных и групповых работ, а также возможности осуществления контроля выполненных письменных заданий (Ю.П. Ажель, В.Г. Апалькова, Т.В. Карамышева, И.А. Толмачева и др.).

Возможности использование блог-технологии обсуждается в трудах И.А. Евстигнеевой, И.К. Забродиной, П.В. Сысоева и др. На наш взгляд, данная технология представляет интерес с целью формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых вузов для решения профессиональных задач. В частности, эффективна работа с блогами, тематика которых связана с профессиональными интересами студентов.

В процессе формирования текстовой компетенции у студентов, обучающихся по направлению подготовки «информационные системы и технологии», в процессе развития навыков работы с профессиональными иноязычными текстами (поиск ключевой, значимой информации, передача полученной информации в письменной и устной форме в соответствии с определенной коммуникативной задачей), используются блоги: TechCrunch (<https://techcrunch.com>), Ars Technica (<https://arstechnica.com/>), BGR (<http://bgr.com>), GeekWire (<https://www.geekwire.com/>), TrustedReviews (<http://www.trustedreviews.com/>), Technology Personalized (<https://techpp.com/>), TechNewsWorld (<https://www.technewsworld.com/>), Tech Commuters (<https://www.techcommuters.com/>) и др. В данных блогах представлена информация о современных технологиях, обзоры преимуществ и недостатков программного обеспечения или устройств не только в виде текста, но и видео-материалов, что позволяет развивать навыки восприятия и понимания звучащей иноязычной речи. Кроме того, имеется возможность принять участие в обсуждении проблемных вопросов, высказать свою точку зрения, мнение в формате форума.

Необходимо подчеркнуть, что ряд исследователей выделяет веб-форум в качестве отдельной технологии, которая также эффективно может быть использована через мобильные устройства на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах (Е.С. Полат, А.К. Черкасов, О.Ю. Усачева и др.). Данная технология необходима для развития коммуникативных навыков в профессиональной сфере общения. Анализ нашего практического опыта, показал, что выполнение заданий, направленных на развитие монологической речи в устной и письменной форме (доклады, эссе, разговорные темы и др.), осуществляется студентами неязыковых вузов более успешно, чем диалогической. Это обусловлено необходимостью владения грамматическими явлениями, характерными для диалогической речи (построение повествовательных, отрицательных, вопросительных, повелительных, восклицательных предложений с требуемой интонацией). В большой степени обучающиеся испытывают затруднения при построении различных типов вопросов и ответов на них. Следовательно, использование заданий, основанных на участиях в веб-форумах через мобильные устройства, способствует развитию языковой и коммуникативной компетенций.

Ряд исследователей рекомендует подкасты (аудио- или видеозапись) как технологию мобильного обучения для аудиторной и самостоятельной работы (Н.Ф. Коряковцева, А.Г. Соломатина, П.В. Сысоев и др.). Подчеркнем, что для обучения студентов неязыковых вузов необходимо отбирать подкасты, записанные носителями, которые являются специалистами в области своей специальности. Таким образом, работа с подкастами повышает интерес к изучению иностранного языка с целью пополнения знаний в будущей профессиональной деятельности, способствует развитию навыков восприятия и понимания звучащей иноязычной речи. Например, для студентов, обучающихся по направлению подготовки «информационные системы и технологии», можно обратиться к таким подкастам, как

<https://risky.biz/>, <https://podcasts.apple.com/us/podcast/>, <https://hanselminutes.com/>, <https://packetpushers.net/> и др. В них представлены аудио- и видеозаписи, посвященные проблемам современной IT-индустрии, рассматриваются плюсы и минусы различных устройств и т.д.

Фактором сложности, затрудняющим восприятие и понимание информации в подкастах, на веб-форумах, блогах, является лексика, употребляемая в профессиональном общении. В связи с этим особую актуальность и значимость приобретает возможность использования электронных словарей в мобильных устройствах. Простота и доступность различных словарей обеспечивает пополнение словарного запаса словами, устойчивыми словосочетаниями, терминами, употребляемыми в определенной сфере профессиональной деятельности. Особо внимание необходимо уделить устойчивым словосочетаниям, многозначным словам, терминам. Представляется целесообразным также обращение к контекстным словарям. Это позволит лучше усвоить материал, так как новая лексика употребляется в контексте в письменной или устной речи в различных ресурсах.

Таким образом, использование различных ресурсов сети Интернет через мобильные устройства существенно помогает решить ряд задач в процессе обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку. Активизируется поисковая деятельность, развиваются навыки работы с иноязычными источниками: поиск необходимой информации, ранжирование по степени значимости, обобщение и передача информации в виде текстов различных жанров письменной речи (аннотация, реферат, рецензия, изложение, реферат, доклад и т.д.), а также построение высказываний, своего мнения, участие в дискуссии в устной (обсуждение информации на аудиторных занятиях) и письменной речи (участие в веб-форумах) и т.д. Использование рассмотренных мобильных технологий способствует развитию текстовой и коммуникативной компетенций. Кроме того, мобильные технологии мотивируют студентов изучать иностранный язык систематически и в любое свободное время, обращаясь к контенту, необходимому для развития профессиональных качеств будущих специалистов. Поиск новых способов взаимодействия в учебной деятельности, новых видов работы на занятиях по иностранному языку в вузе посредством мобильных технологий представляет собой перспективу дальнейших исследований.

Список литературы:

1. Иванченко, Д.А. Актуальные вопросы внедрения мобильных технологий в высших учебных заведениях / Д.А. Иванченко, С.О. Попов, И.А. Хмельков // Интернет и современное общество: сборник научных статей XVI Всероссийской объединенной конференции IMS-2013, Санкт-Петербург, 9 - 11 октября 2013 г. С. 214- 217.

2. Капранчикова, К.В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. № 1 (129). С.49-56.

LERNABENTEUER FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE – NEUE LERNWEGE DURCH GAMIFICATION UND GI-STORIES

Milica Lazovic, e-mail: lazovic@uni-hildesheim.de
*Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dr.phil., Institut für Interkulturelle Kommunikation,
«Stiftung Universität Hildesheim», Deutschland, Hildesheim*

LEARNING ADVENTURES FOR GERMAN AS A SECOND LANGUAGE – NEW WAYS OF LEARNING THROUGH GAMIFICATION AND GI-STORIES

Milica Lazovic, e-mail: lazovic@uni-hildesheim.de
*Research associate, Dr.phil., Institut for intercultural communication,
«Stiftung University Hildesheim», Germany, Hildesheim*

Abstract. *Diskutiert werden im vorliegenden Beitrag neue Entwicklungstendenzen der digitalen L2-Lernkultur, ihre Ressourcen und Vorteile im Kontext des fremdsprachlichen Lernens. Plädiert wird in diesem Zusammenhang für die Entwicklung der immersiven Reflexivität sowie die vertiefte Beschäftigung mit Transferprozessen. Im Fokus stehen dabei Serious Games und Gi-Stories. Analytisch betrachtet werden in diesem Zusammenhang zwei Lernspiele des Goethe Instituts (Erfindergeist und Virtuelle Entdeckungsreise), deren Potenziale zur Initiierung und Steuerung von Mikrolernprozessen, komplexe Aspekte ihrer Integration im unterrichtlichen Kontext sowie unter anderem die Notwendigkeiten didaktisch vertiefter Anschlussaktivitäten zur qualitativen Erweiterung von Transferprozessen diskutiert werden.*

This paper discusses new trends in the development of digital l2-learning culture, its resources and advantages in the context of foreign language learning. In this context, the development of immersive reflexivity as well as an in-depth examination of transfer processes are highly advocated. The focus is on serious games and gi-stories. In this context, two learning games from Goethe Institute (Inventive Spirit and Virtual Journey of Discovery) will be analysed. Their potential for initiating and guiding of micro-learning processes will be discussed as well as complex aspects of their integration in teaching contexts and among other things the necessity of didactically in-depth follow-up activities for the qualitative expansion of transfer processes.

Keywords: *Gaming, Serious Games, Gi-Story, transfer activities, German as a second language, micro-learning process*

1. „Neue“ digitale Lernkultur und ihre Impulse für das Fremdsprachenlernen

Die dynamischen Entwicklungen der zunehmenden Digitalisierung in allen Lebensbereichen tragen unvermeidlich zur kontinuierlichen Umgestaltung von (Sprach)Lernlandschaften. Neue Lernbedürfnisse und -gewohnheiten der „Digital Generation“ fordern Lehrkräfte und Institutionen heraus, die ablehnende Haltung zu einst „exotischen und trivialen“ Kontexten (wie die der Lernspiele, Lernplattformen etc.) zu revidieren, Bildungskontexte zu reorganisieren, digitale Lernwege als Ressource zu betrachten und neue Lernpraktiken – reflektiert – in der Lehre einzusetzen. Die Erweiterungen der Lernangebote durch multidimensionale Mobilität (Buchem 2018: 50) trägt zur Pluralisierung und Diversifizierung von Lernangeboten und -prozessen, durch „process of coming to know through exploration and conversation across multiple contexts, among people and interactive technologies“ (Sharples et al. 2008: 5). Beschrieben werden diese Entwicklungstendenzen als Kopplung von didaktischen Funktionen mit einem nicht-didaktischen Angebot (Buchem 2018), bzw. „It is not a question of the integration of technology in the learning process anymore; it is about integrating learning process in the daily use of technology.“ (Petit & Lacerda Santos 2014: 2, zit. nach Gloerfeld 2018: 271) Dabei besteht die Gefahr, dass manche

digitale Medien als aktuelle Modewelle unreflektiert eingesetzt werden und eine umgekehrte Lernplanung von dem Medium und digitalen Gewohnheiten der User aus erfolgt, was viele didaktisch programmierte Dissonanzen in Lernprozessen verursachen kann, oder durch den unreflektierten Einsatz von didaktisch veralteten Konzepten (im Paradigma veralteter Patern-Drill-Ansätze), die technologisch neu „verpackt“ keinen Fortschritt im Lernprozess veranlassen, sondern nur ein Gefühl des Lernens vermitteln oder besser gesagt verkaufen. Das Wort „neue“ Lernkultur wird an dieser Stelle deswegen absichtlich mit Anführungszeichen relativiert, einerseits aufgrund der kontinuierlichen, dynamischen, multi-dimensionalen Entwicklung digitaler Lernräume und ihrer Hybridisierung, die oft wegen rasanter Entwicklung konzeptionell didaktisch und empirisch nicht aufgegriffen und vertieft erarbeitet werden (können), andererseits wegen einer (konzeptionellen) Widersprüchlichkeit beim Relationieren des mobilen Mediums mit innovativen didaktischen Ansätzen und medien-pädagogischen Prämissen.

Diskutiert wird der digitale Lernraum als *Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse* (vgl. Tilmann/ Weßel 2018: 118). Im Kontext der digitalen Lernspiele werden dabei viele Vorteile hervorgehoben, u.a. die Verknüpfung des formalen und informalen Lernens, neue Formen der Interaktion und Vervielfältigung von Perspektiven („new social spaces“), realitätsnahe Erfahrungen, Diversifizierung und Flexibilisierung der Lernprozesse, entdeckendes Lernen bzw. die Förderung des problem-lösungsorientierten Denkens sowie der Lernautonomie, die Aktivierung und Motivationssteigerung, individualisiert optimierter Ausgleich zwischen Lernherausforderung, -bedürfnissen und -angeboten. Die Bildungskraft ergibt sich aus der Freiheit der „Entdeckung“ und Handlungsorientierung sowie aus dem Flow-Erleben und dem Gefühl der Selbstregulation der Lernprozesse bzw. der Selbst-wirksamkeit und Reduktion affektiver Filter (Krashen 1988), durch Meistern von selbstbestimmten Herausforderungen bzw. aktives Engagement im Lernprozess in einer „sicheren“ Umgebung sowie durch spielerische Elemente und Freude am Experimentieren. Viele Studien weisen auf die Funktionen für die identitäre Entwicklung und neue Sozialisierungsmomente durch neue interaktive *Settings* und die Entstehung neuer Kulturräume hin sowie auf neue Verbindungsqualitäten zwischen der kognitiven, aktionalen, interaktionalen und emotionalen Ebene. Im Kontext des fremd-sprachlichen Lernens werden Vorteile in der Multimodalität, im interkulturellen Lernen, in erweiterten Möglichkeiten der Partizipation in der *Community* und authentischeren Sprach-sozialisierung gesehen sowie in der mehrdimensionalen Immersion in der authentischer Sprache in unterschiedlichen Kontexten sowie in der fokussierten Förderung einzelner Sprachkompetenz-bereichen (vor allem Lexik). Erkannt werden auf der hochschulischen Ebene wichtige Potenziale der digitalen Sprachspielangebote in der Verbindung von Sprach- und Fachwissen/-können (CLIL) bzw. der interdisziplinären, kollaborativen und projektbasierten Lernprozessen, genauso in der Verbindung mit der beruflichen Realität. Genauso erforscht werden die vielfältigen Synergien des *E-Learnings* mit der *E-Science* und die Modalitäten der „konstruktivistischen Öffnung der Lernprozesse und Lernräume“ (vgl. Kergel & Heidkamp 2018). Nicht zu vernachlässigen sind die digitalen Ressourcen in der Kreativitätsförderung (ebd.). Hartel et al. (2017, zit. nach Liebscher & Jahnke 2018: 516) systematisieren diese Ressourcen in sechs Kategorien: 1. Förderung des reflektierenden Lernens; 2. Förderung des selbstständigen Lernens; 3. Förderung der [Forschungs-]Neugier, Begeisterung und Lernmotivation; 4. Förderung des kreierenden Lernens; 5. Förderung neuer Denkkulturen durch Multiperspektivität; 6. Imagination und Entwicklung neuer origineller Ideen.

„Learning across boundaries“ (Pimmer 2016) oder „seamless learning“ setzt allerdings „mobile digital fluency“ (Hug 2018: 336) bzw. viele Kompetenzen, Einstellungen sowie Routine im digitalen Raum voraus, die die Nutzung dieser Ressourcen des digitalen Lernens überhaupt ermöglichen, u. a. die Lernautonomie, *Agency*, selbstregulatives Lernen, die Kompetenzen zur Lernzielbestimmung, zur individuellen Arbeitsprozessunterstützung, zur Erkennung und optimalen Nutzung von Lern-ressourcen sowie zur Verknüpfung diverser Lern-*Settings* und Transferkompetenzen, aber auch Bewusstsein über Herausforderungen und Grenzen der digitalen Lernräume. Das Explizit-Machen von unbewussten Lernprozessen, ihre Diskussion außerhalb des immersiven Kontexts und die Förderung des Wissenstransfers wäre zur funktionalen Stabilisierung

der in der digitalen Umgebung geförderten Kompetenzen notwendig, genauso wie ein Training zum Erkennen von Grenzen unterschiedlicher digitaler Lern*setting* bzw. ihrer Erweiterung und Kombination zur optimalen Lernziel-Erfüllung. Es handelt sich somit um einen neuen Kompetenzbereich im individuellen *Designing* des effektiven Lernens, das neben der bewussten Auswahl bestimmter Lernerfahrungen, ihre Strukturierung und ihre reflektierte Nutzung im Sinne des bedarfs- und problemlösungs-orientierten Lernens vor allem eine reflektierte Verbindung immersiver Lernerlebnisse mit authentischen Anwendungskontexten und die Reflexion dieser Prozesse voraussetzt. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der „immersiven Reflexion“ (Tillmann/Weßel 2018: 126) entwickelt worden. Plädiert wird für ein sogenanntes „double- oder triple-loop learning“, bzw. ein adaptives Verhalten, das anhand der Reflexion der Schritte in der Umsetzung bzw. der problemlösungs-innovativen Erprobung neuer Lernwege, durch Reflexion der Aktivität, Erfahrung und Ziel-Prozess-Ergebnis-Relationen das innere mentale Lernmodell aus jeder neuen Lernerfahrung immer wieder aktualisiert wird. Die größte Herausforderung ergibt sich dabei in der Herstellung der kohärenten Zusammenhänge zwischen mehreren Mikrolernprozessen (Hug 2018), die im aufgabenorientierten Konzept fragmentiert situiert sind, sowie in ihrer funktionalen Verbindung (nicht nur im aktuellen Lernszenario sondern) im Wissenstransfer und der Anwendung außerhalb des immersiven Kontexts. Weitere Herausforderungen ergeben sich in der Kombination behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Lernansätze und der Überwindung des einseitigen Lernens (z. B. am Modell) bzw. in der Überführung unterschiedlicher Lernerlebnisse in potenziell reale Handlungen. Im Kontext des hochschulischen Lernens liegen Herausforderungen in der Überwindung der Routine und Erwartungshaltungen bzgl. der Nutzung von digitalen Lernangeboten (meist Spielen), die Lernende aus den sekundären Bildungszyklen mitbringen, weswegen Educational *Games* so konzipiert werden müssten, dass eine geeignete Transformation ihrer inneren Lernmentalitäten und digitalen Lern-kulturen initiiert werden genauso wie die Verbindung zum Fachlernen verstärkt werden kann.

2. *Serious / Educational Games* und aktuelle Entwicklungstendenzen der *Gi-Stories*

Spiele haben ein ausgeprägtes didaktisches Potenzial, nicht nur, weil sie durch den narrativen Rahmen neue Sozialisierungskontexte schaffen, aktive Erprobung unterschiedlicher Rollen in authentischen Kontakten innerhalb der *Community* ermöglichen und effektive Aktivierung und Verbindung kognitiver, aktionaler, interaktionaler und emotionaler Ebenen im Lernprozess, sondern, weil sie durch scheinbare Zweckfreiheit (Ganguin/Hoblitz 2013), ludische und kompetitive Elemente herausfordern und in der spielerischen Freiheit zum explorativen Handeln, zur Selbstüberwindung und eine Vielzahl akzidenteller Lernprozesse anregen. „Spielende werden permanent mit Wahlmöglichkeiten konfrontiert und erleben sich in verschiedenen Entscheidungssituationen selbstwirksam und handlungsmächtig“ (Tillmann/Weßel 2018: 128). Im Bildungskontext werden sie zum Trainieren bestimmter Fähigkeiten, zum kognitiven Problemlösen und Wissenserwerb durch Ausprobieren eingesetzt (Ganguin/Hoblitz 2013: 174). Spiele verkörpern somit das Ideal des konstruktivistischen Lernens, denn Lernhandlungen entstehen aus (selbstbestimmten) Lernproblematiken und bieten einen Rahmen für das aktive, problemlösungsorientierte, explorative, selbstgesteuerte Lernen in didaktisch strukturierten Mikrowelten. Der Motivationsmix ermöglicht, dass Spielmotivation die Lern-motivation unterstützt, wobei stets darauf zu achten wäre, dass Entertainment-Elemente den Lern-prozess nicht abhalten (vgl. Hoblitz 2015).

Wichtig zu unterscheiden sind im breiten Rahmen unterschiedlicher *Gaming*-Ansätze *Gamification* und *Serious/Educational Games*: „*Gamification* schafft keine virtuellen Welten, sondern adaptiert Mechanismen und Elemente aus dem Bereich der Spiele-Entwicklung und implementiert diese in Anwendungen mit spielfremdem Inhalt. *Serious Games* sollen dagegen im Rahmen einer virtuellen Spiel-Umgebung Fähigkeiten oder Wissen vermitteln.“ (Barth/Ganguin 2018: 534). Unterschieden wird zwischen „Structural Gamification, wo Spielelemente Lerninhalte passiv begleiten, und Content Gamification, wo Spielelemente, -mechanismen und -ästhetik aktiv zum Lernen angewendet werden, indem Lerninhalte mit den Spielelementen zu einer Einheit

verwoben werden“ (Raichle 2016: 224, zit. nach ebd. 538). *Ernste Spiele* heben sich durch vier besondere Eigenschaften heraus, die Garzotto (2005, zit. nach Ganguin/ Hoblitz 2013: 173) wie folgt strukturiert: Eignung des Inhalts zum Wissensstand und dem Nutzungskontext; Integration des Lerninhalts in das Spiel, sodass zum Spielen das zu lernende Wissen eingesetzt werden muss; unterschiedliche Rückmeldungen und Anregungen zum Weiterspielen; Anknüpfungspunkte für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema außerhalb des Spiels. *Serious Games* unterscheiden sich somit zentral durch die spezifischen Transfereffekte bzw. die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten außerhalb der virtuellen Welt, was einerseits Prozesse der Sichtbarmachung, metakognitive Steuerungsprozesse und Überwindung der situativen Anbindung des Wissens voraussetzt (ebd.). Sie etablieren *Settings* zum expansiven Lernen zur Erweiterung von Handlungsfähigkeiten, im Gegensatz zum defensiven Lernen, wo Lernen als Reaktion auf äußere Umstände bzw. als Bewältigungshandlung stattfindet (Hoblitz 2015: 70). „Game mechanisms (.) [are] used to ‘encode knowledge’ (...). Gamification tools are about engagement and finding the ‘inner switch’ to influence users to interact with the content.“ (Wood/Reiners 2015: 7)

Beim *Designing* eines Spiels werden deswegen primär Aspekte betrachtet, die die emotionale Ebene aktivieren – durch strategisches, problemlösungsorientiertes, herausforderndes Handeln, durch Rätsel, Geheimnisse, Abenteuer, Sensation, Phantasie, Entdeckung, Erlebnis, Wettbewerb, lockende atmosphärische Elemente, Authentizität, *Community-Building* und Möglichkeiten der Identitätsentwicklung durch Ausprobieren von neuen Rollen. Die Möglichkeit der Auswahl der Avatare trägt wichtige identitäre Erfahrungselemente und eröffnet einen Raum neuer Handlungsmöglichkeiten ohne affektive Filter. Zur Situierung der Kognition werden Kontexte genutzt, in denen Konsumenten zu Produzenten werden bzw. in der Gestaltung der Welt aktiv mitwirken oder wenigstens weitere Schritte und Ziele selbständig bestimmen. Nicht selten konstruieren Spieler selbst das Spiel, in dem sie virtuelle Kontexte schaffen und phantastische Entdeckungsreisen machen; somit werden sie zu Besitzern und Gestalter der Lernumgebung bzw. erleben ihre Freiheit der Zweckbestimmung der Lerninhalte und -modalitäten. Visualisierungen, Kontextualisierungen, Simulationen und Möglichkeiten zur sozialen Interaktion sind weitere wichtige Aspekte genauso wie die Aktivierung bzw. Hybridisierung von *Frames* und *Scripts* und ihre kulturelle Öffnung für neue Deutungsprozesse. Wichtig ist es allerdings durch die geeignete didaktische Konzeption und Anschlussaktivitäten darauf zu achten, dass virtuelle Welten mit der eigentlichen Realität nicht gleichzusetzen sind und die Spielerlebnisse real-lebensweltbezogene Verhaltensweisen unerwünscht beeinflussen können (Wood /Reiners 2015), weswegen nicht nur die Inhalte, die Konzeption und das interaktive *Setting* des Spiels vorsichtig zu konzipieren und vor dem Einsatz zu testen sind, sondern auch die Anschlussaktivitäten zum Transfer und zur Herstellung der Brücke zur realen Welt adressatenangemessen zu planen sind.

Relevant für die didaktische Konzeption von *Serious Games* sind Aspekte wie *game-types*, *game mechanics*, *dynamics and components* (Werbach/Hunter 2012, zit. nach Wood/Reiners 2015). So wird im Bereich der *Spieltypen* zwischen Rollenspielen, Simulationen, Schatzsuchen, Brettspielen, Problem-basierten Spielen, Projekt-/Aufgaben-basierten Spielen, Geschichtsbildenden Spielen, Labyrinth, Handelsverkehr, Landwirtschaft unterschieden. Dabei ist die Interaktion bzw. Hybridisierung unterschiedlicher Spieltypen besonders zu beachten, denn alle sorgen für das Gefühl einer abenteuerlichen Entdeckungsreise mit unerwartet-spannenden Momenten einer kreativen Entschlüsselung des hybriden Spieltyps. Im *Spielmechanismus* werden mögliche Handlungen, Verhalten und Zustände der Nutzer definiert. Unterschieden wird dabei zwischen Impulsen durch Leistungsschritte, Chance, Herausforderung, Kooperation, Wettbewerb, Feedback, Transaktion (gedacht als Handel mit Ressourcen), Wendung bzw. Progression im Handlungsablauf (durch Umgebungsänderungen, Visualisierung, Handlungsvorschläge), Belohnungs- und Anreizsystem, Ressourcenbeschaffung (ebd.), wobei die Elemente zur Freischaltung von zusätzlichem/neuem Inhalt oder Erweiterungen durch Gewinn/Belohnung besondere Relevanz haben. Alle dienen zur Visualisierung des Erfolgs im Lernprozess. *Die Dynamik des Spiels* umfasst alle Elemente, die das Verhalten und die Interaktion der Spieler beeinflussen bzw. den Progress innerhalb der Spielwelt. Diese sind Narrative (Handlungsabläufe,

Kontexte und einzelne Stationen für Mini-Abenteuer und Interaktionen), Beziehungen (interaktive Aspekte, die eine emotionale Beteiligung sichern und für die Sozialisierung relevant sind), Emotionen, Progression und eingebaute Einschränkungen, deren Überwindung einen spezifischen Lernfortschritt voraussetzt.

Neue Lernspielumgebungen – wie jene entstanden im Rahmen des Projekts *GUINEVERE* oder *TECOLA* – bauen im Vorfeld des Spiels zusätzliche Elemente ein, die dafür sorgen, dass Lernende einzelne Aufgaben-/Übungstypen gut verstehen, interaktive Elemente ausprobieren, Datenschutz-aspekte bzw. deren Auswirkungen verstehen und für sich vorbestimmen, mit Orientierungstafeln und Navigationselementen umgehen lernen, eine eigene Profil-Seite konzipieren, abrufen und aktualisieren können und einen Einordnungstest machen, in dem sie sich als Beteiligte am Spielgeschehen verorten (ihre Ziele vordefinieren: Entdeckung, Sozialisierung, Spiel etc.) bzw. ihre Rolle wahrnehmen, die sie je nach Bedarf mit anderen Plattformen oder Sozialmedien verbinden können (was einerseits zur Fragmentierung und andererseits zur Unterstützung der fluiden Identitäts-bildung in digitalen Lernwelten ermöglicht). Außerdem befinden sich in diesem Vorraum zahlreiche spielerische Elemente, wie Quiz-Chair (vgl. *Guinevere*), wo Lehrkräfte Aufgaben (der Zielgruppe angemessen) formulieren können. Dabei zeigt sich die didaktische Freiheit für die Lehrkräfte, in bestehende Systeme und Infrastrukturen des Spiels einzugreifen und ihre eigenen Instruktionen, Inhalte oder spezifische Elemente einzubauen bzw. bestimmte *Scripts* zu gestalten und somit den Lernbedürfnissen/-zielen der Lernenden näher zu kommen. Für Lehrkräfte sind genauso spezifische Beteiligungsformate vorgesehen, sodass sie nicht nur das Spiel-Event mitgestalten und im Anschluss fürs Transfer sorgen, sondern während des Spiels in einer von der Gruppe bestimmten Rolle die Spielhandlungen begleiten und nach Bedarf unterstützend eingreifen und lenken können. Die begleitenden pädagogischen Zusatzmaterialien (vgl. *TECOLA*) (wie *Frameworks*, Berichte, beratend-begleitende Unterstützung bei der Konzipierung und Aufgabenentwicklung, Stimmen/ Studien aus der *Community* der Lehrkräfte, einzelne Tools und konzeptionelle Vorschläge) erleichtern die selbständigen Gestaltung des *Contents* sowie die Integration der Spiele in den unterrichtlichen Kontext.

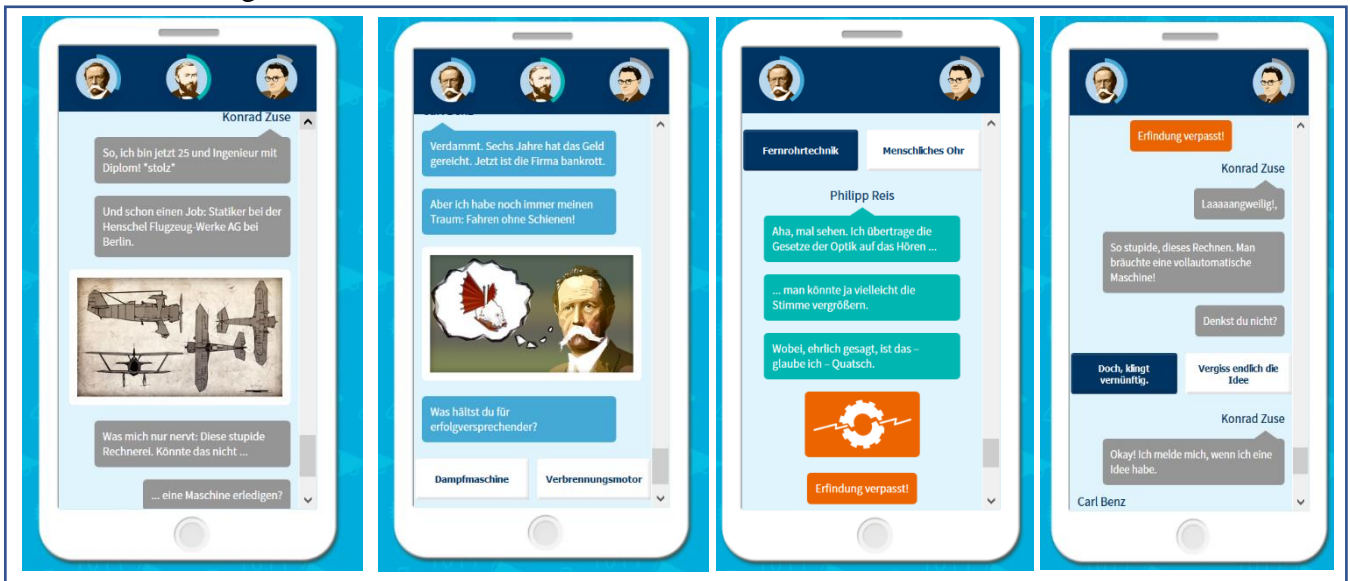
Die neuen digitalen Lernspielumgebungen im Rahmen des telekollaborativen Lernens zur Förderung des interkulturellen Lernens (s. *TECOLA*) ermöglichen, dass sich Lernende mit einem gleichen Lernziel, aus einem ähnlichen Kontext weltweit, (oder aber mit Experten) auf der Lernplattform treffen und gemeinsame Lernziele entwickeln, die sie durch multimodale Angebote, gemeinsames Aufgabenlösen und Erweiterung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen erreichen. Dadurch sollten Lernende ein interkulturelles Bewusstsein für diverse Lebensweisen und Meinungspluralität entwickeln und befähigt werden, in diversen kommunikativen *Settings* kompetent interkulturell zu handeln und sich in einem spielerischen *Setting* simulierend an lebensweltliche Handlungsaktivitäten anzunähern. Eine absolute Freiheit besteht in der Zielsetzung, der Bestimmung von interaktiven Konstellationen und den Arten der Kollaboration sowie in der Auswahl und Kombination unterschiedlicher Medien und Modalitäten (Foren, Blogs, Wikis, Forum, Kahoot, Skype, Video-kommunikation, Chat, E-Mail, Spiele, Quiz, Avatar-Kommunikation in virtuellen Lernumgebungen), wobei Charakter der spielerisch-freien Kommunikation für den passenden Rahmen sorgt, in dem variierend mehr fachliche oder *Edutainment*-Inhalte mehr oder weniger vertiefend bearbeitet werden können, bzw. die Lernenden selbst entscheiden, wann, warum sie welche Modalität aktivieren wollen. Dadurch lernen sie nicht nur Teamwork, sondern auch multimedial reflektiert und kritisch zu handeln. Die Lehrkräfte arbeiten genauso im Team zusammen und sorgen inhaltlich, aber auch durch passende Begleitung, für die Optimierung der Lernprozesse, wodurch eine internationale Zusammenarbeit sowie Annäherung der Bildungsstandards/-kulturen angeregt wird. Des Weiteren werden die Ressourcen für CLIL-Kontexte genutzt, indem selbständige und kollaborative inhaltliche Auseinandersetzung (Exploration, Diskussion, Selbstentwicklung) mit fachlichen Inhalten im multimedialen Raum ermöglicht wird, wobei ein unterstützender Rahmen für das fremdsprachliche Handeln gesichert wird. Weitere Vorteile werden im Kontext der Binnendifferenzierung erkannt – bezogen auf inhaltliche, prozessuale, mediale, interaktiv-soziale, lernzielbezogene oder lernindividuelle Aspekte.

Weitere Möglichkeiten werden in der Verbindung dieser Aktivitäten mit digitalen Lern-portfolios sowie in der besseren Diagnostik, Beratung und Evaluation durch Diversifizierung von Beurteilungsverfahren gesehen. Außerdem etabliert sich durch Berichte der Lehrkräfte, Evaluation und Reflexion der Aufgabenkonzepte sowie *Case Studies*, Mitwirkung in Lehrer-Foren und in der Interaktion in der digitalen *Community* der Lehrkräfte eine selbst-reflexive, auf Aktionsforschung basierte, forschende Unterrichtspraxis, mit einer internationalen Relevanz.

Im Kontext des Projekts *Guinevere* sind auch Gi-Stories entstanden bzw. *Gamified Interactive Stories* oder spielend interaktiv zu entwickelnde Geschichten (vgl. GUINEVERE final web conference, 11/ 2019). Die Konzeption dieser Stories basiert auf der Idee des Chunk-basierten Lernens, der *Script-Theory* und der *Story-Grammar*, nach der kleine narrative Schritte als kleine Lernportionen genutzt werden, die Lernende selbständig und interaktiv gestalten bzw. die Geschichten spielend selbst konstruieren, u. a. durch die Auswahl aus mehreren Möglichkeiten eine Geschichte entwickeln. Eine multimediale Auseinandersetzung mit Inhalten wird genauso ermöglicht (durch den integrierten Einsatz von textuellen, bildlichen, Video- oder Höreinheiten) genauso wie (je nach Bedarf und Lernfokus) die vertiefte Beschäftigung mit Wortschatz oder einzelnen syntaktischen Strukturen oder diskurspragmatischen Aspekten.

Im Goethe Institut werden zum selbständigen Lernen ähnliche Mini-Spiele entwickelt. Im Spiel „Erfindergeist“ (s. Abbildung 1) interagieren Lernende mit großen Erfindern via WhatsApp/ Nachrichten und helfen in wichtigen Entscheidungsfragen bezogen auf ihr berufliches und privates Leben, mit dem Ziel, große Erfinder zu ihrer großen Erfindung anzuleiten und dabei als Freunde zu begleiten. Aus ihrer Interaktion (bzw. der auf den Ratschlägen basierten Entscheidung) entstehen interaktive Geschichten, die (auch wenn gespielt) einen realen Bezug haben. Lernende konstruieren Geschichten und bekommen aus der Innenperspektive des großen Erfinders mit, wie alles abgelaufen ist, welche Konsequenzen diese Entscheidung hatte/hat und erfahren genauso über die Erlebnis-momente, Gefühle und interaktive Erfahrungen während oder nach dem entscheidenden Ereignis (der großen Erfindung). Die Lernenden erfahren über Probleme, Qualen, mehrfaches Versuchen und Scheitern, Gelingen nach hartnäckiger Arbeit und riskanten Schritten und lernen somit problem-lösungsorientiert zu denken, nach Alternativen zur Selbstverwirklichung zu suchen, bzw. ihren eigenen Erfindergeist zu stärken. Sie entdecken und helfen dem Anderen entdecken. Darüber hinaus wird die aktuelle, zukünftige und vergangene Perspektivierung von Handlungen, die Kausalität, Bedingungen und Konzessivität spielend vermittelt, genauso viele neue lexikalische und Elemente der konzeptionellen Mündlichkeit. Die Rolle des/r vertrauten Freundes/in und die Verwobenheit einer fachspezifischen und privaten Kommunikation wirkt besonders motivierend und verleiht dem Lern-prozess eine besondere emotionale Qualität. Außerdem wird dadurch das authentische sprachliche Handeln mit mobilen Geräten und im neuen diskursiven Räumen an der Schnittstelle Mündlichkeit – Schriftlichkeit gefördert, vgl. einige Auszüge aus dem Spiel.

Abbildung 1



Die Herausforderung beim Lernen besteht in der authentischen Koordinierung und Synchronisierung dreier unabhängiger Interaktionen mit drei Erfindern, ohne zeitliche Kongruenz mit der realen Welt, und in einem fragmentierten Modus der mobilen Nachrichtenkommunikation sowie in der Einschränkung durch die vorgegebenen, geschlossenen Antworten, für die oft relativ viel fachliches oder sprachliches Vorwissen notwendig ist oder zum Raten führt. In einigen Kontexten wird bei einer falschen Entscheidung ein zweiter Versuch durch eine alternative Entwicklungslinie gegeben, mit dem Lernende in die richtige Handlungsentwicklungslinie indirekt gelenkt werden oder Hinweise bekommen, die sie in weiteren Schritten des Geschichte-Schreibens nutzen können. Dies macht die Story authentischer, lebendiger und rätselhafter, denn es ist nicht einfach durchschaubar und außerdem werden viele andere Aspekte aus dem Leben des Erfinders bekannt gemacht oder Bezüge zum realen Leben hergestellt, die es personalisierter, lebensweltlicher machen und die Wissenschaft zugänglicher. Negative Feedbacks während der Geschichte gibt es nur indirekt und die Authentizität der diskursiven Entwicklung wird beibehalten. Bei endgültig falschen Entscheidungen (die den Erfinder nicht zur Erfindung führen) wird der falsche Versuch beschreibend unternommen sowie die negative Konsequenz geschildert, nach der dann eine negative Evaluation mit expressiven Elementen die Interaktion mit „Erfindung verpasst“ abschließt. Diese wird aber aus der inneren Perspektive des Erfinders geäußert und sollte keine negativen Folgen für den Lernenden haben, dessen Fehlentscheidung dafür verantwortlich ist.

Gefördert werden dabei u.a. die Kohärenzherstellungsstrategien, denn es werden mehrere Mehr-ebenen-Erschließungsstrategien trainiert und Implikaturen bei indirekten Sprechakten. Ein Vorteil ist es, dass Fachwissen und Fachtermini in komplexeren wissenschaftlichen Zusammenhängen mit dem Alltag und einer privaten Kommunikationsebene gelockert werden und in einem entspannt-explorativen Modus vermittelt werden. Erwünscht wäre es diese durch zusätzliche Worterklärungen nach Abfrage zu erweitern, bzw. eine Möglichkeit der Hilfe zur Selbsthilfe durch weitere Verlinkungen zu geben oder aber interessante wissenschaftliche Zusammenhänge (sprachlich/ inhaltlich) weiter zu vertiefen. Auch wenn ohne Zeitdruck und sehr authentisch scheint die Geschwindigkeit der Interaktion sowie die Unüberschaubarkeit des Ablaufs die akzidentellen Lernprozesse etwas zu belasten. Außerdem beschränken sich diese auf rezeptive Prozesse und im Anschluss wird kein Text über Erfinder oder deren Produkte angeboten (bzw. es findet kein erweiternder Text-/Diskurswechsel statt) und keine weiteren Aufgaben mit einer fokussierten Beschäftigung oder Transfer. Die Externalisierung, Strukturierung, Transformation, Vervielfältigung und Anwendung des im Spiel Gelernten wäre dann eine wichtige Aufgabe für die Lehrkraft oder wenigstens Lernende darauf vorzubereiten, diese Ressourcen effektiv zu nutzen, zu fokussieren und außerhalb des Spiels zu transferieren.

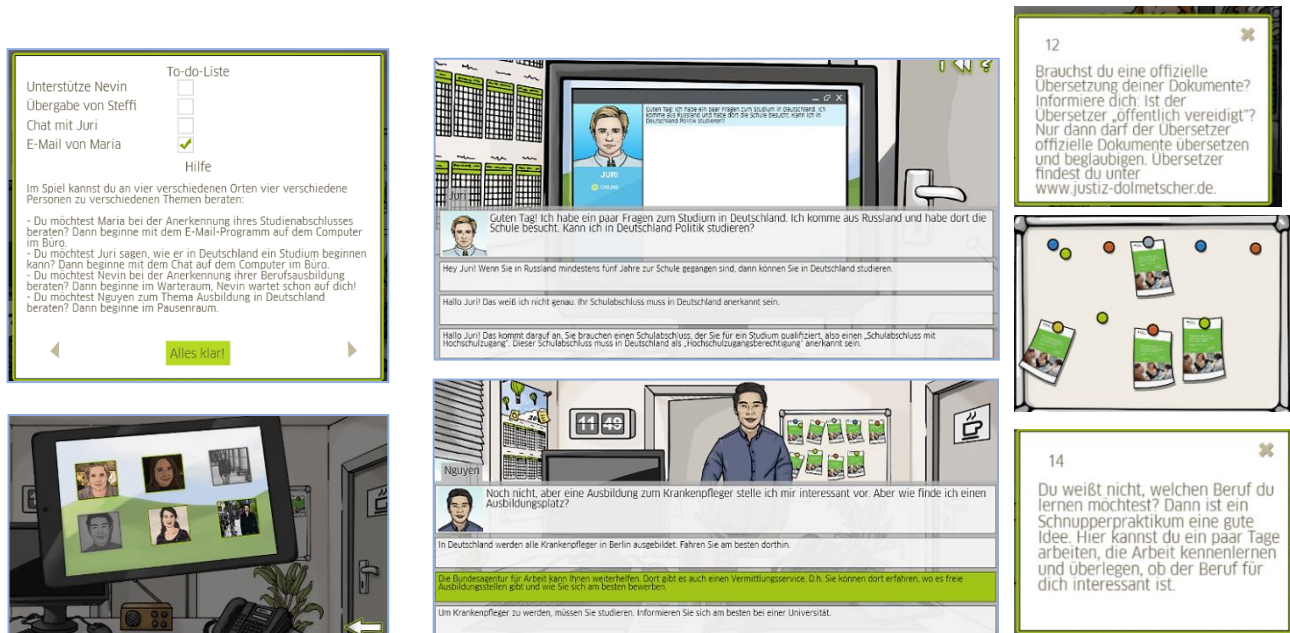
3. Lernabenteuer Deutsch: Mikrolernprozesse einer virtuellen Entdeckungsreise

Im Sinne der Erweiterung von *Gaming*-Konzepten im Kontext der ernstesten Bildungsspiele entstehen immer mehr kleinere, hybride Formate zum sogenannten „abenteuerlichen Lernen“, die sich zum selbständigen CLIL-Lernen, aber auch im unterrichtlichen Kontext leicht funktionalisieren lassen. Ein gutes Beispiel dafür ist die *Virtuelle Entdeckungsreise* auf der Internetplattform des Goethe Instituts, die hier wegen ihrer konzeptionellen Struktur und didaktischer Potenziale für die Fremdsprachendidaktik auf der hochschulischen Ebene genauer betrachtet wird. Das Ziel dieses Spiels ist es, Migranten in Deutschland auf ihrem Weg in den deutschen Hochschul- oder Arbeitsmarkt zu begleiten und zwar in der Rolle des Migrantenberaters/-begleiters. Die Rolle des Beraters ermöglicht für die Lernenden eine kommunikativ und interkulturell wichtige Reperspektivierung, die außerdem neben der Motivationsfunktion Lernende befähigen sollte, Hilfe zur Selbsthilfe zu nutzen und viele affektive Barrieren durch positive Erfolgsgeschichten zu überwinden. Lernende sollten in einem explorativ-problemlösungsorientierten Modus des Spiels grundlegendes Wissen aneignen, dieses kontextualisieren, interaktiv einsetzen können, Zusammenhänge herstellen sowie kommunikatives Grundkapital zum Handeln in institutionellen Konstellationen aneignen sowie spezifisches institutionelles Wissen, samt Terminologie und Text-/Diskurssortenmuster und im Umgang mit institutionellen Kontexten erwerben. Neben zentralen Handlungsmustern, die in einer Beratungsstelle bedient werden, werden kleine kommunikative Einheiten vermittelt, die eine vorbereitende, überbrückende, abschließende, klärend-supportive Funktion haben. Indem Klienten der Institution zu ihren Agenten werden, ereignet sich eine wichtige institutionelle Wissensaneignung, die durch Eingehen auf kulturelle Unterschiede und Herausforderungen der Integration (die Migranten im Spiel selbst thematisieren) zusätzlich zum kulturellen und interkulturellen Lernen expandiert wird und eine Öffnung für neue Deutungsmuster ermöglicht.

Beratend begleiten Lernende Migranten im simulierenden, explorativen Problemlösungsrollenspiel – per E-Mail, Chat, Telefonat oder face-to-face – in den Fragen der Berufs- und Anerkennung der Schulausbildung, der Ausbildung und Integration in das Hochschul- und Arbeitsmarktsystem. Dafür stehen Lernenden mehrere (leicht adaptierte, aber authentische) Informationsquellen und Hinweise auf authentische Dateien / Links im Web zur Verfügung, die Lernende explorierend im Büro finden, sammeln und rezeptiv bearbeitend schriftlich/mündlich im supportiven Handeln einsetzen sollten. Ergänzend zur simulierenden Interaktion mit Migranten in vier unterschiedlichen Fällen sind kleine Videos, die aus der Ich-Perspektive erzählend die Lebensgeschichte, Ziele, aktuelle Lage, bisherige Erfahrungen, Herausforderungen der Integration und Versuche der Ratsuchenden darstellen und eine Funktion bzgl. der Vermittlung des Modells zur Selbstdarstellung sowie zur institutionell angemessenen Formulierung und Kontextualisierung haben, genauso stärkend-motivierend wirken. Das Spiel hat eine überschaubare Infrastruktur: Neben zentralen Bearbeitungsorten bzw. Lernräumen (am Computer, Telefon, im Wartezimmer, Pausenraum) gibt es noch eine Situation in der Mittagspause, mit einem Quiz-Charakter zur Überprüfung des Verständnisses bzw. Kontextualisierung. Im Pausenraum sind weitere Möglichkeiten zum *Gaming* gegeben, durch Verlinkungen zu Spielen wie Wort-salat, Rennspiel etc. Als Unterstützung in der Navigation durch das Spiel können die Ziele/Aufgaben übersichtlich abgerufen werden, sowie Hinweise, wo bzw. wie die Aufgabe bearbeitet werden kann (s. Abbildung 2). Die Strukturierung und Übergänge zwischen einzelnen Aufgabenbereichen sind transparent und frei, sodass sich Lernende durch Exploration frei weiterbewegen können. Genauso sind Übergänge zwischen Übungseinheiten strukturiert und kohärent aufeinander aufgebaut. Genauso unterstützend stehen Lernenden Bonus-Tipps, Info-Blätter und Support zur Verfügung. Explorativ im Lernraum gesammelte Tipps enthalten Hinweise auf wichtige Ressourcen, Quellen, Social Media, Tipps zum selbstständigen Lernen sowie Erklärungen von Fach- oder institutionell spezifischen Begriffen. Diese Einheiten sind leider nicht zusätzlich strukturiert und lassen sich nicht als *Output* außerhalb des Spiels exportieren bzw. eine bessere Verbindung des immersiven Lernerlebnisses mit potenziell anschließenden, realen Lernerfahrungen könnten mehr gestärkt werden. Diverse Feedback-formen sind gegeben, allerdings enthalten nur einfache Belohnungen, Kontextualisierungen oder Hinweise

auf weiterführende Quellen oder Anregungen zur Selbstverbesserung, ohne konkretere Hinweise, wo ein Fehler vorliegt und wie dieser selbst verstanden und verbessert werden kann. Motivierend-anregende und deaffektivierende Elemente sind reichlich vertreten. Trotz einer Cartoon-ähnlichen Grafik sind alle *Scripts* realitätsnah, samt realen Gadgets wie Radio, Wanduhr, Pinnwand, Computer u.Ä., vgl.

Abbildung 2



Beim genaueren Betrachten der Kontexte für Mikrolernprozesse (s. Anhang) kommt das explorative, problemlösungsorientierte und fall-bezogene Lernen im lebensweltlich-real simulierten Kontext eines Rollenspiels zum Ausdruck, in dem institutionelles Wissen und kommunikatives Handeln im interkulturell diversifizierten Kontext multiperspektivisch erworben, angewendet und transformiert wird. Im Gegensatz zu einfachen Spielen werden hier Wissensbestände strukturiert, empraktisch und kommunikativ integriert aufgebaut und gefestigt, aber auch durch kontextuelle Anpassung spezifisch angewendet sowie durch spezifische Kontextualisierung im *Script* der Beratungsstelle wichtige Zusammenhänge hergestellt, bzw. bieten mehrere Mehrwerte im Lernprozess an. Außerdem wird die individuelle Ebene mit dem institutionellen Handeln multiperspektivisch verknüpft. Es lassen sich in der Struktur der zentralen vier Spieleinheiten (*Subscripts*) ähnliche Abläufe erkennen und konstant folgende Einheiten: (1) Nach dem Einstieg in den Aufgabenbereich, durch kleine textuelle oder kommunikative Einheiten (E-Mail, Small-Talk), in denen die Aufgabe angedeutet und zentrale *Frames* aktiviert werden, der Perspektivwechsel stattfindet, die Rolle angenommen wird, werden (2) Narrative in Form von realen Videos eingebaut, die über die Person, Lebensgeschichte, Ziele, Probleme, bisherige Handlungen in unterschiedlichen Kontexten der Ausbildung, Berufsanerkennung, des Studiums, in der Bewerbung oder in der Arbeitssuche informieren. Die Art und Weise wie dies kommuniziert wird, stellt einerseits ein Modell zur Selbstdarstellung und angemessenen (strukturierten, institutionell angepassten, pointierten, kohärenten) Formulierung eigener Anliegen dar. Andererseits wird Pluralisierung gefördert, Offenheit und Perspektivdivergenz sowie eine kulturelle Selbst-Distanz und Selbst-Überwindung, als Voraussetzung für das interkulturelle Lernen. Interessant sind Darstellungen, in denen Unterschiede zwischen der eigenen und fremden Kultur dargestellt werden, bzw. Gründe für die Emigration. (3) Danach erfolgt eine konkretere Aufgabenstellung in einem bestimmten Handlungskontext, die aus mehreren Schritten besteht. Zuerst wird das institutionelle Wissen durch exploratives, problemlösungsorientiertes Handeln aufgebaut, in dem Lernende zuerst passende Informationen finden und rezeptiv bearbeiten und strukturieren sollten. Durch einfachere Zuordnungs-, Multiple-Choice-, Richtig-Falsch-Aufgaben wird dieses Wissen rezeptiv gesichert, strukturiert und das Wichtigste hervorgehoben bzw. fokussiert, bevor weitere fallspezifische

Anwendung dieses Wissens erfolgt. (4) In der anschließenden Anwendungsphase sollten Lernende nicht nur informieren (bzw. das Wissen reaktivieren und transferieren), sondern auch fallspezifisch anpassen und sprachlich unterstützen, indem beispielsweise ihre E-Mail-Korrespondenz mitgestaltet, Tipps für Bewerbungsgespräche oder Bewerbungsschreiben gegeben, die Reihenfolge der Aktivitäten bestimmt wird oder die Zuordnung des Anliegens mit dem Aufgabenbereich der zuständigen Institution erfolgt und somit potenzielle Fehler (mental oder sprachlich) durch wichtige Hinweise abgebaut werden, mit dem Fokus nicht nur auf der inhaltlichen Richtigkeit und Wissensweitergabe, sondern sprachlicher Angemessenheit, der Kohärenz, den Aspekten des institutionellen Handelns. Diese Sequenz ist mehrschrittig aufgebaut, hat aber einen zuerst inhaltlichen und dann kommunikativen Fokus und dient zur Integration neuer Wissensbestände im Kontext des authentischen (hier simulierten) sprachlichen Handelns. In einigen dieser Aufgaben wird auch virtuell empraktisch gehandelt, denn es soll z. B. eine Infomappe erstellt werden oder Dokumente sortiert und zugeordnet, was auch eine Art der *embodied* Kognitivierung des sprachlichen Handelns ermöglicht. Interessant sind auch Aspekte, in denen Beraten stattfindet, was einerseits eine qualitative Erweiterung des Handlungsmusters Informieren, Vorschlagen und Ratschlag-Geben in offenere, hybride Formate mit sich bringt und andererseits das Handlungsmuster institutionell spezifisch präformiert und dadurch die eigene Erwartungshaltung bezogen auf das institutionelle Handeln trans-formiert. (5) Im Anschluss erfolgt zusätzlich eine *Gaming*-Sequenz, in der dieses Wissen erneut, aber spielerisch und in einem neuen Kontext angewendet werden sollte, bzw. durch die Transformation des Kontexts mental besser verfestigt, schneller abgerufen werden kann und neue Zusammenhänge ermöglichen soll. Diese inhaltliche und kommunikative Dynamik wird zusätzlich durch optionale Spielerlebnisse bereichert – einerseits durch Exploration in Info-Blättern, durch Verlinkungen, räumlich im Büro oder durch Anklicken und Auffinden von versteckten Tipps und Worterklärungen, andererseits durch eingebaute *Gaming*-Einheiten zum lexikalischen Erwerb sowie durch die Freiheit in der Reihenfolge der Fallbearbeitung.

Die vielfältigen Mikrolernprozesse, die hier stattfinden, sind kohärent und dynamisch verknüpft und ermöglichen gleichzeitiges Erweitern von spezifischen, institutionellen Wissensbeständen und dazu-gehörigem kontextuellem Wissen, immer in Verbindung mit dem sprachlichen Handeln in typischen Diskurs-/Textsorten. Es handelt sich um ein ganzheitliches, immersives Lernen, das mehr am Pol des authentischen Erwerbs angesiedelt ist, nicht nur Wissen aufbaut, sondern sozial-konstruktivistisch Prozesse der anwendungsbezogenen Transformation und Verbindung der mentalen und interaktiven Dimensionen fördert. Eine fokussierte Beschäftigung mit einzelnen sprachlichen Strukturen findet (außer bei Lexika/Fachtermini) nicht statt, aber viele akzidentelle, authentische Erwerbsprozesse, die (oft vernachlässigte) Aspekte der diskurspragmatischen Angemessenheit, der Kohärenz oder im Aufbau von kommunikativen Einheiten fördern. Eine fokussierte Beschäftigung – nach individuellen Bedürfnissen der Lernenden mit einzelnen Aspekten, ein Transfer auf weitere Anwendungskontexte oder Erweiterung um eine neue Anwendungssituation (ohne Unterstützung) wäre entweder im Anschluss angebracht oder durch Einbau von offeneren Sprachlernstationen im Spiel, die Lehrkräfte in der bereits vorgegebenen Konfigurierung mit zusätzlichen Angeboten erweitern können. Genauso wären Einheiten zur Verknüpfung von einzelnen Mikrolernprozessen notwendig bzw. zur Transformation des unbewusst Erworbenem zum bewusst und systematisierten Handlungswissen. Die Prädominanz der geschlossenen Aufgabenformate könnte dabei gelockert werden und durch offenere erweitert werden und den Lernenden ermöglichen, das neue Wissen und neue Handlungs-kompetenzen nicht nur im vorgegebenen Rahmen zu simulieren und somit nur am „prototypischen“ Modell zu lernen, sondern besser mit dem eigenen Wissen zu verknüpfen, durch selbständiges Handeln zu ergänzen und mehr authentisch und mündlich zu interagieren. Zur Erhöhung des *Intakes* oder eine fokussierte, vertiefende Nachbearbeitung einzelner Lernelemente wäre ein Export der Spielprodukte (oder textuellen/diskursiven Elemente) wichtig, sowie eine strukturierte, pointierte Ergebnissicherung vor dem Spielende und eine transparente Darstellung von Lernzielen/-ergebnisse. Außerdem werden im Spiel viele nützliche Tipps, bzw. Links eingebaut, die ohne

didaktische Begleitung sind, bzw. wo die Lehrkraft weiter ergänzend und die Handlungskompetenzen erweiternd agieren könnte. Dies betrifft auch die Videos, die als Narrative viele didaktische Potenziale haben. Die Lehrkräfte sollten deswegen mehr Zeit in die Vorbereitung des Spieleinsatzes, aber vor allem in der Nachbereitung bzw. in der Konzipierung des Transfers und der Vertiefung von im Spiel gelernten Elementen, Wissensbeständen und Handlungskompetenzen investieren bzw. überlegen, wie sie die Ergebnisse des Spiels sinnvoll zur Weiterverarbeitung und zum Transfer in die (Lern)Realität einsetzen können. Dafür ist keine verallgemeinernde Empfehlung möglich, sondern nur eine reflektierte und auf guter Diagnostik, Unterrichts-, Lerngruppe und Zielanalyse basierte Vorgehensweise. Abschließend lässt sich nur konstatieren, dass sich diese Mikrolernwelten sehr gut in Projekt-basierten Lernkontexten integrieren lassen sowie im Rahmen des CLIL-Kontexts und zur gezielten Förderung der Schnittstelle Fachkommunikation und Fachwissen eignen.

4. Transfer und Begleitung von *gamified* Lernerfahrungen – ein Ausblick

Bildungsspiele wie die hier analysierten *Virtuelle Entdeckungsreise* und *Gi-Story Erfindergeist* haben große Potenziale zur Förderung mehrdimensionaler fremdsprachlicher Lernprozesse, indem sie u.a. Lernende in der vertieften, multimodalen, motivierenden und lebensweltlich-realen Auseinandersetzung mit Inhalten, ihrer geeigneten Portionierung, Strukturierung, Relationierung im problem-lösungsorientierten Kontext, authentisch gebunden an spezifische *Scripts* und kontextualisierte Anwendung anregen und sprachliche Handlungsfähigkeit, tiefst verwoben mit der Erweiterung kultureller und institutionell spezifischer Wissensbestände ermöglichen und anstelle fragmentierter Lernportionen zu einzelnen sprachlichen *Chunks* ein kohärentes Handlungssystem vermitteln. Außerdem fördern sie meist jene Kompetenzen, die in anderen Lernmodalitäten schwer zu vermitteln sind, wie die Schnittstelle Mündlichkeit-Schriftlichkeit, die in der Perspektivierung vielfältige, *script*-eingebettete Verkettung von Text-/Diskursarten oder spezifischer Handlungsaspekte, wie Kohärenz, pragmatische Angemessenheit, Transformation des sprachlichen Handelns im formellen und informellen Kontexten, *Embodiment*, Verselbständigung im komplexen sprachlichen Handeln, situationsadaptive Kompetenzen, Reaktionsvermögen etc. Genauso sind die Phasen der Wissensaneignung z. B. in der virtuellen Entdeckungsreise geeignet, Lernende vom einfachen Wissensaufbau zu anwendungsspezifischen Transformation bzw. komplexere, diversifizierte Lernprozesse anzuregen und vor allem sprachliches Handeln mit dem fachlich-inhaltlichen optimal zu verbinden und somit Lernende für andere fach-lern-kommunikative Lernprozesse vorzubereiten. Zeitlich und in der Umsetzung kompakt und leicht umsetzbar, ermöglichen sie eine gute Balance der Effektivität und der investierten Lernzeit/-energie und vermitteln ein sicheres Gefühl der Selbstwirksamkeit, der Lernautonomie und Lerneffektivität. Einige Probleme wie Modell-basiertes Lernen, Gefahr der Prototypisierung/Vereinfachung, Aufgabenmonotonie und Geschlossenheit der Aufgabenformate, wenig Raum für Binnendifferenzierung und Selbstauswahl der Bearbeitungsmodalitäten, ungleiche Präsenz der rezeptiven und produktiven, geschriebenen und gesprochenen Sprache, eingeschränkte Verbindung mit anderen (verlinkten) Lernangeboten, ungenügende explizit-machende Verfahren mit dem Fokus auf (für manche Lernertypen wichtigen) sprachliche Elemente und wenig Raum für individuelle Anpassung etc. wäre bestimmt etwas, was sich mit der technischen Weiterentwicklung in absehbarer Zukunft verbessern lässt.

Die Dynamik und Vielfältigkeit von *gamified* Lernerfahrungen kann sich allerdings in ihrer vollen Breite nur bei immersiv-reflektierten, medial selbstbewussten und im individuellen *Designing* der Lernprozesse kompetenten Lernenden entwickeln, die über Metawissen verfügen und Lernstrategien im *Designing* von und im Interagieren in digitalen Lernumgebungen haben. Denn das, was sich aus dem *Präsentationsraum* eines Spiels zum *Ereignisraum* und anschließend zum individuellen *Bedeutungsraum* für den Lernprozess (vgl. Tillman/Weßel 2018) entwickelt, hängt von dem Spieler ab bzw. seiner Vorbereitetheit auf *gamified* Lernerfahrungen. Zur Erweiterung von *gamified* Lernerfahrungen und ihrer Transformation zu kohärenten Wissenssystemen sind deswegen – wenigstens aus der heutigen Perspektive – intensivere Maßnahmen zur Begleitung und insbesondere in dem anschließenden Wissens-/Handlungstransfer notwendig (zur Entwicklung des

Strategiewissen/-bewusstseins) sowie intensivere Maßnahmen zur Erforschung der Lernprozesse während des Spiels und aus der Perspektive der Effektivität unterschiedlicher Konzepte sowie ihre Einbindung in den Unterrichtskontext, bzw. in der Relationierung von selbstständigen und Lernprozessen im klassischen Unterricht.

Lehrkräfte müssten deswegen ihr mediendidaktisches Handeln verstärkt einsetzen, einerseits zur analytischen Erarbeitung der Spiel-Potenziale und je nach Bedarf zu ihrer optimalen Anpassung an den Kontext bzw. Erweiterung ihrer Potenziale, indem sie einerseits die Infrastruktur und die Dynamik des Spiels (Inhalte, Aufbau, vermittelte *Scripts*, diverse Lerngelegenheiten im Spiel, Aufgabentypen, akzidentelle Lernangebote mit dem Potenzial der Expansion etc.) betrachten und andererseits ihr *Matching* zum aktuellen Sprachstand, zu Lernzielen und -gewohnheiten, potenzielle Herausforderungen, Prozessverluste und -gewinne voranalysieren sowie im gegebenen interaktiven *Setting* die Nutzung dieser Lernangebote beobachten bzw. die Prozesse der Wissensaneignung und ihre Transformation im *Gaming*-Modus begleiten und optimieren. Eine passende Vorbereitung der Lernenden auf das Lernangebot ist genauso wie in anderen Lernmedien wichtig (z. B. durch transparente Grundierung der Lernziele, -strategien, erwarteten Ergebnissen, gute Einbettung und Anschlussstrukturen sowie von „Winkstrukturen“, die Lernende auf gewisse Aspekte im Vorfeld lenken, vorentlasten, fokussieren sowie durch Binnendifferenzierung, Überlegungen zu interaktiven *Settings*). Darüber hinaus müssten Überlegungen zur Anpassung des Spiels in der Umsetzungsphase getroffen werden, indem beispielsweise gewisse nicht ausgeschöpfte Potenziale expandiert (oder aber fokussiert) oder anders kontextualisiert werden, Aufgaben interaktiver gestaltet oder zusätzliche Aufgaben in gewissen Phasen des Spiels eingebaut werden, oder gewisse Lerneinheiten mehr oder de-fokussiert werden – zur Vertiefung/Anpassung der Lernerfahrungen oder Herstellung wichtiger Zusammenhänge, intern, aber allem jener mit der lebensweltlichen Realität. All diese Verfahren sollten die spielerische Freiheit nicht einschränken, sondern nur als *Scaffolding*-Struktur unterstützend lenken und somit – gerade wichtige – Lernprozesse fokussiert vertiefen oder eine Transformation der Lernprozesse auf eine höhere Stufe ermöglichen. Genauso wie diese Dynamiken der Lernprozesse im *Gaming*-Modus verlaufen, sollten passende Anschlussaktivitäten zum Transfer des „Gelernten/Geübten/Erprobten/Erkannten/unbewusst Erlebten“ etc. konzipiert werden. Die Aktivitäten des Transfers unterscheiden sich nach der Qualität der Transformation der Lernerfahrung in den Bedeutungsraum des Lernprozesses, die im Spiel ablaufen und eine Wissen-Können-Anwenden-Metastrategisch Reflektieren-Relation ermöglichen. Die Lehrkräfte sollten dann anhand der Analyse/Begleitung dieser Prozesse genauer überlegen, welche dieser Lernprozesse im Anschluss weiter vertieft, erweitert werden sollten. Eine metastrategisch-reflexive Einheit zur Diskussion der Lernprozesse, Abläufe, ihrer Wahrnehmung und der im Spiel verfolgten Lernstrategie sollte ein Bestandteil jeder Anschlussaktivität sein und sollte Lernende zur immersiven Reflexion erziehen.

Die aktuelle Forschungslandschaft ist in diesem Zusammenhang immer noch fragmentiert und lebt von einzelnen Pilotprojekten, Fall- und Feldstudien sowie experimentellen *Settings*, die genauso ungenügend Spracherwerbsprozesse und ihre Dynamiken im *Gaming*-Modus und im unterrichtlichen Kontext bzw. ihre Interaktion aus einer qualitativen, triangulierenden Perspektive betrachten. Dies nachzuholen ist sicherlich ein Desiderat, das sich durch die qualitativ vertiefte Interaktion der diskursanalytischen, Spracherwerbs-spezifischen und Ansätze der Medienpädagogik (und auch longitudinal) leicht erfüllen lässt. Eine gute Voraussetzung dafür ist eine aktive, auf der Aktionsforschung basierte, reflektierte forschende Praxis und eine offene, explorativ-experimentelle Haltung, zu der die Verfasserin mit diesem Beitrag gerne anregen möchte.

Literaturverzeichnis / References:

1. Barth, R. / Ganguin, S. (2018): Mobile Gamification. In: Handbuch Mobile Learning. Hrsg. von De Witt, C. / Gloerfeld, Ch. Wiesbaden: Springer. S. 529-542.
2. Buchem, I. (2018): Veränderungen in der Didaktik durch Mobile Learning. In: Handbuch Mobile Learning. Hrsg. von De Witt, C. / Gloerfeld, Ch. Wiesbaden: Springer. S. 43-63.

3. Erfindergeist (Spiel): <http://www.goethe.de/lhr/prj/ede/pro/index.html>
4. Ganguin, S. / Hoblitz, A. (2013): Serious Games – Ernstes Spielen? Über das Problem von Spielen, Lernen und Wissens-transfer. In: Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissens-transfers. Hrsg. v. Freyermuth, G. S. / Gotto, L. / Wallenfels, F. Transcript Verlag. S. 165-184.
5. Gloerfeld, Ch. (2018): Mobile Learning – was ist eigentlich der Kern? Eine Quintessenz aus Theorien, Modellen und Konzepten. In: Handbuch Mobile Learning. Hrsg. von De Witt, C. / Gloerfeld, Ch. Wiesbaden: Springer. S. 257-282.
6. GUINEVRE Projekt: <https://guinevereproject.eu/> (Stand 12.02.2020)
7. Hoblitz, Anna (2015): Spielend lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht. Wiesbaden: Springer.
8. Hug, T. (2018): Mikrolernen und mobiles Lernen. In: Handbuch Mobile Learning. Hrsg. von De Witt, C. / Gloerfeld, Ch. Wiesbaden: Springer. S. 321-344. 2
9. Kergel, D. / Heidkamp, B. (2018): Forschendes Lernen mit digitalen Medien im Kontext von Mobile Learning. In: Handbuch Mobile Learning. Hrsg. von De Witt, C. / Gloerfeld, Ch. Wiesbaden: Springer. S. 487-512.
10. Krashen, S. D. (1988): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International.
11. Liebscher, J. / Jahnke, I. (2018): Kreativitätsförderliche Didaktik für das Lernen mit mobilen Endgeräten. In: Handbuch Mobile Learning. Hrsg. von De Witt, C. / Gloerfeld, Ch. Wiesbaden: Springer. S. 513-528.
12. Pimmer, Ch. (2016): Mobile learning as boundary crossing. An alternative route to technology-enhanced learning? In: *Interactive Learning Environments*. 24: 5. (Online verfügbar unter DOI: 10.1080/10494820.2015.1128211, Stand: 10.2.2020).
13. Sharples, M. / Milrad, M. / Arnedillo-Sánchez, I. / Vavoula, G. (2008): Mobile Learning: Small devices, Big Issues. In: Technology enhanced learning: Principles and products. Hrsg. von Balacheff/Ludvigsen/ de Jong/ Lazonder/Barnes / Montandon. Dordrecht (NL). S. 233-249.
14. TECOLA Projekt: <https://sites.google.com/site/tecolaproject/> (Stand 12.02.2020)
15. Tillmann, A. / Weßel, A. (2018): Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse. In: Jahrbuch Medien-pädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven. Hrsg. von Pietraß, M. / Fromme, J. / Grell, P. / von Hug, T. Wiesbaden: Springer. S. 111-134.
16. Virtuelle Entdeckungsreise (Spiel): <https://www.goethe.de/prj/mwd/en/deu/lti.html>
17. Wood, L. C. / Reiners, T. (2015): Gamification. In: *Encyclopedia of Information Science and Technology* (3rd ed., pp. 3039-3047). Hrsg. Von M. Khosrow-Pour. Hershey, PA. (Online verfügbar unter Information Science Reference. DOI: 10.4018/978-1-4666-5888-2.ch297, Stand 10.2.2020)

Anhang

Aktivitäten und Mikrolernprozesse	
Frame 1: Anerkennung des Studienabschlusses (per E-Mail)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Einstieg durch eine kurze E-Mail zur Ankündigung der Aufgabe 2. Video-Sequenz: Narrativ verstehen, einordnen, Transfer für die Aufgabe 3. Bei der Formulierung der E-Mail unterstützen: Formulierung des Anliegens unterstützen und dabei auf Kohärenz, Struktur, Angemessenheit achten sowie auf Transfer aus informellen in formelle Kontexte (Aufgabentyp: Reihenfolge bestimmen + Multiple-Choice) 4. Antwort-E-Mail: Info-Blätter lesen und eine institutionelle Antwort konzipieren (Aufgabentyp: Reihenfolge + Multiple-Choice) 5. Quiz: Transfer in einen neuen Kontext (Austausch in der Mittagspause), Fragmentierung des vorher erworbenen Wissens und Herstellung neuer Zusammenhänge (Aufgabentyp: Richtig/Falsch mit einer zeitlichen Vorgabe)

Frame 2: Möglichkeiten zur Fortsetzung des Studiums (im Chat)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hinweis auf den Aufgabenbereich (eingegangene E-Mail lesen mit einem Trigger) 2. Video anschauen: Narrativ verstehen und einordnen, Transfer für die Aufgabe 3. Institutionelles Wissen aneignen: Info-Blätter lesen und Aufgaben zur Sicherung des Verständnisses bearbeiten; zweiseitig: <ol style="list-style-type: none"> a) Richtig/Falsch-Zuordnung (bzgl. Möglichkeiten/Rechte ausländischer Studierender) b) Reihenfolge bestimmen (bzgl. Aktivitäten, Zusammenhänge, Abläufe der Bewerbung) 4. Fragen im Chat beantworten (Multiple-Choice): Kontextualisierung des Gelernten und fallspezifische Anwendung (Anerkennung, sprachliche Voraussetzungen, Studierfähigkeit)
Frame 3: Ausbildung (im face-to-face Gespräch)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smalltalk-Sequenz – Übernahme der Aufgabe als Urlaubsvertretung und Schlüsselfragen diskutieren (bzgl. der Voraussetzung, Info-Blätter lesen) 2. Video anschauen: Narrativ verstehen und einordnen, Transfer für die Aufgabe 3. Institutionelles Wissen aneignen: Info-Blätter lesen und Aufgaben zur Sicherung des Verständnisses bearbeiten; zweiseitig: <ol style="list-style-type: none"> c) Reihenfolge der Aktivitäten bestimmen d) Zuordnung der Handlungen und zuständigen Bearbeitungsstellen 4. Fragen im Gespräch beantworten (Multiple-Choice): Kontextualisierung des Gelernten und fall-spezifische Anwendung (Berufsinformationszentrum, Ausbildungsplätze/-möglichkeiten, Vermittlungsservice, Ausländerbehörde, Agentur für Arbeit)
Frame 4: Anerkennung der Berufsausbildung (Telefonat)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Smalltalk-Sequenz im Warteraum – Ankündigung der Aufgabe 2. Video anschauen: Narrativ verstehen und einordnen, Transfer für die Aufgabe 3. Institutionelles Wissen aneignen und anwenden: Info-Blätter lesen und Aufgaben zur Sicherung des Verständnisses fallspezifisch bearbeiten; zweiseitig: <ol style="list-style-type: none"> e) Zuordnungsaufgabe (Zuständigkeiten und Zuordnung von Aktivitäten – Stadtverwaltung, Anerkennungsberatungsstelle, Bundesagentur für Arbeit, IHK FOSA) f) Liste erstellen, in denen Handlungen und Begriffe fallspezifisch genauer erklärt werden (Multiple-Choice im Open-Text-Format) g) Bestimmung der Reihenfolge der Handlungsschritte 4. Infomappe erstellen: Wichtige Dokumente für die Anerkennung sammeln 5. Telefonat bzgl. Bewerbungsverfahren (Multiple-Choice) und Inhalte der Bewerbungsmappe, der Übersetzung von Zeugnissen, Vorbereitung aufs Vorstellungsgespräch, weitere Tipps

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ

Д.А. Новак, e-mail: nnovadarya@mail.ru
студентка 3 курса бакалавриата,
Волжский филиал ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»,
Россия, г. Волжский

PRINCIPLES OF CREATING DISTANCE COURSES

D.A. Novak, e-mail: nnovadarya@mail.ru
3rd year undergraduate student,
Volzhsky branch "Volgograd State University", Russia, Volzhsky

Аннотация. Развитие дистанционного образования признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ ЮНЕСКО. Дистанционный курс как особый способ преподавания и организации учебной деятельности может быть наилучшим решением этой проблемы. В статье рассмотрены главные принципы и компоненты составления онлайн-курса.

Abstract. The development of distance education is considered to be one of the main kind of UNESCO's educational programs. Online courses as a specific way of teaching and learning activities might be the best solution of the problem. The article examines the basic principles and components of online courses.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционный курс, методические принципы, информационные технологии, образование, формы обучения.

Keywords: distance learning, online courses, guidance, information technology, education, form of teaching.

В настоящее время ведется активная работа в сфере развития дистанционного обучения с целью расширения использования технологий в образовании. Несмотря на некоторое противодействие со стороны поклонников так называемой «старой школы», нельзя отрицать, что современные образовательные технологии являются мощным и совершенно безобидным средством достижения целей работы преподавателей.

В современном мире использование новейших технических средств стало актуальным вопросом образовательной и информационной культуры, которое изменило подход к образованию во многих странах мира. В нашей стране информационные образовательные технологии получили обширную популяризацию и уверенно стали завоевывать свое место в образовательном процессе вместе с традиционными формами обучения.

Цифровые технологии предоставили педагогам множество новейших методов взаимодействия с учащимися. Онлайн обучение дает возможность охватить большее количество учеников и сформировать более качественные навыки преподавания.

В какой степени результативным станет дистанционное обучение, зависит от четырех условий, предлагаемых Головушиной Ю.А. в работе «Дистанционное обучение иностранным языкам посредством компьютерных сетей Internet»:

- эффективного взаимодействия педагога и обучаемого, невзирая на расстояние;
- используемых при этом технологий обучения;
- качества и целесообразности созданных преподавателем методических материалов и способов их доставки;
- эффективности обратной связи [1].

Широко востребованные средства информационных технологий позволяют использовать при обучении разнообразные формы подачи учебного материала: вербальные и образные (звук, графика, анимация, видео). В процессе проведения обучения в дистанционном онлайн-режиме чаще всего используются видеоконференции.

Одной из проблем распространения применения данной технологии в школах и вузах является высокая стоимость оборудования для проведения конференций. Но польза и перспективность подобного типа обучения неоспорима: преподаватель может читать лекции либо проводить занятия непосредственно «в эфире», при этом имеется реальная возможность общения со слушателями.

Однако существуют менее затратные способы осуществления дистанционного обучения. Такие, как, например, интернет-курсы. В этой статье мы рассмотрим различные технологии создания интерактивных, динамичных учебных процессов, а кроме того изучим некоторые инструменты, которые вовлекают студентов в процесс обучения.

Ни для кого не секрет, что любые онлайн-курсы базируются на использовании компьютеров и телекоммуникационной сети. Посредством компьютеризации исчезают проблемы удаленности, налаживается оперативная связь между преподавателем и обучающимся.

Ещё один плюс онлайн-курсов состоит в том, что их создание не требует высокого уровня технических знаний, а некоторый опыт работы с виртуальной учебной средой, или учебной платформой, может быть полезен.

Как замечает Полат Е.С. в своей работе «Интернет на уроках иностранного языка», в последнее время в сетях Интернет в РФ всё чаще практикуются дистанционные курсы по изучению отдельных видов речевой деятельности на иностранном языке [6]. Именно онлайн-курсы могут быть идеальным способом осуществления дистанционного обучения, поскольку они удобны, экономят время и сохраняют возможность визуального и аудиоконтакта, то есть обучающемуся могут быть продемонстрированы артикуляционные нюансы произношения, что позволит ему откорректировать свои ошибки.

При планировании онлайн-курса следует учитывать ряд нюансов, так как создание такого рода базы для обучения представляет собой целую науку. Разработать наиболее качественную и результативную структуру онлайн-курса едва ли удастся в одиночку.

Процедура разработки дистанционного курса состоит из двух элементов: **создания учебно-методического комплекта и оформления курса**. На первой стадии ведется структурирование текстов, логическое построение их частей, планирование дискурсивного аппарата и инструментальной части курса - контроля, обсуждений. После идет создание и размещение используемых материалов в электронном варианте, формирование гипертекстовой структуры курса (т.е. системы гиперссылок и переходов между понятиями), реализация контроля, коммуникационных мероприятий и т.д.

Платоненко О.Ю. в статье «Разработка дистанционных курсов для подготовки бакалавров» выделяет следующие принципы, в соответствии с которыми должен разрабатываться набор учебно-методических материалов курса:

1. Проект дистанционного курса должен включать цели как элементы учебного процесса этой дисциплины, создавать мотивации эффективного изучения курса с помощью пояснения его места и значимости в концепции преподавания. Список тем курса рационально сопроводить указанием требуемого уровня усвоения материала.

2. Учебные материалы в цифровой форме с применением гипертекста должны быть такими, чтобы у студентов не возникало трудностей при перемещении по ссылкам. В предисловии к учебным материалам следует объяснить условные обозначения гиперссылок и дать рекомендации относительно оптимальных способов навигации.

3. Курс должен предусматривать взаимодействие учащихся с педагогом и друг с другом.

4. Для достижения целей учебного процесса должны эффективно применяться специальные технологии обучения [5, с. 159].

Ассоциация технологий обучения (ALT) определяет термин «технологии обучения» (Learning Technology) как широкий спектр коммуникационных, информационных и смежных технологий, которые могут использоваться для поддержки обучения, преподавания и оценки [3].

К таким технологиям могут относиться, например, инструменты онлайн-планирования. Одним из них является Learning Designer (learningdesigner.org), разработанный командой Дианы Лориллард, профессора Лондонского университета [4]. Этот конструктор совершенно бесплатный, он помогает преподавателям разрабатывать учебные мероприятия, используя шесть этапов обучения из «разговорной структуры» (Conversational Framework), также являющейся разработкой Дианы Лориллард. Эта структура представляет собой модель условий, необходимых для успешного обучения. Как было сказано ранее, в процессе обучения важно установить модели общения: учитель-ученик, ученик-ученик. Эти модели включаются, когда преподаватель привлекает учащихся к шести этапам обучения:

- приобретение (т.е. чтение, просмотр или прослушивание);
- обсуждение (discussion);
- исследование (inquiry or investigation);
- практика (practice);
- сотрудничество (collaboration);
- производство (production).

Онлайн-курс может быть спланирован на различных платформах виртуальной образовательной среды [7]. Наиболее популярными из них являются Moodle, Blackboard, Canvas и BrightSpace. Можно использовать для создания онлайн-курса платформу веб-сайта/блога для обучения и преподавания или соцсети. Преподавателю достаточно будет опубликовывать сообщения под определенным хэштегом, с помощью которого ученики смогут найти необходимую им информацию. Но таким курсам будут недоступны некоторые интерактивные функции отдельной виртуальной обучающей среды.

Дистанционный курс включает в себя, по мнению Лазутина С.Б., следующие элементы, описанные в работе «Новые информационные технологии в системе дистанционного обучения»:

- информационные ресурсы (в них сконцентрирована содержательная часть — контент (content));
- средства общения (гарантируют осуществление процедуры взаимодействия обучаемого как с учебным центром, в частности с педагогом, так и с другими обучающимися);
- система тестирования (должна обеспечивать текущий контроль знаний, а на завершающей стадии дать объективную оценку обучаемого, на основании которой предоставляются дипломы, сертификаты и пр.);
- система администрирования (обеспечивает доступ к личному делу, доске объявлений администрации, интерактивным анкетам и пр.) [2, с. 163].

Конечно, не всем преподавателям и учащимся легко отказаться от традиционных методов обучения, и нельзя отрицать, что живое общение без помощи любого рода трансляторов (компьютера, телефона и т.п.) на данный момент является наиболее продуктивным способом обучения иностранным языкам. Поэтому отличным вариантом будет совместить очное обучение с дистанционным.

Кроме того, неоспорим тот факт, что дистанционное изучение иностранных языков может быть хорошей альтернативой для тех, кто по каким-либо причинам не может постоянно находиться в определенном месте в определенное время. В эту группу входят, например, люди с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время в нашей стране ведется активная деятельность в сфере развития инклюзивного образования. На данный момент уже видны положительные результаты этой политики, и развитие дистанционного обучения может стать ещё одним большим шагом к решению проблемы.

Таким образом, в данной статье мы выявили условия результативности дистанционного обучения, проанализировали эффективность онлайн-курсов по обучению иностранным языкам и выявили их положительные стороны: структура курсов достаточно проста и понятна, а их разработка не требует высокого уровня технических знаний. Нами была рассмотрена процедура разработки дистанционного курса, изучены принципы создания учебно-методической базы курса. В рамках исследования мы познакомились с разработкой Дианы Лориллард «разговорная структура», которая включает в себя шесть этапов обучения. Таким образом, дистанционное обучение актуально и может быть отличным вариантом изучения иностранных языков для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы:

1. Головушина, Ю.А. Дистанционное обучение иностранным языкам посредством компьютерных сетей Internet. [Электронный ресурс]. URL: <http://kurs.znate.ru/docs/index-149813.html> (Дата обращения 09.03.2020).
2. Лазутин, С.Б. Новые информационные технологии в системе дистанционного обучения // Вестник ТГУ. – Томск: Изд-во ТГУ, 2012. – вып.1 – С. 161-164.
3. Официальный сайт «Association for Learning Technology». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alt.ac.uk> (Дата обращения 09.03.2020).
4. Официальный сайт «Learning Designer». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/index.php> (Дата обращения 09.03.2020).
5. Платоненко, О.Ю. Разработка дистанционных курсов для подготовки бакалавров // Образовательные технологии и общество. – 2003. — № 6(1) – С. 156—164.
6. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14—19.
7. Technology and tools for online learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.jisc.ac.uk/guides/technology-and-tools-for-online-learning/virtual-learning-environments> – (дата обращения: 09.03.2020).

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.Б. Рапакова, e-mail: rapakovat@list.ru
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
Россия, г. Пермь

INFOGRAPHIC COMPETENCE DEVELOPMENT DURING FOREIGN LANGUAGE TEACHING

T. B. Rapakova, e-mail: rapakovat@list.ru
senior lecturer of the Department of Foreign Languages,
Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Russia, Perm

Аннотация. Статья посвящена описанию процесса формирования инфографической компетенции обучающихся высшего военного учебного заведения посредством внедрения новой технологии обучения при изучении иностранного языка. Представляются определения понятий инфографика, инфографическая компетенция. Изложен ход организации и проведения опытно-экспериментальной работы по апробации технологии. Предложены примеры упражнений формирования инфографической компетенции по соответствующим уровням.

Abstract. The article is devoted to the process of the cadets' of the military higher education institution infographic competence development during foreign language teaching whereby new learning technology adoption. The definitions of infographics and infographic competence are presented. Organisation course and pilot testing procedure concerning learning technology trialability are enunciated. There are also some examples of exercises for infographic competence development which are presented according to the corresponding levels.

Ключевые слова: иностранный язык, инфографика, инфографическая компетенция, технология обучения, комплекс упражнений, научно-исследовательская деятельность, курсанты военного вуза.

Keywords: foreign language, infographics, infographic competence, learning technology, exercises, scientific research activity, cadets of the military higher education institution.

Информационные технологии, мультимедийность в преподавании на сегодняшний день становятся неотъемлемой частью организации, внедрения и реализации методических технологий применяемых преподавателем для формирования тех или иных компетенций, на которые сориентирован образовательный процесс.

Применение технологии формирования инфографической компетенции курсантов в процессе изучения иностранного языка обусловлено актуальностью исследовательского вопроса, результативностью опытно-экспериментальной работы.

Формирование инфографической компетенции обучающихся обосновывается сегодня требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, в которых особым образом отражены:

– направленность применения новейших методических технологий обучения при информационной обработке и анализе, что в дальнейшем позволяет обучающимся осуществлять исследовательскую деятельность на более высоком уровне;

– развивающая возможность дисциплины «Иностранный язык» при организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, направленной на развитие способностей обработки иноязычной информации.

Что такое инфографика и как ее рационально применять при обучении иностранному языку, безусловно, важно определить, как и обозначить ее особенности, характерные черты.

Инфографику определяют способом представления информации (А.Е. Басырова, 2016), средством информирования в графическом, текстовом и числовом виде (С.В. Остриков, 2014), осмысленным изложением фактов в логике и читабельности (Х. Эрреа, 1960), вербально графической информационной наглядностью, направленной на отражение общей идеи (Е.И. Казакова, 2016).

Особенность инфографики выражается в ее двойственности, при работе с инфографическим изображением необходимо одновременно фокусироваться на рецептивном и продуктивном видах деятельности. При рецепции инфографическая компетенция сопоставима с понятием «визуальной грамотности» (термин Дж. Дебсома, 1960-е гг., который подразумевает под собой способность видеть, анализировать и понимать зрительный образ [4]). При продукции соответствует «визуальному мышлению» (термин Р. Архейма, 1970-е гг.), которое несет в себе понятие «особой формы деятельности человека, содержанием которой является оперирование и манипулирование наглядными образами, а результатом – порождение новых, часто абстрактных образов, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [2]. Соответствующим образом нами рассматривается инфографическая компетенция, которую мы определяем как «готовность и способность обучающихся выявлять и интерпретировать информацию, заключенную в графически-текстовом изображении, а также создавать информационно-графическое изображение, основываясь на ключевых фактах текста» [1, с. 151].

Применение технологии формирования инфографической компетенции целенаправленно. Основной задачей преподавателя является обеспечение обучающихся знаниями, умениями, навыками и способностями, которые позволят работать с инфографиками на иностранном языке, а также создавать их самостоятельно. Здесь можно говорить о знаниях правил структурирования и оформления инфографик, соотношения вида информационной графики и презентуемых данных, учета соответствия характеристик создаваемой информационной графики с требуемыми, алгоритма действий при разработке инфографики, специальной военно-технической терминологии. Формируются навыки: осмысленного чтения, маркировки ключевых аспектов текста, структурирования и трансформации информации в графический вид, визуального и критического мышления, систематизации последовательности действий; творчества. Приобретаются способности и умения считывания информации графически-текстовых изображений, интерпретирования и создания иллюстративных и текстовых иноязычных материалов, осуществления поиска и анализа информации, выявления закономерностей, классификаций, вычленения основной и второстепенной информации, формулирования ключевых идей, использования информационных технологий, программных средств и онлайн-сервисов для создания инфографики [1, с. 151-152].

Таким образом, обучающиеся в полной мере овладевают компетенцией и способны пользоваться ей при любой обуславливающей ситуации. Примерами эффективного применения инфографических изображений могут быть следующие: введение новой терминологии, понятий в ходе аудиторных занятий по иностранному языку; извлечение иноязычной информации при работе с текстом во время внеаудиторной работы; интерпретация собранной информации по исследованной теме в процессе осуществления исследовательской самостоятельной работы; презентация результатов научного доклада посредством мультимедийной презентации; внесение инфографических изображений в научные статьи и ряд других. Следовательно, инфографическая компетенция относится нами к числу значимых для обучающихся, в особенности для тех, кто в последующем планирует заниматься наукой, вести научно-исследовательскую деятельность.

Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по апробации технологии формирования инфографической компетенции в процессе обучения курсантов иностранному языку проводилась в Пермском Военном Институте войск национальной гвардии Российской Федерации. Участниками эксперимента являлись обучающиеся первого и второго года обучения следующих направлений подготовки: 11.03.02 инфокоммуникационные технологии и системы связи (бакалавриат), 11.05.02 специальные радиотехнические системы (специалитет), 56.05.01 тыловое обеспечение (специалитет).

Непосредственная организация процесса обучения иностранному языку с условием применения технологии формирования инфографической компетенции курсантов проходила в три этапа. Основными этапами были обозначены: этап организации (опрос, анкеты), участниками данного этапа являлись преподаватель-организатор и курсанты; этап реализации (проведение аудиторных занятий, организация самостоятельной работы), участники – преподаватель, курсанты; этап оценочный (контроль и анализ полученных результатов, выводы), участники - преподаватель, курсанты.

Первоначальный этап организации предполагает проведение диагностических процедур. Преподаватель проводит опрос и анкетирование с целью детализированного изучения группы, с которой ему предстоит работать. Вопросы преподавателя ограничены темами инфографика, научно-исследовательская деятельность как самостоятельная, так и под непосредственным руководством преподавателя-руководителя, наличие знаний и опыта, возможный уровень реализации.

В контексте нашей работы опрос 186 курсантов контрольной и экспериментальной групп показал, что 64 % курсантов имеют неточное, размытое представление о инфографике, 32 % не владеют знаниями, и лишь 4% утверждают, что имеют опыт создания и разработки таковых изображений на иностранном языке. Из числа опрошенных 81 % курсантов определили значимость научно-исследовательской деятельности (далее НИД) как высокий и средний уровень, 43 % курсантов изъявили желание заниматься НИД при кафедре иностранных языков института. Относительно организации и ведения научно-исследовательской деятельности самостоятельно или под непосредственным руководством преподавателя-руководителя, подавляющее количество курсантов отметили, что помощь преподавателя является значимой и неотъемлемой. При обсуждении возможности и необходимости овладения инфографической компетенцией, как инструмента визуализации учебной и научной информации, обучающиеся единогласно высказались о ее целесообразности, рациональности применения при изучении других дисциплин, в последующей профессиональной деятельности.

Этап реализации предполагает обучение курсантов азам инфографического искусства в ходе аудиторных занятий по иностранному языку, посредством анализа предложенных инфографик, выполнения упражнений в ходе аудиторных занятий с целью активизации полученных знаний, навыков и умений, а также практики приобретенных знаний и способностей в процессе внеаудиторной работы в часы самостоятельной подготовки.

Формирование инфографической компетенции осуществляется при изучении пяти тем дисциплины «Иностранный язык» на первом и втором курсе, а именно:

- 1) обучение в военном институте, личные данные военнослужащего;
- 2) вооруженные силы страны изучаемого языка;
- 3) особенности ведения боевых действий в современных условиях;
- 4) организация, структура и задачи служебно-боевой деятельности подразделений и служб;
- 5) основные направления использования радиотехнических средств подразделениями иностранных армий; основные направления развития инженерного обеспечения подразделений иностранных армий; основные направления подготовки и деятельности служб тыла подразделений иностранных армий (обусловленность специалитетом, направлением подготовки обучающихся).

Тренировочные упражнения варьируются по сложности в зависимости от изучаемой темы. Итоговой работой курсантов по пройденной теме выступают инфографики.

Первая и вторая тема предполагают, что курсанты работают по заданному образцу, шаблону, осуществляют репродуктивную деятельность. Третья и четвертая темы полагают репродуктивно-продуктивную деятельность курсантов, так как обучающиеся используют лишь некоторые заданные данные, дополняя изображение ключевой информацией учебных текстов. Пятая тема обусловлена деятельностью продуктивного характера, так как курсанты самостоятельно избирают вопрос исследования, соответственно анализируют подобранные научные тексты по заданной тематике, применяют полученные знания и умения, то есть интерпретируют текстуально найденную ими инфографику, либо создают собственную, основываясь на выявленных ключевых фактах текста.

Наилучшие работы могут быть отражены в результатах осуществляемой научно-исследовательской деятельности в рамках научного общества курсантов ПВИ ВНГ РФ (именуемое ВНОК) созданного на базе кафедры иностранных языков. Военно-научная работа кружка предполагает различные формы: рефераты, сообщения, научные доклады и научные статьи, рецензии и аннотации, задания научно-исследовательского характера, участие в разработке средств обучения и контроля. Соответствующим образом ведущей деятельностью курсантов при НИД является анализ и интерпретация иноязычного текста. Понимание содержания текста помогает курсанту определять основную тему и подтемы изучаемого, воспринять данные графических изображений, воссоздавать подобные самостоятельно. Инфографика представляет данные четко, кратко, емко, лаконично, делает работу курсантов современной, учитывающей тенденции развития в образовательной среде и научно-исследовательской области [3].

Формирование инфографической компетенции осуществляется посредством выполнения тренировочных упражнений, как это было отмечено ранее. Разработанный комплекс упражнений организован по уровням сложности, а именно: ознакомление, практика, закрепление, творчество.

Комплекс упражнений позволяет формировать инфографическую компетенцию при изучении иностранного языка не только в ходе аудиторной деятельности курсантов, также и в процессе внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

Приведем ряд примеров используемых упражнений на занятиях по иностранному языку.

Упражнения на определение вида инфографики, направлено на ознакомление курсантов с различными видами инфографических изображений, пополнение терминологического словарного запаса курсантов.

Задание может быть следующим: просмотрите представленные виды графиков, определите каждый при помощи предложенной иллюстрации (рис. 1).

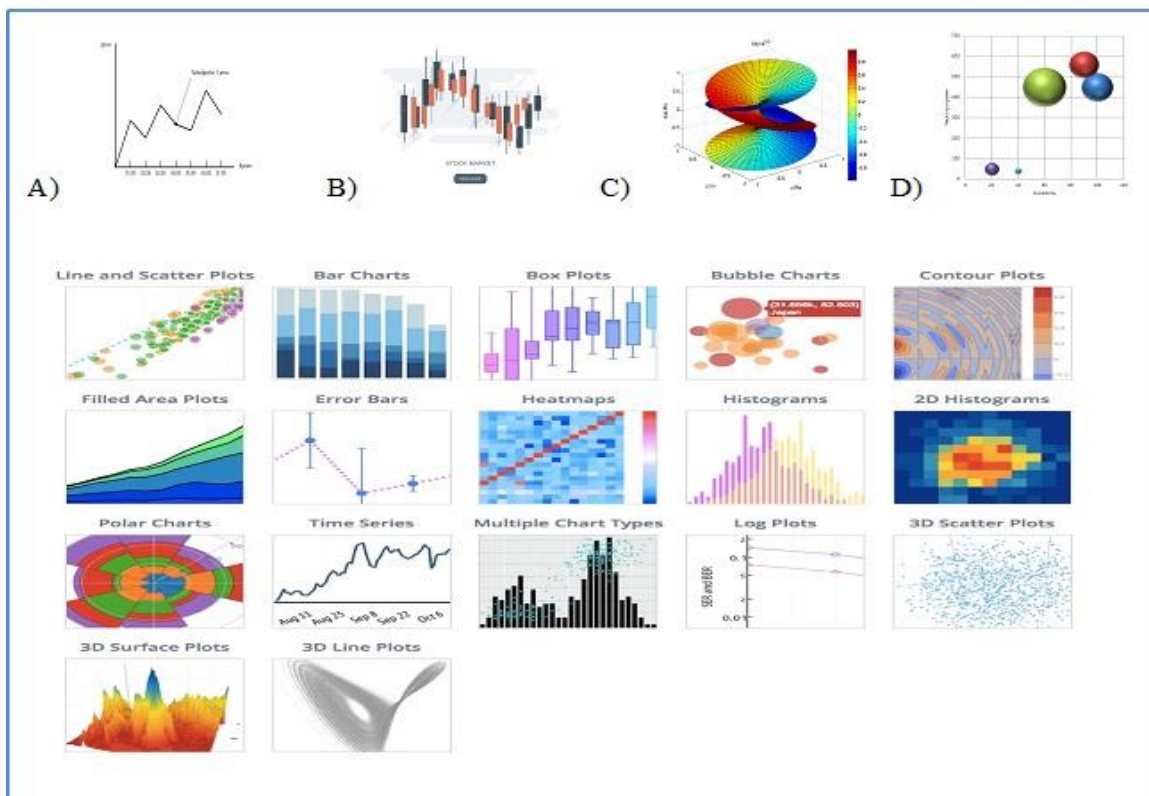


Рис. 1. Упражнение уровня ознакомления

Уровень практики предполагает, что курсанты владеют знаниями о графиках, схемах, диаграммах, их особенностях и требований к применению, поэтому целесообразно предлагать упражнения на соотношение текстового материала и вида готовой инфографики. Задание может быть следующим: прочитайте отрывок текста, найдите инфографическое изображение, соответствующее ему (рис. 2).

Artillery (Arty) is an arm of long-range combat. Its main mission is to support other arms by fire. Artillery fire is more powerful than infantry fire, and it can influence the course and outcome of combat.

Modern air defense artillery is characterized by long range, destructive power, accuracy, mobility, fire flexibility and morale effect.

Artillery is capable of supporting friendly troops under all combat conditions - nuclear, non-nuclear, chemical and biological.

A) Ammunitions

 Fireability	 Flexibility	 High destructive power	 Accuracy
 Self-guided missile	 Anti-air warfare	 Precision-guided munition	

B)

 fire support	 long range destructive power accuracy mobility
 fire flexibility morale effect the course and outcome of combat	

C)

Рис. 2. Упражнение уровня практики

Уровень закрепления направлен на совершенствование приобретенных навыков и умений применения инфографики. Курсанты практикуют способность работы с готовыми инфографическими изображениями, также создают элементы графических изображений самостоятельно. Примером упражнения может быть: прочитайте отрывок текста, выделите

ключевые слова, представьте данные при помощи инфографем (графиков, схем, диаграмм, рисунков).

Уровень творчества характеризуется направленностью заданий на развитие креативности и самостоятельности обучающихся. Как правило, в данном разделе представлены иноязычные тексты тематически ориентированные по специальностям и направлениям подготовки курсантов, основной задачей перед которыми стоит разработать эскиз инфографики и представить его для защиты монологического высказывания в качестве речевой опоры и демонстрационного материала.

Заключительным этапом работы является оценочный этап, который позволяет оценить достигнутые результаты, сделать выводы не только преподавателю, но и самим обучающимися.

Опыт применения технологии формирования исследовательской инфографической компетенции курсантов в процессе изучения иностранного языка в условиях военного вуза оказался продуктивным и эффективным. Курсанты за небольшой промежуток времени обучились азам разработки инфографики по образцу, создания ее самостоятельно, присвоили новые знания, осмыслили необходимость, целесообразность, важность применения инфографики при осуществлении учебной и научной деятельности.

Список литературы:

1. Аликина, Е.В. Формирование инфографической компетенции в научно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе изучения иностранного языка / Е.В. Аликина, Т.Б. Рапакова / Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 1. – С. 147 – 158.

2. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина. – М.: Прогресс, 1974.

3. Рапакова, Т.Б. Исследовательская деятельность курсантов в рамках обучения иностранному языку в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28819> (дата обращения: 15.03.2020).

4. Debes, J. Some foundations of visual literacy // Audio Visual Instruction, 1968. – Vol. 13. – P. 961–964.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО КОРПУСА ECOLEXICON В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ЭКОЛОГАМ

М.А. Руднева: rudneva-ma@rudn.ru

Н.Г. Валева: valeeva-ng@rudn.ru

ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Россия, г. Москва

SPECIALIZED ECOLEXICON CORPUS FOR TEACHING ESP TO ECOLOGY STUDENTS

M.A. Rudneva: rudneva-ma@rudn.ru

N.G. Valeeva: valeeva-ng@rudn.ru

RUDN University, Russia, Moscow

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос использования специализированного корпуса экологических текстов EcoLexicon для информирования учебного процесса и создания педагогических материалов в рамках курса иностранного языка для профессиональных целей. Одной из основных задач в обучении студентов-переводчиков нелингвистических специальностей является овладение профессиональной терминологией. Зачастую двуязычные словари не содержат достаточного количества примеров употребления профессиональных терминов в различных контекстах, что затрудняет освоение синонимических лексических единиц. Работа со специализированными корпусами дает возможность преодолеть асимметрии двуязычных терминосистем, что, в свою очередь, существенно повышает качество переводов профессиональных текстов.

Abstract. The paper explores opportunities of implementing a specialized EcoLexicon corpus as a source of data for creating pedagogic materials in the ESP class framework. One of the main tasks in training specialized non-linguist translators is mastering professional terminology. Bilingual dictionaries often fail to provide sufficient examples of contextualized lexical items, which impairs disambiguation of synonymic terminological patterns. Specialized corpora help to overcome asymmetry of bilingual terminological systems, therefore enhancing overall quality of professional texts translation.

Ключевые слова: специализированный корпус, преподавание иностранных языков, английский язык для специальных целей.

Keywords: specialized corpus, ESL, ESP

Методика преподавания иностранных языков в высшей школе претерпевает существенные изменения в последние десятилетия. Одним из важных факторов модернизации учебного процесса является внедрение в учебный процесс информационных технологий в прямом и опосредованном виде. Одним из важных достижений современной прикладной лингвистики является использование данных, полученных из языковых корпусов. В российской лингвистике традиционно корпусом текстов понимается: «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде, предназначенный для определенных филологических и, более широко, гуманитарных изысканий» [2]. В прикладной лингвистике принято делить языковые корпусы по основанию их назначения, на исследовательские, учебные, мониторинговые, параллельные, мультимедийные и статические. Помимо собственно набора текстов современные корпусы дополнены программной оболочкой, позволяющей совершать пользовательский поиск по целому ряду критериев:

«- поиск конкретных словоформ;

- поиск словоформ по леммам;
- поиск группы словоформ в виде разрывной или неразрывной синтагмы;
- поиск словоформ по набору морфологических признаков;
- отображение информации о происхождении, типе текста и т.п.;
- вывод результатов поиска с указанием контекста заданной длины;
- получение различных лексико-грамматических статистических данных;
- сохранение отобранных строк конкорданса в отдельном файле на компьютере» [1].

Особый интерес в преподавании иностранных языков для специальных целей представляют корпуса профессиональных текстов, посвященных различным отраслям знаний. Использование достоверной информации о функционировании языка, полученной из аутентичных источников, отвечает задачам устранения неоднозначности и разрешения полисемии в терминологических системах различных языков. Корпусные инструменты позволяют ответить на вопросы, неразрешимые в рамках использования одно- и двуязычных словарей. Они позволяют лучше понять семантические характеристики лексических единиц и перейти от поверхностного уровня понимания иноязычных профессиональных текстов к доскональной интерпретации их лексико-грамматических характеристик. Такой подход способствует повышению уровня языковой компетенции как учащихся, так и преподавателей. [3]. Традиционный подход к преподаванию иностранного языка для специальных целей предполагает заучивание большого количества терминов, однако, запоминание терминологии вне контекста может привести к существенным затруднениям в долгосрочной перспективе. Работа с многочисленными аутентичными конкордансами позволяет учащимся ознакомиться с особенностями сочетаемости лексических единиц, которые не регистрируются словарями. [4].

В данной работе представлены результаты использования общедоступного корпуса экологических текстов EcoLexicon на занятиях английским языком со студентами-экологами в Российском университете дружбы народов в 2019-2020 учебном году. Студентам было предложено обращаться к корпусу EcoLexicon в случаях, когда словари не содержали достаточной информации о переводе и контекстуализации терминологических единиц. EcoLexicon – это корпус современных экологических текстов объемом 23 миллиона слов, он является обширной базой данных для всех исследователей, интересующихся вопросами экологической терминологии [6]. Для поиска в корпусе используется программная оболочка SketchEngine [5], с принципами работы поисковой системы студенты были ознакомлены на вводном занятии. В рамках занятий английским языком для специальных целей студентам предлагалось самостоятельно найти закономерности употребления синонимичных терминов и выявить их семантические и грамматические особенности.

Приведем пример работы с корпусом для уточнения переводов основополагающего для экологов термина «загрязнение». Двуязычный словарь multitrans.com предлагает два варианта перевода этого термина на английский язык: *pollution* и *contamination*:

загрязнение сущ.

окруж. pollution

The indirect or direct alteration of the biological, thermal, physical, or radioactive properties of any medium in such a way as to create a hazard or potential hazard to human health or to the health, safety or welfare of any living species (Прямое или косвенное изменение биологических, термических, физических, радиоактивных свойств любой среды, в результате которого создается прямая или потенциальная угроза здоровью человека, здоровью, безопасности или благополучию других видов)

э.к. contamination (окружающей среды)

Возникает закономерный вопрос, чем отличаются эти два термина и в каких контекстах уместно употреблять каждый из них. Стандартной стратегией учащегося является обращение к машинному переводу Google Translate, но этот подход оказывается непродуктивным (рис 1.)

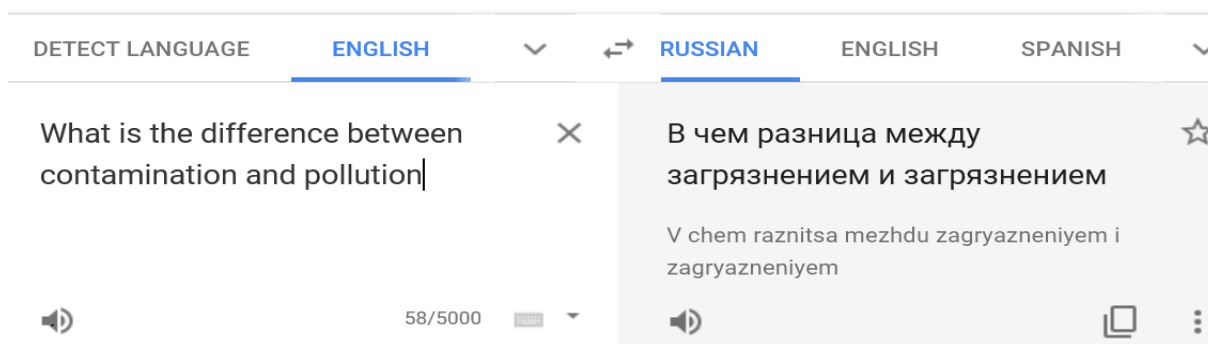


Рис. 1

Одноязычный словарь (LDOCE) также не предоставляет информации по функционированию данных лексических единиц в контексте. Однако, если мы обратимся к корпусу экологических текстов, мы сможем проследить ряд закономерностей в функционировании данных терминов. Согласно результатам поискового запроса, термин *contamination* используется в 4 раза реже, чем термин *pollution* (47.94/млн vs 198.83/млн). Однако, есть некоторые пересекающиеся контексты употребления. Как показано в таблице 1, оба термина сочетаются с *water* и *groundwater*. Любопытно, что *groundwater* чаще употребляется с *contamination*, чем с *pollution*.

Таблица 1. Модификаторы *pollution/contamination*

Модификаторы	Pollution (на млн)	Contamination (на млн)
water	7,42	6,35
groundwater	7,91	10,15

Согласно результатам поискового запроса, *air* чаще сочетается с *pollution*, количество словосочетаний *air contamination* не является статистически значимым. Термин *contamination* чаще употребляется, когда мы говорим о вероятности: *suspected*, *possible*, *potential contamination*, тогда как *pollution* используется в словосочетаниях, описывающих временные и пространственные характеристики: *short-term*, *long-range pollution*. Высокочастотными являются словосочетания *pollution* и лексических единиц, описывающих масштабные явления: *transboundary*, *atmospheric*, *urban*, *ocean*, *ozone*, *marine*, *indoor pollution*. Для описания локальных явлений чаще используется *contamination*: *sewage*, *ground*, *aquifer contamination*. Источник загрязнения обуславливает выбор лексических единиц, как показано в таблице 2.

Таблица 2. Источник загрязнения

Pollution	Contamination
<i>Oil, acid, noise, photochemical, thermal</i>	<i>Arsenic, fecal, metal, nitrate, radioactive, leachate, chemical, methane, lead, pesticide, bacterial</i>

Такого рода данные информируют учащихся об особенностях синтагматических взаимосвязей лексических единиц и обеспечивают более грамотное и уместное употребление профессиональной терминологии.

В заключении, хотелось бы отметить, что инструменты корпусной лингвистики вносят неоценимый вклад в процесс обучения иностранному языку для профессиональных целей. Формирование представлений об устойчивых словосочетаниях, частотности

употребления и семантических нюансах терминов способствуют росту профессионализма студентов и преподавателей.

Список литературы:

1. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика. СПб., 2005, с. 12.
2. Захаров, В.П. Поисковые системы Интернета как инструмент лингвистических исследований // Русский язык в интернете. Казань, 2003. С. 48-59
3. Durrant, P. Investigating the viability of a collocation list for students of English for academic purposes//English for Specific Purposes, 2009. № 28, pp. 157–169.
4. Gaskell D., Cobb T. Can learners use concordance feedback for writing errors?// System, 2004. № 32, pp. 301-319.
5. Kilgarriff, A. et al (2014). The Sketch Engine: ten years on// Lexicography, 2014. №1(1), pp. 7–36.
6. León-Araúz P., San Martín A., Reimerink A. The EcoLexicon English corpus as an open corpus in Sketch Engine//arXiv preprint arXiv:1807.05797, 2018.

DISTANT TECHNOLOGIES AND MULTIMEDIA IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A TECHNICAL UNIVERSITY: APPLICATION IN CONDITIONS OF SELF-INSULATION

L.B. Temnikova, e-mail: temnikova-lina@mail.ru

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

Head of Foreign languages Department №1, Candidate of Philological Sciences, associate Professor

Abstract. *The article attempts to review and analyze modern distance technologies and multimedia in teaching foreign languages at a technical university. The Internet has become one of the main reasons for the democratization of society and the elimination of pre-existing national barriers. Today, the use of multimedia tools is considered as a promising direction in the process of modernization of the educational process at the university. Among the main trends in the development of higher education, an important role is played by the computerization of education, due to the development of information and communication technologies that change the sphere of the professional activities of graduates. A serious problem that most lecturers, as well as practical trainers working with the youth audience, faced was the passivity of the students and the lack of initiatives on their part. Many large universities in the world have introduced presentations, which are a short text message and selection of graphic images. In addition to the use of multimedia technologies, distant technologies are also in demand in conditions of forced self-isolation.*

Key words: *distance technologies, education system, Internet, presentation, educational platform.*

The era of computerization and global changes has brought us to a completely different level. The use of computers has become widespread and has affected mainly all areas, including the education system. Undoubtedly, only those training programs that are designed for the consciousness of the new generation that grew up in the era of various technical devices are relevant and promising. Most of today's students, especially students of technical fields, are easy to navigate in computer technology and show interest in the latest developments in this field.

Another trend that can be observed in modern society is the increase in international interaction and the joint work of representatives of different countries on technical projects. Interethnic cooperation in the era of globalization has become an integral part of scientific activity. The global network has become one of the main reasons for the democratization of society, the termination of pre-existing national barriers. But the necessity for free communication between graduates from different countries requires a high level of foreign languages knowledge. In this case, new developments in the computer-technical industry can play a necessary role [5, p. 10], due to which standard teaching of foreign languages will lead to completely different possibilities.

Today, the use of multimedia tools is seen as a promising direction in the process of modernization of the educational process in higher education. The term "multimedia" is understood as a combination of electronic and technical devices that process incoming information data and reproduce them in visual and sound forms. Thanks to such tools, it became possible to communicate in real time with the transmission of video data. This led to the formation of a hyper environment that created special conditions for communication between people.

Among the main directions of the development of higher education, the main role is played by the computerization of education, due to the development of information and communication technologies that change the nature of the professional activities of graduates [5, p. 11].

An important problem faced by most lecturers, as well as practicing teachers who worked with the student audience, was the inertness of the latter, and the lack of initiatives on her part. To a greater extent, this was due to the fact that the lecture material and the form of its presentation did

not intersect with the hobbies of students. Now there is a need to solve this problem and, since a significant percentage of young people are interested in electronic technologies and are susceptible to their use during educational activities. Young people are more interested in Internet sources than in paper. The search for sources helps students increase the ability to select the necessary sources, as well as a desire to delve deeper into the problem being studied [6, p. 22-23]. Many well-known higher education institutions of the world have introduced the practice of using electronic presentations, which are a short text message and a selection of graphic images (for example, graphs, tables, charts). Lectures and seminars in a modern university have a visual accompanying, reinforcing oral communication. Visualization has a positive effect on the rate of digestibility of the material. Video presentations can be used at the university in classes in all disciplines. In the practice of teaching a foreign language, an important place should be given to this method of presenting information, since the demonstration of visual material on the screen helps to establish an associative relationship between foreign words and the phenomenon that they indicate. To date, in the educational environment, multimedia technical tools have found wide application [8, p. 50].

Among the pluses, many researchers note the ongoing minuses in the modern learning process. Among the negative aspects of this methodology are the standardization of thinking and the inability of young people to analyze and determine the reliability of the information received. However, in general, most studies positively evaluate innovations in universities.

Analysis and synthesis of the opinions of various researchers allowed us to highlight the following positive aspects of the use of multimedia technologies in the learning process:

- empowerment of institutions;
- simplification of the creation of natural situations of a foreign language dialogue;
- individualization of education and the emergence of the opportunity to stand up and adjust the curriculum based on a more accurate and objective idea of students' skills;
- access to a completely new qualitative level of pedagogy [3, p. 46];
- the visibility of information on the discipline through the use of videos, photos, graphs, tables;
- the ability to take into account the personal characteristics of the student;
- simplification of interactions between the teacher and students;
- development of students' skills to quickly adapt to changing conditions and choose the optimal sequence of actions;
- improvement in students of logical, theoretical and other types of perception.

Thus, we can say that today in the pedagogical sphere the use of electronic and technical resources is quite in demand. Internet technologies are used to individualize education, to create the most objective grading scale, which will take into account all the personality characteristics of students. In addition, thanks to the Internet, the possibilities of searching for sources of literature have significantly increased, and rare publications have become available.

In this case, it should be noted that the requirements for Internet sources and the reliability of the information they provide significantly increase. Teachers should carry out serious work to analyze the quality of these sources in order to properly orient students on possible ways to find answers to their questions.

In addition to the use of multimedia technologies, remote technologies are quite relevant in conditions of forced self-isolation.

Modern society faces one of the most important tasks: creating a promising education system that can prepare the population for life in new conditions. Today, distance learning [2, p.53] has become a necessary element in the development of education. As a new technology, it obeys the basic laws of pedagogy, although it transforms them in accordance with the new learning conditions and requires rethinking. The use of new information environments is a condition for the provision of teaching foreign languages. In an era of rapid development of information technology, the student does not need to meet with teachers in the audience. He can independently work on the Internet, contact the teacher for individual advice by e-mail, listen to a course of lectures on a multimedia disk, etc.

Informatization of education objectively entails the reorganization of teaching and methodological work, increasing the requirements for the teacher and changing his role, increasing the role of the learner's personality and his individual characteristics, changing the role of the educational institution, and a sharp increase in the amount of information resources used.

In Russia, distance learning is relevant because of the vastness of the territory and the remoteness of many regions from educational centers. Distance learning on the Internet using interactive communication and e-mail provides an intensive and close two-way exchange of information between students and teachers (tutors).

There are several dozens of Russian educational institutions that implement distance learning technologies to one degree or another. Within the framework of the interdepartmental program "Creating a National Computer Telecommunications Network for Science and Higher Education", a national mainline telecommunications infrastructure was created, and a number of regional high-speed data networks are operating. The Federal University Computer Network RUNNET (Russian University Network) is a backbone network in the distance education system and provides communication between the main regions of Russia.

The principle of continuing language education in the field of foreign languages meets the modern needs of the individual and society. The fact that in a technical university the discipline "Foreign Language" is studied in the amount of 288 hours is a sign of an objectively existing social interest in learning foreign languages and confirms the importance of this subject for the implementation of promising tasks of personality development, such as, for example, increasing the level of education, international and intercultural cooperation.

Teaching a foreign language at a technical university gives a great practical effect in terms of improving the quality of knowledge of a foreign language, creates the basis for continuing its study in the system of additional education, and also opens up opportunities for teaching a second, third foreign language.

The peculiarity of teaching a foreign language in a technical university has traditionally boiled down to an emphasis on students acquiring reading skills and understanding of technical texts. The need for a specialist to study foreign technical literature was never called into question, but speech contact was considered unlikely [4]. Recently, there have been reasons for shifting the emphasis towards learning just oral speech. Among these reasons are the expansion of international contacts in the scientific world, the development of means of communication and computer technology, and a change in demand in the labor market.

Despite the fact that these factors increase the importance of the subject "foreign language", the number of hours allocated to teaching a foreign language in technical universities is steadily decreasing. In these conditions, it is necessary to optimize the educational process. The effectiveness of the educational process for a given number of hours allocated to training depends on several components, including: motivation for learning; educational materials; teaching methodology; teaching aids etc.

One of the areas of learning optimization is the use of information technology in distance learning. It covers all the necessary factors for the effectiveness of the educational process, including the motivation for learning, freedom in choosing educational schedules.

The organization of distance learning a foreign language is a complex process. This process primarily involves the selection of a distance learning model.

Regardless of the chosen model, communication remains unchanged for teaching a foreign language. We believe that an important place is occupied by the choice of distance learning methods at a university, which differ in the degree of intensity of interaction between teachers and students.

So, the teachers of the departments of foreign languages at FSBEI HE "KubSTU" were offered platforms for the continuous distance learning process Moodle, Moodle1, Bigbluebutton. [1, p.263]

Moodle is a course management system (e-learning), also known as a learning management system or virtual learning environment, which is a free web application that provides the ability to

create sites for online learning. The platform implies the presence of students and teachers under personal passwords according to the current schedule. This training involves attaching assignments in the form of various files from teachers and a response in the form of execution from students, as well as relevant questions from both sides. In our opinion, the disadvantage of the platform is the lack of a videoconference mode.

Resource Moodle1 is designed for teachers who previously posted electronic educational resources in the disciplines of the department, including audiovisual media, presentations and funds of assessment tools. Our colleagues tried to connect as many as possible for an effective remote process. It is worth recognizing the fact that, while managing the educational process on this platform, the teacher cannot verify students and control their time for completing assignments.

BigBlueButton is open source web conferencing software. The system is designed primarily for distance learning. The name BigBlueButton comes from the original concept that starting a web conference should be as simple as clicking a big blue metaphorical button.

The system supports the presence of several audio tracks and video sharing, the ability to display presentations, Microsoft Office and Open Office documents, images, PDF documents, there are advanced whiteboard features such as pointer, scaling and drawing, access to the desktop.

The user can enter the conference either as a spectator or as a moderator. As a spectator, a user can join a voice conference, use a web-camera, raise his hand (ask for a word) and communicate with other people. As a moderator, the user has the ability to mute / unmute the microphone of any viewer, remove any viewer from the web conference, and also pass the floor to any viewer to speak (make any user a presenter). The presenter can upload presentations, documents, use a whiteboard.

Based on the above resources, teachers of the department can choose any of three options, depending on the availability of a suitable device. It is necessary to add that a certain part of students, being in isolation and far from the Kuban capital, on the periphery, do not have the technical ability to choose any resource. Therefore, colleagues have to adapt to existing realities and continue the learning process in a remote mode, taking into account the difficulties of students.

Assuming all the advantages and disadvantages of distance learning compared to traditional, it should be concluded that distance learning is a step forward, however, the ideal model of distance learning a foreign language at a university has not yet been developed, only separate distance technologies are used.

References

1. Avakova A.YU., Vodop'yanova O.S., Temnikova L.B. Osnovnyye metody sovremennykh tekhnologiy v prepodavanii inostrannykh yazykov v vysshey shkole. V sbornike: Aktual'nyye voprosy teorii i praktiki yazykovedcheskikh issledovaniy Materialy III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 2018. S. 262-268.
2. Belov V.YU., Lobachev S.L., Soldatkin V.I. Distsionnoye obrazovaniye v Rossii: problemy i perspektivy // Materialy IV mezhdunarodnoy konferentsii po distantsionnomu obrazovaniyu. - M.: Izd-vo MESI, 1998. S. 52-55.
3. Duben' Ye.A., Kopytich I.G. Ispol'zovaniye sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku. Interaktivnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal «Soobshchestvo uchiteley angliyskogo yazyka». 2012. – S. 45-48.
4. Korotayeva I.E. Ispol'zovaniye interaktivnykh tekhnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. № 4 (77) 2019. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>
5. Polyakova T.YU. Napravleniya modernizatsii sistemy podgotovki po inostrannomu yazyku v inzhenernom obrazovanii. Prioritetnyye napravleniya v obuchenii inostrannym yazykam: Vestnik MGLU. Vypusk 12 (618): Pedagogicheskiye nauki. Moskva: IPK MPLU «Rema», 2011. S.9 - 18.

6. Smirnova L.P., Smirnov M.V. Modernizatsiya sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Prioritetnyye napravleniya v obuchenii inostrannym yazykam: Vestnik MGLU. Vypusk 12 (61B): Pedagogicheskiye nauki, Moskva: IPK MGLU «Rema», 2011. – s. 19 - 28.*

7. Tarasenko O.S. Ispol'zovaniye distantsionnykh metodik v obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze. *Izvestiya YUFU. Tekhnicheskiye nauki. S.137-141. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-distantsionnyh-metodik-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-tehnicheskome-vuze>*

8. Shamne N.L., Shovgenin A.N., Safonova O.P., Shishkina Ye.V. Ispol'zovaniye komp'yuternykh tekhnologiy v protsesse obucheniya inostrannym yazykam. *Sovremennyye tekhnologii v obrazovanii: Vestnik VolGU. Seriya a: Universitetskoye obrazovaniye. Vyp.11. 2008. – s. 48 - 53.*

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ЦИФРОВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В. Чижикова, e-mail: chizhikovanatalya@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Рыбинский государственный авиационный технический университет
имени П.А. Соловьева», Россия, г. Рыбинск*

APPLICATION OF DIGITAL TOOLS IN TEACHING ENGLISH AT A TECHNICAL UNIVERSITY

N.V. Chizhikova, e-mail: chizhikovanatalya@yandex.ru

Rybinsk State Aviation Technical University named after P.A. Solovyov

Аннотация. В статье рассматривается методика применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза в зависимости от поставленных образовательных задач на основе модели Педагогического колеса и уровней использования технологий-SAMR.

Abstract. The paper examines practical methods of digital tools application based on Padagogy Wheel Model and levels of Implementation-SAMR.

Ключевые слова: Цифровые технологии, Педагогическое колесо, SAMR, Таксономия Блума

Keywords: Digital tools, Padagogy Wheel, SAMR, Bloom's Taxonomy of educational objectives

Современные студенты представляют собой поколение “digitalnatives” - коренных жителей Века цифровых технологий. Термин “digitalnatives” (“цифровые аборигены”) появился благодаря Марку Пренски, использовавшему его для обозначения людей, появившимся на свет после цифровой революции 1980 года и привыкших получать информацию посредством цифровых каналов [4]. Людям, родившимся до этого периода, Пренски дал название “digitalimmigrants” (“цифровые иммигранты”). Для студентов новой эпохи цифровые технологии являются привычной средой жизнедеятельности, поэтому для того, чтобы идти в ногу со временем современному преподавателю без применения информационно-компьютерных технологий (ИКТ) процессе обучения не обойтись.

Поскольку любое обучение должно строиться в зависимости от целей, то и интеграция цифровых технологий в момент урока должна быть не хаотичным, а системным процессом, поэтому существует определенная методика работы с ресурсами подобного типа. Современные преподаватели ориентированы на практическое целеполагание – способность добиваться успешных результатов обучения, в том числе с использованием цифровых инструментов. В 50х годах 20 века Бенджамин Блум в своем труде «Таксономия Образовательных Целей: Сфера познания» [2] попробовал объединить в систему цели и задачи обучения, в результате чего появилась своеобразная иерархия педагогических целей - таксономия Блума, которую часто изображают в виде пирамиды (рис. 1).



Рис. 1. Таксономия учебных целей Блума

Таксономия Блума вызвала интерес преподавателей многих стран, и многие пытались взять ее за основу планирования своих педагогических целей и задач и инструментов их реализации. Данная методика получила свое развитие благодаря австралийскому педагогу Аллану Каррингтону, использовавшему ее в своей расширенной модели планирования результатов и процесса обучения. В его модели таксономия Блума рассматривалась как один из аспектов учебной деятельности, которая вкупе с определенным набором качеств выпускника и современными информационными технологиями представляет собой эффективный инструмент для планирования образовательной деятельности [3].

Данная модель была представлена в виде “Педагогического колеса”/“PedagogyWheel” - (от “iPad”), поскольку предполагает различные варианты использования полезных приложений iPad и мобильных приложений для соответствующей группы (рисунок 2). “Основной принцип педагогического колеса состоит в том, что именно педагогика определяет выбор цифровых технологий в зависимости от поставленных образовательных задач, а не наоборот” [3]. Данная модель дает возможность преподавателям определять виды деятельности с использованием приложений исходя из целей занятия. Модель Педагогического колеса универсальна и может быть использована в обучении различным дисциплинам, в том числе и при обучении иностранным языкам.

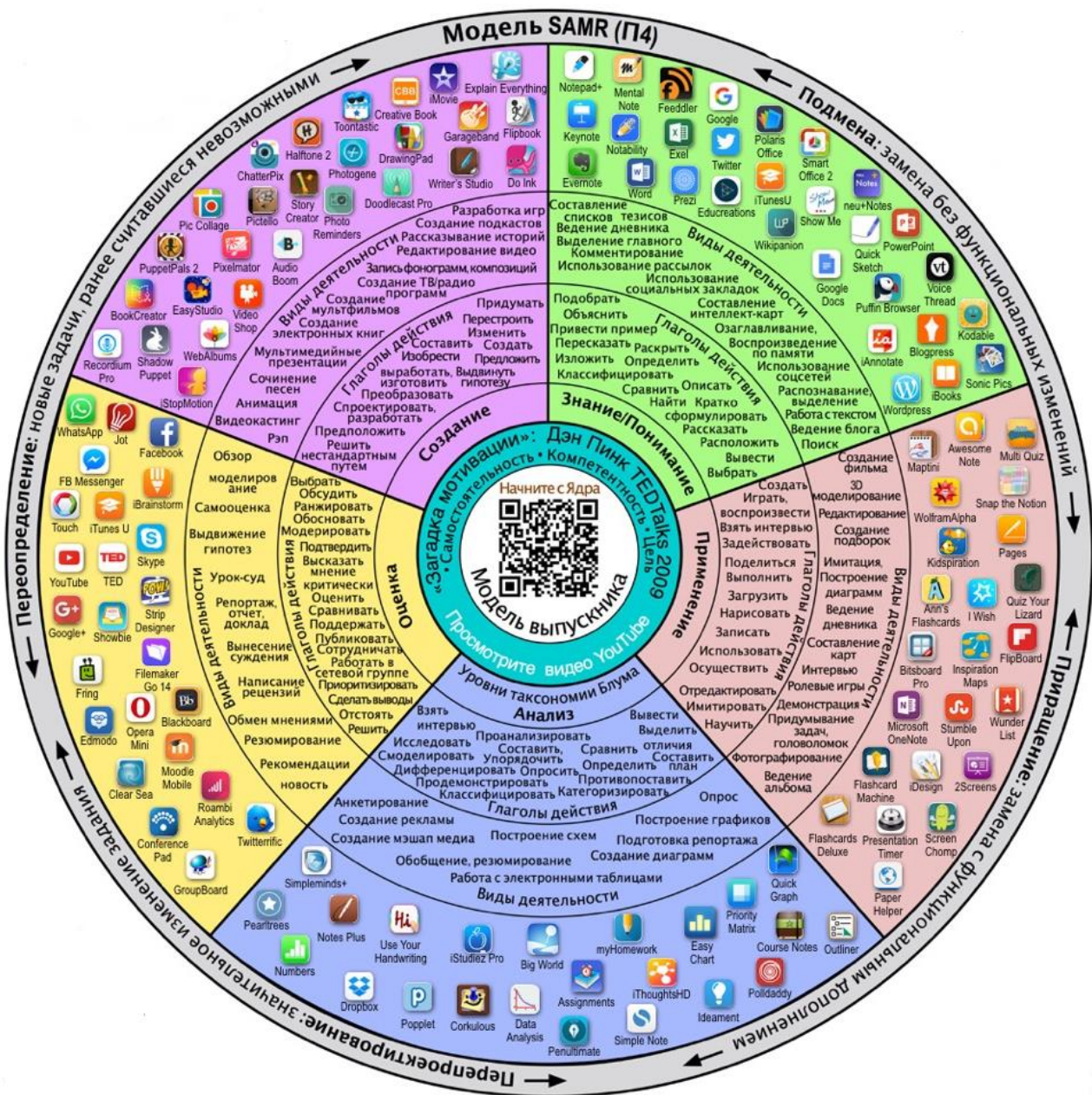


Рис. 2. Педагогическое колесо (PadagogyWheel) [1]

Согласно данной модели, учебный процесс представляет собой пять «шестеренок» - взаимосвязанных компонентов – это те аспекты, которые следует учитывать при планировании курса (рис. 3) [3].

1. Модель выпускника (качества и способности).
2. Мотивация.
3. Таксономия Блума.
4. Инструментарий (технологический компонент).
5. Технология SAMR

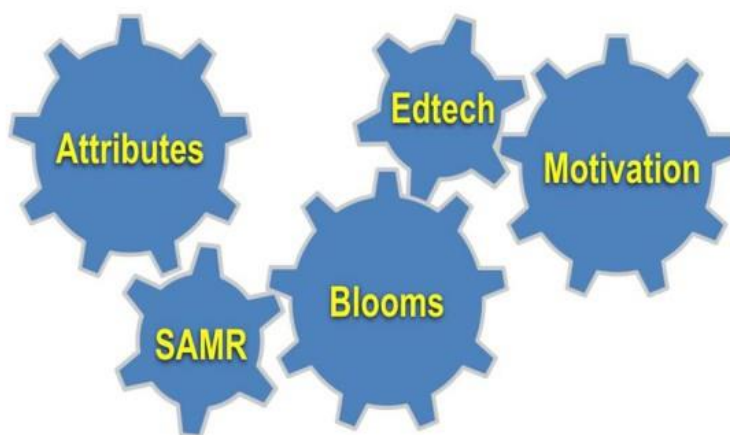


Рис. 3. Компоненты учебного процесса

Модель выпускника является ключевой при планировании учебного процесса. Данный компонент учитывает действия преподавателя, способствующие выработке определенного набора качеств и способностей у студентов. Мотивационный компонент подразумевает выработку целеустремленности и учебной автономии. Таксономический компонент помогает планировать цели учебного процесса по развитию навыков высокого мышления. Технологический компонент определяет выбор инструментов, способствующих достижению целей. Компонент SAMR определяет то, как преподаватель будет использовать выбранные технологии.

Компонент SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) представляет собой интеграцию информационно-компьютерных технологий в систему обучения. Данная модель была разработана доктором Рубеном Пуэнтедура для того чтобы помочь преподавателям интегрировать технологии в систему обучения [5]. В русскоязычном варианте данная модель получила название “4П”, поскольку состоит из четырех этапов - уровней использования технологий: Подмена, Приращение, Перепроектирование, Переопределение.

На этапе “Подмена” информационно-компьютерные технологии используются для выполнения тех же действий, что и ранее – вместо печатной машинки в целях набора текста студент использует клавиатуру и программное обеспечение Microsoft Word. На данном этапе принципиальных изменений в процессе обучения нет, поскольку использование ИКТ не способствует усилению образовательного процесса - вовлеченность студентов остается на прежнем уровне. Учитель здесь-центральная фигура. В целях организации и планирования интерактивного урока преподаватель также может прибегнуть к электронным сервисам. Один из таких сервисов – это VIPNotes– он позволяет выстраивать план занятия, в том числе и по иностранному языку, организуя каждый элемент урока в отдельную папку. Со своего смартфона преподаватель может транслировать изображения, аутентичные аудио и видео для всего класса на проектор и колонки. Этот сервис удобен, поскольку позволяет выстроить мультимедийный план урока, собрав материалы в одном месте.

На этапе “Приращение” ИКТ являются эффективным инструментом для выполнения общих задач. К примеру, студенты используют iPad или смартфоны для того, чтобы решать тесты, представленные в электронном виде вместо печатного бумажного формата. Цифровой формат позволяет не только сократить объемы использования бумаги, но и дать мгновенную обратную связь об уровне усвоения материала. На данном этапе учащиеся начинают принимать более активное участие в образовательном процессе, при этом акцент смещается на студента. Также на этом этапе можно пользоваться интернет-ресурсами, содержащими аутентичные материалы. К примеру, при изучении лексики по теме “Travelling” можно обратиться к сайтам <http://tripadvisor.com> и <http://booking.com>. Это сайты не учебные, они содержат реальную актуальную информацию о местах, городах, достопримечательностях. С

помощью таких ресурсов развиваются навыки чтения, студенты знакомятся с новой лексикой. При изучении лексики “Food” можно обратиться к сайту <http://wholefoodsmarket.com>. С помощью данного ресурса по онлайн-доставке еды и продуктов питания можно узнать большое количество новой лексики, о которой не напишут в учебниках. Также интересным и полезным представляется использование сервисов Googlemaps на занятии по иностранному языку по теме “Travelling”. С помощью навигации можно отобразить реальные объекты, описывать и сравнивать их, а также составлять диалоги, к примеру, на тему “Askingandgivingdirections”.

При работе с аутентичными текстами можно использовать ресурс <http://rewordify.com>. Этот сервис позволяет осуществлять различные манипуляции с оригинальным текстом: упростить сложные английские конструкции для облегчения понимания, научить новой лексике, автоматически выделить сложные и непонятные слова, сгенерировать глоссарий, сгруппировать текст по частям речи.

Для комплексной работы над развитием грамматики, лексики и развитием навыков аудирования полезным представляется ресурс <http://tubequizard.com/>. В коллекции данного сайта имеется большое количество аутентичных роликов разного уровня сложности с pre-listening и post-listening-заданиями, кроме того, можно самостоятельно делать интерактивные задания на основе видео с субтитрами из Youtube. Упражнения по типам различны, они направлены как на понимание содержания, так и на отработку лексико-грамматического материала. К примеру, в разделе “Information Technology” выложено десятиминутное видео с субтитрами “Augmented Reality in Tango with Jared Finderon Coffee with a Googler” с Youtube – канала Google Developers. К видео прилагается скрипт беседы программного разработчика компании Google с журналистом, часть слов или фраз в котором пропущена. Студентам предлагается на основе просмотренного и прослушанного материала заполнить пропуски. Система автоматически считает количество правильных неправильных ответов. Кроме того, пройдя по ссылке “Gotoallquizzesbasedonthisvideo” можно найти большое количество грамматических заданий на основе данного видеоматериала, например, Past simple: Irregular and all regular verbs, Present Perfect, Modals: can and can't, Phrasal verbs: come.

Существует ряд приложений, которые можно использовать для проведения тестирования в интерактивном формате, например: Kahoot!, Plickers, Quizizz. Это игровые образовательные платформы, используемые в качестве образовательных технологий в учебных заведениях. К примеру, в приложении Plickers, преподаватель заранее загружает через устройство (компьютер, телефон) вопросы и ответы. Затем на занятии преподаватель раздает листочки с имитацией букв-вариантов ответа –А, В, С, D. Вопросы и варианты ответов транслируются на проекторе. Задача студента повернуть листок нужной стороной с вариантом ответа, который он считает правильным. Преподаватель включает программу, сканирует все ответы и получает результаты как отдельно по каждому студенту, так и общее количество правильных ответов в виде диаграммы.

На этапе “Перепроектирование” ИКТ используются для решения общих задач. К примеру, для итоговой аттестации учащихся просят не просто написать сочинение, но и записать его в аудио-формате для последующей трансляции в аудитории. Благодаря такому многоканальному формату не только развиваются одновременно продуктивные и рецептивные навыки, но появляется личная заинтересованность студентов в своевременном и качественном выполнении задания.

На этапе “Преобразование” возникают новые педагогические задачи, решение которых не представлялось возможным ранее. Так, преподаватель может дать задание подготовить видеоролик на иностранном языке на актуальную тему на основе пройденного лексико-грамматического материала. Студенты разбиваются на подгруппы, каждая из которых отвечает за определенный круг задач для достижения единой цели – сделать видеоматериал. В процессе подготовки студентам необходимо обратиться к внешним источникам информации. При этом без сотрудничества взаимодействие неосуществимо, и

технологии позволяют его организовать. На данном этапе единая задача и использование ИКТ — это не цель, а средство обучения, в фокусе которого находится ученик.

Существует большое количество приложений для создания продуктов в виде интерактивных презентаций и видео. К примеру, с помощью сервисов AdobeSparkVideo и Padlet можно создавать интерактивные презентации, которые сохраняются в формате видеоролика. Такое приложение может быть использовано студентами при создании аттестационного проекта на иностранном языке по завершении темы. Вся информация-инструкция о работе данного сервиса написана на оригинальном английском языке, что является дополнительным стимулом к его изучению, поскольку студент, применяя свои знания на практике, понимает, для каких целей он учит язык. Еще один сервис - ThingLink-своего рода соцсеть. С помощью этого сервиса можно создавать мультимедийные файлы, соединяя видео, изображения, аудиофайлы, карты и т.д. Так, например, в рамках темы «Attheplant» можно загрузить изображение станка, добавить к нему аудио файл, в котором студент объясняет принцип его работы, сопроводив видеосюжетом, в котором показана работа устройства и т.д. По похожему принципу работает сервис Clarisketch (<http://clarisketch.com>). Приложение InspirationMaps позволяют создавать MindMaps – диаграммы связей. Так, в качестве финального продукта при изучении темы «JetEngine» - принципа работы авиадвигателя на английском языке в центр карты можно поместить изображение авиадвигателя, от которого в разные стороны идут ответвления - его компоненты. Аналогичным является сервис <http://genial.ly.com>, с помощью которого можно создавать цифровые информативные материалы, такие как инфографики. Для отработки диалогической речи можно использовать приложение TextingStory. Студенты могут написать текст диалога, загрузить его в приложение и в результате получить анимированный видеоролик. В процессе подготовки данного задания одновременно развиваются как продуктивные (письмо), так и рецептивные навыки (аудирование). Интернет-сервис <http://commaful.com> позволяет создавать и публиковать короткие мультимедийные рассказы. Этот ресурс полезно использовать для развития навыков письма на иностранном языке. К примеру, можно устроить конкурс плакатов по теме на занятии или попросить студентов опубликовать свой плакат у себя в соцсети, выбирая лучшие работы онлайн. При этом, преподаватель тоже участвует в голосовании, оценивая не только оформление, но и содержание, отмечая ошибки.

К отбору приложений, используемых в процессе обучения иностранным языкам, применяется ряд критериев в зависимости от уровня:

- Уровень запоминания: выбираемые ресурсы должны способствовать развитию навыков поиска и запоминания информации. Например, студенту предлагается выбрать ответ из нескольких предложенных вариантов, подобрать пару, восстановить последовательность или ввести ответ.

- Уровень понимания: ресурсы должны способствовать пониманию изучаемого материала. На этом уровне, как правило, вместо тестового формата заданий используется предоставление открытого ответа.

- Уровень применения: выбранные ресурсы должны давать возможность студенту продемонстрировать свои знания, умения и навыки.

- Уровень анализа: применяемые ИКТ должны способствовать развитию умений анализировать информацию, определять взаимосвязи в содержании, отличать значимое от незначимого.

- Уровень оценки: применяемые ресурсы должны способствовать развитию умения студентов оценить изучаемую информацию, надежность, точность, качество, эффективность содержания и принять обоснованное решение.

- Уровень создания: применяемые приложения должны способствовать умению генерировать и создавать продукты.

Список литературы:

1. Евстифеева Ольга. Педагогическое колесо [Электронный ресурс]
https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy_Whl_V4_RUS_HD.pdf
2. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. - Handbook I, cognitive domain. - New York: Longman. -1956.
3. Carrington Allan. The Padagogy Wheel - It's Not About The Apps, It's About The Pedagogy, TeachThought. – 2016. [Электронный ресурс]
<https://www.teachthought.com/technology/the-padagogy-wheel/>
4. Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001).
5. Puentedura, Ruben. Ongoing thoughts on education and technology. April, 2017. [Электронный ресурс] <http://www.hippasus.com/>
6. SAMR – уровни использования технологий [Электронный ресурс]
<https://blendedlearning.pro/script/samr/>

Секция «ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО. ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ»

УДК: 130.2

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

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

старший преподаватель

ФГБОУ ВО Ивановский государственный политехнический университет, г. Иваново, Россия

А.А. Абызов, e-mail: axxel68@mail.ru

доцент, кандидат филологических наук, доцент

ФГБОУ ВО Ивановский государственный политехнический университет, г. Иваново, Россия

PROS AND CONS OF ENGLISH BORROWING IN RUSSIAN

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

Senior Lecturer

Ivanovo State Polytechnical University, Ivanovo, Russia

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

Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Ivanovo State Polytechnical University, Ivanovo, Russia

Аннотация. В статье рассматривается проблема функционирования англоязычных заимствований в русском языке; указываются как положительные, так и отрицательные стороны данного явления. В эпоху глобализации русский язык в наибольшей степени испытывает на себе интерферирующее влияние со стороны английского языка, последствия (положительные/негативные) указанного влияния на национальный язык Российской Федерации еще предстоит выяснить.

Abstract. The article under review is devoted to the problem of English borrowings functioning in the Russian language. Both positive and negative sides of this phenomenon are in the focus. In the era of globalization, the Russian language is mostly affected by the English language, the consequences (positive / negative) of this effect on the national language of the Russian Federation remain to be considered.

Ключевые слова: *lingua-franca, английский язык, русский язык, интерференция, англоязычные заимствования, англицизмы.*

Keywords: *lingua-franca, English, Russian, interference, English borrowings, anglicisms.*

В современном мире английский язык по праву занимает первое место по распространению, являясь не только средством общения англоговорящей части населения земного шара, но также и способом межэтнической коммуникации в глобальном масштабе. Такой популярности английский язык обязан в первую очередь экономическому и политическому могуществу англоязычных стран (Великобритании и США), расширению международных контактов: все это в свою очередь способствовало неуклонному росту английских заимствований во все языки мира [4]. Особо следует в этом отношении отметить русский язык, как никогда испытывающий и поныне сильное давление со стороны англицизмов, проникающих в него через СМИ, электронные средства связи и т.д. Возможно, это результат проявления «глобализации» английского языка, о которой так часто говорят и пишут сегодня, прежде всего ученые-лингвисты, а также отечественные и зарубежные журналисты [6]. Языковеды упоминают также и такое явление, как англо-русский билингвизм, который, возможно, является следствием этой самой «глобализации» английского языка, порождая по всему миру так называемые New Englishes [2]. В

совместном «Словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой англицизм трактуется как «слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова и выражения» [7, с.47].

Англицизмы большей частью проникают в русский язык через речь молодого поколения, что по понятным причинам не может не волновать носителей русского языка, особенно людей старшего поколения-поборников традиционных ценностей, лингвистических в том числе. Как известно, носителем всех инноваций, в области коммуникации в первую очередь, выступает молодое поколение. Молодежь, как наиболее гибкая составляющая общества, легче воспринимает любые инновации, лингвистические в том числе. Англицизмы-варваризмы, быстрее адаптируются в молодежном дискурсе, ассимилируясь в русском языке через речь молодого поколения. Однако при этом возникает потенциальная угроза утраты самобытности и традиционности родного языка, разрушения его целостности. Для молодого человека иноязычная лексика звучит более привлекательно, пусть даже и непонятно зачастую, но более престижно, по сравнению с похожими по смыслу наименованиями в родном языке, например, «селебрити» vs. «знаменитость»; «топ-менеджер» vs. «руководитель»; «эксклюзивный» vs. «исключительный»; «прайс-лист» vs. «прейскурант», «мейк-ап» vs. «макияж»; «имидж» vs. «образ» и т.д. И речь здесь может идти уже о планомерном вытеснении лексики родного языка и замене последнего иноязычными варваризмами. Важно при этом не забывать, что любой живой язык не есть нечто застывшее, раз и навсегда данное, однако будучи явлением социальным, он находится в постоянном развитии, а, следовательно, совершенствуется в ходе своего развития, находясь в постоянном контакте с языками других этносов; одним из следствий контакта языков являются многочисленные заимствования (лексические прежде всего), поэтому заимствование – это естественный и необходимый процесс языкового развития, в мире, пожалуй, едва ли найдется язык, в котором полностью отсутствуют иноязычные заимствования. Большая часть таких лексем полностью ассимилируется языком-реципиентом (и фонетически, и лексически), например, для русского языка уже не воспринимаются иностранными слова типа *президент, мэр, радио, пудинг, бисквит, сэндвич, футбол, софа* и т.д.

Отметим, что наиболее опасным считается намеренное использование в речи англицизмов-параллельных терминов (варваризмов) уже существующим наименованиям в русском языке, проникающих буквально во все сферы жизнедеятельности человека, например: *девайс, батл, кастинг, лузер* и др.

Наибольшее количество заимствований-терминов находим в области экономики, финансов и политики: *бартер, брокер, дилер, дистрибьютер, саммит, брифинг, спикер, рейтинг* и т.д. Не стала исключением и спортивная тематика, так в последнее время появились новые виды спорта с английскими аффиксами, например: *виндсерфинг, армрестлинг, фристайл* и т.д [5]. Особо стоит отметить информационные технологии. Так, за ключевым англицизмом *компьютер* указанную сферу буквально наводнили такие неологизмы, как *дисплей, файл, интерфейс, принтер, сканер, ноутбук, драйвер, браузер, сайт* и т.д. Даже при описании аксессуаров женского туалета используются чисто английские лексемы: *консилер* (карандаш-корректор), *пиллинг-крем*, (убирающий мелкие ороговевшие частички кожи), *лифтинг-крем* (крем, подтягивающий кожу), *парфюм* (духи), *лайн* для глаз (подводка для глаз), *лук* (внешний вид) и т.д. Изобилует англицизмами и сфера искусства (кино, телевидение, радио и т.д.): *триллер, вестерн, видео клип, клипмейкер* и т.д. Дом и быт заполнили англоязычные термины: *кондиционер, кулер, миксер, тостер, блендер* и др.

Англицизмы легко узнаются по наличию специфических аффиксов, входящих в состав слова: 1) «дж», «тч»: *гаджет, джемпер, скотч* и др.; 2) «ер», «ор»: *докер, инвестор, провайдер, тьютор*; 3) «инг»: *демпинг, маркетинг, тюнинг* и др.; 4) «мент»: *истеблишмент, менеджмент* и др.; 5) «мен»: *бизнесмен, спортсмен, супермен* и др.; 6) «ай», «ей»: *онлайн, сайт, спрей, имейл* и др.

Являясь естественным явлением, сопровождающим развитие любого живого языка (русского в том числе), заимствование слов не рассматривается в настоящее время большинством лингвистов в качестве потенциальной угрозы для лингвистической и культурной самобытности того или иного этноса. Так, ученые по большей части оптимистичны по поводу такого наплыва англицизмов в русский язык. Ведь лексические заимствования не только размывают, но и обогащают язык [3]. При этом лексический состав русского языка не просто сохраняется, а зачастую даже обогащается. Заимствование иноязычных слов также влияет и на произносительную сторону языка-реципиента, не все англицизмы благополучно ассимилируются русским языком, многие заимствованные лексемы могут сохранять фонетический облик (акцентуацию) языка донора (вспомним слово *маркетинг* с ударением на первом слоге как в английском языке).

Каковы же основные причины такого наплыва английских заимствований в русский язык:

- **отсутствие соответствующего понятия в лексиконе русского языка.** Высокие достижения англоязычных стран (США прежде всего) в области информационных технологий, финансов и экономики способствовали усилению процесса заимствования наименований, отсутствующим понятиям в русском языке. Так, русский лексикон обогатился такими лексемами, как *ноутбук, органайзер, таймер, скайп* и т.д. Отсутствие подобных наименований в родном языке является ярким примером их интернационализации, ибо подобные англицизмы легко узнаваемы не только в русском языке, но и в большинстве других языков;

- **параллельное сосуществование англицизма и русскоязычного наименования (нередко отдаленного по значению), соответствующему понятию.** Это сосуществование нередко заканчивается победой более точного англицизма. Например, *имидж* вместо *образа*, *бренд* вместо *марки*, *имени*, *тур* вместо *путешествия*, *вокабуляр* вместо словарного запаса. Заимствованные лексические единицы при этом удобны как в произношении, так и в понимании;

- **действие закона языковой экономии (экономии речевых усилий – основного закона эффективной коммуникации) при выборе между описательным оборотом и лаконичным англицизмом** [1]. Например: *гостиница для автотуристов – мотель, короткая пресс-конференция для журналистов – брифинг, встреча на высшем уровне – саммит* и т.д.;

- **престижность.** Английский язык прочно проник в наши умы, можно сказать. Он стал неотъемлемой составляющей повседневной жизни. Как уже говорилось выше, наиболее восприимчивым к нему слою общества является молодое поколение, активно изучающее иностранные языки не только ради моды, но и чисто и из прагматических побуждений (карьерного роста, более престижной работы и т.д.). Речь таких людей изобилует англицизмами, например: *шопинг, пати, перформанс, бойфренд, секьюрити, ресепшн* и т.д.

Среди других факторов экстралингвистического характера, оказывающих влияние на ускорение процесса заимствования иноязычной лексики в русский язык, следует отметить следующие:

- укрепление международных связей России и других стран (прежде всего англоязычных);

- приоритетная роль России – участницы различного рода международных событий (культурного, политического и иного характера);

- заграничные туры россиян и в свою очередь иностранцев в Россию;

- экономические связи межгосударственного характера.

Все перечисленные факторы, будучи одновременно и причинами, и условиями появления англоязычных заимствований в русском языке, усиливают процесс интернационализации русского языка, тем самым популяризируя и укрепляя его роль на международной арене.

Заимствования могут быть:

- **параллельными наименованиями** существующим в родном языке лексемам с тем же или приблизительно тем же: *уик-энд – выходные, мани – деньги, кэш - наличные деньги, чендж – обмен* и т.д.;

- **кальки** – прямые заимствования из языка-донора в язык-реципиент с сохранением фонетического облика лексемы-оригинала: *меню, диск, вирус, ланч, джинсы* и т.д.;

- **экзотизмы**, характеризующие национальную самобытность народов, язык которых служит источником заимствований. К англицизмам-экзотизмам, широко укоренившимся в сознании русского человека относятся такие слова, как: *мисс, миссис, мистер, сэ, джентльмен, скаут, пэр, паб* и т.д.;

- **варваризмы**, наименее желательные в плане употребления в русском языке лексемы. Эти чуждые слова резко контрастируют на фоне всего русского лексикона, они не фиксируются толковыми словами русского языка. Тем не менее, использование англицизмов-варваризмов, ставшее приметой нашего времени, считается престижным и гиперкультурным с точки зрения употребляющих данный слой лексики лиц: *фейс-контроль, дресс-код, ноу-хау, ху из ху, мессидж, респект, мэйкап, релакс, бейби, гамблер, и др.* К варваризмам примыкают также англоязычные вкрапления междометного характера: *вау, унс, ауч* и т.д.;

- **компози́ты** – сложносоставные лексемы, состоящие из двух и более слов: *секонд-хэнд* – магазин, торгующий одеждой, бывшей в употреблении, *видео-салон* – комната для просмотра фильмов;

- **жаргонизмы** – слова, используемые определёнными субкультурами и близкие во многом по своему облику и звучанию пиджинизмам. Намеренное искажение фонетического облика таких слов отражает речевое поведение носителей данной субкультуры: *крезанутый, лайкнуть, стритовать, баксы, пэронты.*

Как правило, англицизмы попадают в русский язык через разговорный стиль, далекий от кодифицированного литературного языка. Однако в последнее время наметилась тенденция к размыванию нормированного языка через СМИ, телевидение. Речь многих дикторов уже не выглядит безупречно правильной, изобилуя многочисленными лексическими вкраплениями английского происхождения прежде всего. Все это усиливает процесс так называемой «англолизации» родного языка, как уже упоминалось выше, утраты им национальной самобытности, пиджинизации и т.д., что имеет весьма негативные последствия для русского языка.

Однако не всегда заимствование – это плохо, поскольку в его результате происходит и обогащение лексикона родного языка. Молодое поколение через заимствования намного быстрее изучает английский язык. Парадоксально, но этому процессу во многом способствует и опыт молодежи в компьютерных играх, изобилующих многочисленными вкраплениями англицизмов. Зачастую подростки намеренно используют в своей речи «заморские» словечки, шифруя вербальные послания друг другу.

Таким образом, англицизмы составляют на сегодня определенный пласт лексикона русского языка, осуществляя главную функцию языка – коммуникации. Многочисленные заимствования в русский язык закономерны с точки зрения экономических, политических, культурных, общественных и иных связей России с другими странами, в частности с англоговорящими. Несмотря на определенный процесс нарушения языковой нормы и «засоренности» русской речи, тотальный приток заимствований в русский язык не следует рассматривать только в негативном плане. Такие заимствования, как варваризмы, экзотизмы – это дань моде, а мода, как известно, быстро меняется, неизбежно, забудутся и постепенно выйдут из употребления. Стоит также помнить, что большинство заимствований ассимилируется русским языком, пополняя и обогащая отечественный лексикон.

Список литературы:

1. Абызов, А. А. Фонетические характеристики английской компрессированной речи

(на материале канадского варианта английского языка): дис. ... канд. филол. наук / Абызов Алексей Алексеевич. Иваново, 2005. 242 с.

2. Абызов, А.А. О так называемой американизации Canadian English (к проблеме взаимовлияния двух национальных вариантов английского языка на североамериканском континенте). // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. Иваново. 2014. Вып. 6. С. 6-11.

3. Абызов, А.А. К вопросу о достоинствах и недостатках первого «Словаря канадизмов» // Информационная среда вуза: материалы XXII Междунар. науч.-техн. конф. Иваново: ИВГПУ, 2015. С. 649-652.

4. Абызов, А.А. Лексикографический аспект Canadian English (к истории вопроса и перспективам) // Теория и практика иностранного языка в высшей школе: сб. науч. тр. Иваново: ИвГУ, 2016. Вып. 12. С. 3-7.

5. Егошина, Н.Б. Английские спортивные заимствования в словарном составе русского языка / Н.Б. Егошина, О.А. Николаева, Смирнова // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие» / Материалы Международных научных конференций. 2019. С. 211-214.

6. Николаева, О.А. Особенности дистанционного образования в эпоху глобализации // Современные проблемы и перспективы интернационализации интеллектуальных ресурсов России: вызовы, стратегии, модели, интересы национального, регионального и отраслевого развития: коллективная монография. М.: РИОР, 2019. С.238-242.

7. Ожегов, С.И.. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

ЖИВОПИСЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЯЗЫК И ПРЕДПОСЫЛКА «ЗОЛОТОГО ВЕКА» АНАТОМИИ

М.В. Жуколина,
канд. филос.наук, доцент кафедры гуманитарных наук,
В. Руснак,
студентка лечебного факультета
ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия»
Минздрава России, Россия, г. Иваново

PAINTING AS A UNIVERSAL LANGUAGE AND PREMISE OF THE "GOLDEN AGE" OF ANATOMY

M.V. Zhukolina,
Master of Science in Philosophy, Associate Professor of the Department of Humanities,
V. Rusnac,
Student of General Medicine faculty,
FSBEI HE "Ivanovo State Medical Academy" of the Ministry of Healthcare
of the Russian Federation, Russia, Ivanovo

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению роли живописи как коммуникативной системы, ставшей универсальным языком анатомии в эпоху Возрождения. Революционные изменения, происходящие в анатомии, отсутствие четкого понятийно-терминологического аппарата приводит к возрастанию роли живописи, которая из средства фиксации результатов анатомических исследований превращается в важнейшую систему доказательства истины, становясь предпосылкой «золотого века» анатомии.

Abstract. The study focuses on the role of painting as a communicative system, which became the universal language of anatomy in the Renaissance. The revolutionary changes taking place in anatomy, the lack of a clear conceptual and terminological apparatus leads to an increase in the role of painting, which from a means of fixing the results of anatomical research turns into the most important system of proof of truth, becoming the prerequisite for a "golden age" of anatomy.

Ключевые слова: универсальный язык, понятийно-терминологический аппарат, коммуникативная система, «золотой век» анатомии.

Keywords: universal language, conceptual and terminological apparatus, communicative system, the "golden age" of anatomy.

Универсальным языком анатомии, безусловно, можно назвать латынь, если не забывать множество восходящих к Галену греческих терминов. Однако современный понятийно-терминологический аппарат анатомии складывался на протяжении столетий, и не всегда обладал такой понятийной точностью, как в эпоху создания Парижской анатомической номенклатуры (1955) или международной Terminologia Anatomica (1998). В условиях разработки анатомической терминологии и первой реформы анатомической латыни, предпринятой Андреасом Везалием, универсальным языком анатомии становится живопись. Она создает предпосылки «золотого века» анатомии, начавшегося с трудов Андреаса Везалия. Настоящее исследование посвящено семиотическому анализу живописи как универсальной коммуникативной системы анатомии эпохи Возрождения и начала Нового времени.

Пробуждение интереса к человеческому телу стало знаковым явлением эпохи Возрождения. Новый взгляд на человека и его место в мире означал использование новых методов познания мира. В противовес схоластическому рассуждению ведущее место в познании занимает опыт. Пальму первенства в утверждении опытного познания мира стоит отдать Леонардо да Винчи, который первым среди живописцев обратил взор к анатомии.

Согласно свидетельствам современников, Леонардо, будучи учеником Верроккьо, познакомился со знаменитой «*Anatomia corporis humani*» (1316) Мондино де Луцци, и начал собственные анатомические исследования, создавая так называемые «*dimonatrazioni*» - изображения органов в разных ракурсах [1, с. 543-545]. Получив разрешение на изучение трупов в больнице во Флоренции, Леонардо вскрыл около тридцати тел, включая семимесячный плод, и тщательно зарисовал процесс аутопсии, планируя создать революционный трактат об анатомии «естественного человека», который так и не увидел свет. [4, Р. 205]

Воплощением анатомических знаний Леонардо да Винчи стал раскрывающий принципы «золотого сечения» «Витрувианский человек» (1490), который иллюстрирует идеальные пропорции человеческого тела, как они были описаны еще в латинских трактатах Витрувия, но при этом обобщает анатомические знания XV века [2, с. 21]. Важно, что Леонардо не стремился дополнить свои анатомические рисунки поясняющим текстом. Более того, создается впечатление, что он стремится рисунком заменить текст. Не случайно он пишет: «О, писатель, какими словами опишешь ты цельное изображение с таким же совершенством, как это сделано здесь, на рисунке? (...) чем тщательнее и подробнее ты будешь писать, тем больше смутишь ум слушателей и всегда тебе будут надобны толкователи или возвращение к опыту, который у тебя крайне мал» [1, с. 53-55]

Сохранившиеся записи Леонардо да Винчи позволяют понять, что он не рассматривал анатомию как инструмент живописи, или живопись как инструмент анатомии. В его исследованиях анатомия и живопись равны друг другу и взаимосвязаны постижением тайны человеческого тела. Своим творчеством Леонардо да Винчи открывает путь в анатомию многим великим живописцам.

Микеланджело Буонаротти воспел пластику человеческого тела в живописи и скульптуре. При этом потрясающее мастерство художника основано на опытном познании: история донесла до нас многочисленные наброски человеческого тела в движении. Одна из любопытнейших трактовок творчества Микеланджело принадлежит американскому врачу Фрэнку Линну Мешбергеру, который отметил, что на фреске «Сотворение Адама» очертания плаща, развевающегося вокруг Бога и его спутников, сходны с контурами человеческого мозга [5]. Это приобретает глубокий символический смысл: фреска показывает Адама за секунду до пробуждения, он – всего лишь красивое тело, но через секунду прикосновение Бога зародит в нем свет разума. И Бог с сонмом сопровождающих его ангелов воплощает в себе чистый разум.

Первым печатным изданием по пластической анатомии можно, безусловно, считать «Четыре книги о пропорциях» (1528) – результат многолетних анатомо-математических исследований Альбрехта Дюрера, который, подобно Леонардо да Винчи, следуя указаниям Витрувия, стремился вычислить пропорции идеального человеческого тела. Глубокие знания анатомии Дюрер воплотил и в живописных работах («Святой Иероним»), и в гравюрах («Адам и Ева») [2, с. 22].

Пожалуй, самым важным свидетельством тесного союза живописи и анатомии в эпоху Возрождения можно считать революционный труд Андреаса Везалия «*De humani corporis fabrica*» (1543). За пять лет до выхода трактата Везалий подготовил к печати «*Tabulae anatomicae sex*» – анатомический атлас, созданный в сотрудничестве с учеником Тициана Иоганном Стефаном ван Калькараром. Трактат «О строении человеческого тела» стал первым анатомическим трактатом, основанным на непосредственном наблюдении телесного устройства человека. Своим трудом Везалий показал, как точно и полно можно передать анатомические истины в соединении текста и иллюстраций. Около 250 иллюстраций были

созданы в мастерской Тициана (традиционно, их автором считается Иоганн ван Калькар, но авторство оспаривается) для прояснения изложенных в трактате особенностей анатомии человека и перенесены на клише гравюр, доставленные к издателю Иоганну Опорину в Базель [3, с. 53-54].

В трактате Везалия живопись не является просто механизмом фиксации результатов анатомических исследований. Напротив, понятийно-терминологический аппарат и живопись выступают как два равно значимых языка анатомии, взаимодополняющих друг друга. Не случайно Везалий опубликовал впоследствии более короткий, трактат, известный как «Ерiтome», чтобы студенты-медики могли оценить «гармонию человеческого тела». Текст сопровождали 11 гравюр, на которых были показаны кости, мышцы, нервы, вены и артерии, а также отдельные органы [4, с. 210]. Вдохновленные новой анатомией Везалия, врачи сосредоточились на непосредственном наблюдении тела как на единственном способе получения достоверных анатомических знаний. В этих условиях язык живописи становится для анатомии универсальным средством коммуникации.

Особенно ярко этот аспект отражает фронтиспис труда Везалия «О строении человеческого тела», на котором изображён Везалий, проводящий вскрытие в окружении своих учеников и коллег. При этом центральное место на фронтисписе занимает рассеченное тело человека, а автор труда находится слева от него. Везалий изображен в процессе объяснения зрителям результатов аутопсии: он поднял указательный палец левой руки в жесте, привлекающем внимание, а правой рукой прикасается к месту рассечения.

В окружении великого анатома изображены 48 деятелей науки и исторических персон. Прежде всего, это его ученики, составившие славу анатомии – Никколо Масса, один из наиболее уважаемых венецианских врачей, описавший спинномозговую жидкость; Мигель Сервет, первым в Европе проследивший малый круг кровообращения в труде «Восстановление христианства» (1553); Джироламо Фракасторо, создавший учение об эпидемиях в трактате «О контагии, о контагиозных болезнях и лечении» (1546); Шарль Этъенн, автор учебника «О рассечении частей тела человека» (1543). [3, с. 54]. Отдельно стоит упомянуть изображенного на гравюре скандально известного врача и алхимика Филиппа Ауреола Теофраста Бомбаста фон Гогенгейма, вошедшего в историю медицины под именем Парацельс. Учитывая неоднозначную реакцию медицинского сообщества на трактат Везалия, содержащий опровержения веками господствовавших в анатомии идей Аристотеля и Галена, не удивительно, что вокруг него изображены самые прогрессивно мыслящие люди эпохи. Кроме ученых на фронтисписе присутствуют Карл V (чьим лейб-медиком стал Везалий) и Маргарита де Валуа, знаменитые критики католической церкви Франсуа Рабле и Мартин Лютер, издатель трактата Везалия Иоганн Опорин и многие другие.

Позади Везалия изображен Маттео Реальдо Коломбо, его ассистент, возглавивший кафедру в Падуанском университете после изгнания Везалия. Славу Коломбо составил его трактат «De re anatomica», воплотивший результаты многолетних исследований и законченный незадолго до смерти автора. Примечательно, что иллюстратором трактата должен был стать Микеланджело, но знаменитый живописец умер за 5 лет до завершения работы над текстом. Микеланджело успел лишь запечатлеть Коломбо за вскрытием трупа в анатомическом театре, эта гравюра была изображена на фронтисписе издания, продолжив «линию Везалия» в иллюстрировании анатомических трактатов.

Фронтиспис «О строении человеческого тела» Везалия можно было бы рассматривать как документальный отчет о развитии анатомии в условиях, когда более четырех столетий остается до изобретения фотографии как более точного способа фиксации исторических событий. Однако слишком разные люди собраны вокруг секционного стола. Это позволяет расценивать изображение анатома и его учеников как некое послание, адресованное современникам ли, потомкам ли, призванное показать значимость трактата. Возможно, под его влиянием в XVII-XVIII веках в Европе появляется своеобразная разновидность группового портрета – изображение анатомов в процессе аутопсии.

Одну из первых подобных работ представляет «Урок анатомии» (1617) Михиля Янсона ван Миревельта, спустя десятилетие появляется знаменитый «Урок анатомии доктора Тюльпа» (1632) кисти Рембрандта. Еще десятилетия спустя Адриан Баккер пишет свой «Урок анатомии Фредерика Рюйша» (1670). Несмотря на различия в композиции, во всех работах есть нечто общее: публичность проводимого вскрытия, его явный обучающий характер и стремление тщательно запечатлеть людей, внесших огромный вклад в развитие медицины.

Можно с уверенностью утверждать, что для анатомии эпохи Возрождения, в период ее революционных изменений и становления понятийно-терминологического аппарата, живопись становится универсальным языком. Она позволяет максимально воплотить столь важную для анатомии наглядность и способствует становлению терминологической точности. Однако нельзя рассматривать живопись только как инструмент анатомии: союз их плодотворен и полезен для обеих. Тщательная фиксация живописцами результатов анатомических исследований помогла сохранить и приумножить открытия в анатомии. Тогда как в живописи анатомические исследования привели к росту мастерства и появлению новых стандартов изображения человека.

Список литературы:

1. Леонардо да Винчи. Анатомия: записи и рисунки. – М., Наука, 1965. [Электронный ресурс] URL: <https://books.google.ru/books?id=iRz7AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Дата обращения 31.03.2020)
2. Сперанский, В.С. Очерки истории анатомии./ В.С. Сперанский, Н.И. Гончаров. – Волгоград: Издатель, 2012. – 216 с.
3. Сорокина, Т.С. Андреас Везалий (1514—1564) и Падуанская анатомическая школа (к 500-летию со дня рождения) // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2014. № 5. С. 52-56.
4. Magner, L.N. A History of Medicine, 2 ed. – London-NY: Taylor & Francis, 2005. – 560 pp.
5. Meshberger, Frank Lynn. An Interpretation of Michelangelo's Creation of Adam Based on Neuroanatomy // JAMA: journal. 1990. Vol. 264. No. 14. P. 1837-1841. [Электронный ресурс] URL: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/383532> (Дата обращения 31.03.2020)

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

К.А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru

Д.Е. Говорухин

ФГБОУ ВО Ярославский государственный технический университет (ЯГТУ)

г. Ярославль, Россия

POLITICAL CORRECTNESS AS A SOCIOCULTURAL AND LINGUISTIC PHENOMENON IN MODERN ENGLISH

K. A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru

D. E. Govorukhin

Yaroslavl state technical university (YSTU)

Yaroslavl, Russia

***Аннотация.** Не подлежит сомнению, что политкорректность является важным социальным, культурным и лингвистическим феноменом, который получил широкое распространение в англоязычных странах и оказал значительное влияние на английский язык и мировоззрение людей во всем мире. Изучение политкорректности помогает лучше понять роль языка в обществе и способствует межкультурному общению. Целью данной статьи является изучение феномена политкорректности в англоязычном обществе и его влияние на современный английский. Задачами являются: рассмотрение причин и общих закономерностей развития политкорректности, выявления случаев выражения политкорректности в прессе. В исследовании представлены наиболее распространенные типы политкорректности в речи, такие как расовая, гендерная, социальная и физическая. Выявлено, что в целом политкорректность положительно влияет на развитие английского языка. Без сомнения, основная цель его использования в речи основана на таких качествах, как внимательность, тактичность, уважение и забота о людях. Более того, политкорректность тесно связана с распространением знаний о праве, повышением уровня образования, дальнейшей демократизацией, воспитанием толерантности и продуманной языковой политики в конкретном государстве.*

***Abstract.** It is universally acknowledged that political correctness is an important social, cultural and linguistic phenomenon that has become widespread in English-speaking countries and has had a significant impact on the English language and the world view of its speakers. The study of political correctness helps to understand better the role of a language in society, the relationship between a language and culture, facilitates intercultural communication. The purpose of this article is to study the phenomenon of political correctness in an English-speaking society, its influence on modern English and the picture of the world of its speakers. On the basis of the goal, the following tasks were put: to consider causes and common patterns of the development of political correctness to analyze articles, identify linguistic expressions of political correctness in the press. The most common types of political correctness in speech, such as racial, gender, social and physical are presented in the study. It has been found that in general political correctness has a positive influence on the development of the English language. Without any doubt, the main purpose of its use in speech is based on such qualities as attentiveness, tactfulness, respect and care of people. What is more, political correctness is closely connected with the dissemination of knowledge of the law, raising the educational level, further democratization, education of tolerance and thoughtful language policy within a particular state.*

Ключевые слова: политкорректность, эвфемизмы, язык, дискриминация, лексика, толерантность, нейтральное значение, эмоциональная окраска, политически некорректный.

Keywords: political correctness, euphemisms, language, discrimination, vocabulary, tolerance, neutral meaning, emotional coloring, politically incorrect.

Межличностное общение – это основополагающая категория жизни современного человека. Залогом успешного общения является не только знание словарного запаса и грамматики языка, но также знание культуры и норм устного общения, поскольку язык неразрывно связан с менталитетом его носителей, отражает процессы и явления, происходящие в обществе, образ жизни людей, их традиции, систему ценностей и мировоззрение. Одним из важных факторов для установления успешного межличностного и межкультурного взаимодействия является использование выражений политкорректности в речи. Термин «политкорректность» (далее - ПК) регулярно употребляется в политической лексике современного Запада (от англ. political correctness) — культурно-поведенческая и языковая тенденция, нацеленная на замену устоявшихся терминов, могущих задеть чувства и достоинство того или иного индивидуума эмоционально нейтральными и/или положительными эвфемизмами.

Термин впервые был предложен в 1983 г. известной феминисткой Карен де Кроу, президентом Американской Национальной организации в защиту прав женщин. Политическая корректность как система взглядов стала распространяться в вузах США, студенческих городах-кампусах, а затем и во всех прочих сферах американского общества. С 1989 г. свыше 200 колледжей и университетов США приняли кодексы, запрещающие расовую и половую дискриминацию меньшинств.

Согласно Оксфордскому словарю новых слов, ПК — это «соответствие либеральной или радикальной точке зрения по социальным вопросам, характеризующееся защитой утвержденных взглядов и неприятием языка и поведения, считающихся дискриминационными или оскорбительными» [1].

Многие критики этого термина понимают его современное значение как изобретение политического права на маргинализацию усилий левых достичь более эгалитарного общества [2]. Эти критики считают, что политическое право изобрело концепцию ПК для укрепления права доминировать над женщинами и меньшинствами, включая расовые меньшинства и гомосексуалистов. Независимо от его происхождения, этот термин более популярен среди противников контента ПК. Обвинение кого-либо в ПК «стало саркастической насмешкой, которую используют как консерваторы, так и классические либералы, чтобы описать то, что они считают растущей нетерпимостью», которая закрывает дебаты обвинениями в «сексизме, расизме и гомофобии» [3].

Сегодня ПК стала неотъемлемой частью межэтнических отношений во всем мире, главным образом, в англоязычных странах. Актуальность данного исследования обусловлена тем фактом, что ПК является важной социокультурной и лингвистической категорией современного английского языка, знание которой жизненно необходимо для совершения успешной межкультурной коммуникации. В наши дни в западных странах, благодаря активным процессам миграции людей, постоянно используются ПК-выражения, поскольку только терпимость в высказываниях и действиях может обеспечить мирное сосуществование людей разных национальностей на одной территории. Эта проблема широко обсуждается в современной социолингвистике и находит свое выражение главным образом в работах известных американских экспертов, таких как Д. Адлер, А. Блум, Д. Соуза, Д. Лео, Д. Тейлор. (D. Adler, A. Bloom, D. Souza, D. Leo, D. Taylor). Русскими лингвистами данная проблема тоже активно изучается. Данной теме посвящены работы А.В. Остроух, Ю.Л. Гуманова, С.Г., Тер-Минасовой.

В России ученые начали заниматься проблемой политкорректности в конце 1990-х годов, и одним из первых, кто обратился к этой проблеме, был А.С. Остроух. Он утверждает,

что это явление тесно связано с философией мультикультурализма. *Мультикультурализм* — комплекс разнообразных процессов развития, в ходе которых раскрываются многие культуры в противовес единой национальной культуре, что ставит под сомнение существование национальной идентичности. Оно является отражением толерантности и неотъемлемым элементом социальных оценок. Он писал, что быть политкорректным — это «прежде всего, уметь говорить и писать на деликатные темы, балансируя между сохранением смысла и нежеланием обидеть собеседника или читателя, который, в свою очередь, принадлежит к определенной категории или меньшинству». Он подчеркивает, что все категории меньшинств находятся в сфере влияния политкорректности, поскольку белые люди англосаксонского происхождения считаются большинством в США. Таким образом, общество пытается компенсировать неравенство в жизни с помощью словарного запаса, который внешне повышает социальный статус меньшинств [4]. Это связано с тем, что в соответствии с принципами плюрализма и в соответствии с новой политической идеологией, возникает необходимость представлять произведения литературы и искусства, достижения в общественной и политической жизни, связанные с представителями всех этнических и сексуальных меньшинств [7].

Решению межэтнических и межкультурных проблем в США и Великобритании всегда уделялось особое внимание. Тенденция расовой политкорректности родилась более 20 лет назад в связи с недовольством африканцев, возмущенных «расизмом английского языка» и требующим его «дереализации», то есть ликвидации или смягчения использования расовых характеристик в речи. Африканские пользователи английского языка были недовольны негативными ассоциациями со словом «негр», хотя данное слово означало просто «черный» в переводе с испанского (исп. «negro»). Слово «негр» превратилось в современный вариант «афроамериканец», претерпев различные изменения и корректировки.

Аналогичная ситуация произошла с обозначением коренного населения Америки: Red Indians → Native Americans → First nation («красные индейцы» → «коренные американцы» → «первая нация»). Те же изменения произошли со словом «Eskimo» («эскимос»), которое заменилось словом «Native Alaskan» («коренной житель Аляски»), если мы говорим об аляскинском аборигене или «Inuit», («иннуит») если речь идет о канадских эскимосах. В 70-х годах двадцатого века для латиноамериканцев был введен общий термин «Hispanics» - латиноамериканцы (от прилагательного латиноамериканский - испанский). Однако, многие люди избегают использовать это слово, потому что понятие «латиноамериканцы» вызывает ассоциации с людьми с низким доходом, которые плохо ассимилируются в новом образе жизни. Вместо латиноамериканцев предлагаются Latino/Latina, Chicano/Chicana, Spanish Americanare («латиноамериканцы», «испанские американцы», «американцы испанского происхождения»). Похожие изменения произошли и с политически некорректным прилагательным «Oriental» («восточный»), которое применялось для обозначения жителей Азии, потому что оно, предположительно, навязано азиатам европейцами. «Oriental» был заменен на более нейтральный «Asian» («азиатский»). Африканцев и азиатов теперь советуют называть таким ПК термином, как «Non-whites» («небелые», «цветные»). Слово «Jew» («еврей») в последнее время приобрело пренебрежительное значение, потому что его часто используют в словосочетаниях «dirty jew», «jew boy», «jew store» («грязный еврей», «еврейский мальчик», «ювелирный магазин»). Поэтому сегодня оно заменяется в речи таким вариантом, как «Jewish person» («еврейский человек»). Таким образом, языковые изменения, происходящие в английском языке и направленные против расовых и этнических предрассудков, подразумевают пересмотр некоторых названий определенных народов и этнических групп (этнонимов), которые по некоторым причинам воспринимаются как оскорбительные и уничижительные.

Движение против расизма возглавлялось в Америке феминистскими движениями, которые защищали право женщин заниматься мужскими видами деятельности и, следовательно, протестовали против ориентации языка на мужчин. Поскольку названия некоторых профессий изначально имели мужской род, в Америке люди стремились сделать

их нейтральными с гендерной точки зрения. «Феминистские движения», как сказала С.Г. Тер-Минасова, «одержали крупные победы на разных уровнях языка и практически во всех вариантах английского языка, начиная с американского.»

Таким образом, образованное от Mrs. обращение Ms. «госпожа» по аналогии с Mr. «господином» не дискриминирует женщину, поскольку не определяет ее как замужнюю (Mrs) или незамужнюю (Miss).

«Этот язык (ПК) стал успешно применяться на официальном уровне и вошел в разговорный язык» [6]. Морфемы, указывающие на пол, такие как суффиксы – man or – essare, также вытесняются из языка. Слова с этими морфемами заменяются другими: «chairman» («председатель» (мужчина)) → «chairperson» («председательствующий» (человек)); «spokesman» («оратор») → «spokesperson» («ораторствующий»); «cameraman» («оператор» (мужчина)) → «camera operator» («оператор камеры»). Когда пол говорящего или человека не указан или неизвестен, обычное мужское местоимение «он» заменяется комбинацией «он / она» или множественное местоимение «они», например: «You must take care of their health. Everyone should protect his/her health (Everyone should protect their health». («Вы должны заботиться о своем здоровье Каждый должен беречь свое здоровье»). Есть также замена его/ее комбинацией she/he.

Явление ПК затронуло все сферы человеческой деятельности. Социально -относимые эвфемизмы подразумевают термины, связанные с влиянием государства на жизнь людей и используются для того, чтобы не нарушать права человека. Сфера запретов включает использование оскорбительных прозвищ и неуместных шуток. Во многих американских колледжах на законодательном уровне запрещены различные виды дискриминации, а также употребление политически-некорректной лексики: «ableism» – угнетение людей с ограниченными физическими возможностями, «ethnocentrism» - дискриминация других культур, «heterosexism» - дискриминация людей нетрадиционной сексуальной ориентации, «lookism» - создание стандартов красоты и привлекательности и ущемление прав тех, кто им не соответствует [5].

Группа эвфемизмов, относящаяся к обозначению физического состояния человека, включает имена и характеристики людей, испытывающих физиологические и психические трудности, а также проблемы, связанные с возрастом и внешностью. Физически здоровых людей, с точки зрения ПК, следует называть «temporarily capable» - («временно дееспособными»). Слова «paralyzed», «disabled», «crippled», «blind», «deaf» («парализованный», «инвалид», «искалеченный», «слепой», «глухой») и подобные им требуют использования в соответствующих случаях новых слов, позволяющих нейтрализовать неприятную прямолинейность и снизить психологическое давление на человека, страдающего от инвалидности [8]. Слова, указывающие на красоту, были абсолютно запрещены как создающие эталоны красоты. Предпочтение прекрасного безобразному естественно для любой культуры и преследуется политкорректностью как проявлением ««lookism», т.е. тип дискриминации по внешним признакам [9]. Таким образом, ПК в английском языке проявляется в широком употребительном спектре, как правило, для избегания различных типов дискриминации, существующих в обществе.

Данный подход дает английскому языку инклюзивный характер, который подразумевает включение каждого человека в общую картину мира и позволяет людям иметь равные права независимо от социального статуса, умственных и физических способностей. Исследование также показало, что ПК словарь представлен в основном двух- и многокомпонентными сложными словами и фразами. Большинство ПК выражений состоят из сочетаний с существительным в роли основного слова и сложных прилагательных. В заключение следует сказать, очевидно, что при обучении английскому языку фактор ПК обязательно должен учитываться для успешного общения с представителями англоязычных сообществ.

Список литературы:

1. Sullivan, A. (2018). Denying genetics isn't shutting down racism, it's fueling it. New York magazine. <http://nymag.com/intelligencer/2018/03/denying-genetics-isnt-shutting-down-racism-its-fueling-it.html>
2. Waldron, J. (2012, 20 March). The harm of hate speech. Free Speech Debate. <http://freespeechdebate.com/discuss/the-harm-of-hate-speech/>
3. Williams, J. (2016). Academic freedom in an age of conformity: Confronting the fear of knowledge. New York
4. Кипрская, Е.В. Национально-специфические особенности политкорректной лексики (на примере английского и русского языков). [Электронный ресурс] URL: <http://www.lingvomaster.ru./files> (дата обращения 20.02.2020)
5. Остроух, А.В. «Политическая корректность» в США: культурологический аспект проблемы: автореф. дис.канд. филол. наук / МИГУ. М., 2008. с.231
6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2010. 624 с.
7. Трофимова, З.С. Словарь новых слов и значений. – Москва: Павлин, 2013. 367 с.
8. Качру, Б.Б. Другой язык: английский в разных культурах. Oxford: Pergamon Press, 2012. –384 с.
9. МакАртур, Т. Английские языки. Издательство Кембриджского университета. 2018. –247 с.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР ЧЕРЕЗ POSTCROSSING

Николашина Е.А., e-mail: e.nikolashina@365.rsu.edu.ru
старший преподаватель кафедры иностранных языков
факультета истории и международных отношений, к.и.н.
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»,
Россия, г. Рязань

CULTURE DIALOGUE BY THE MEANS OF POSTCROSSING

Nikolashina E.A., e-mail: e.nikolashina@365.rsu.edu.ru
Senior Lecturer of Foreign Languages Chair, History and International Relations Faculty, Ph.D,
Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Russia, Ryazan

Аннотация. Автор рассматривает роль международного интернет-проекта по обмену почтовыми открытками *Postcrossing* в процессе полилога культур. Определяет значение, которое данный проект имеет для формирования толерантного восприятия общества различными общностями.

Abstract. The role of international Internet-project *Postcrossing.com* in the culture polylogue is analyzed in the article. The project value in forming of the tolerant image of the global society is examined.

Ключевые слова. Полилог культур, посткроссинг, толерантность, взаимодействие, общество.

Key words. Culture polylogue, postcrossing, tolerance, interaction, society.

Различные общности, народности несут собственные, уникальные традиции и обычаи, историю и жизненный опыт. При этом развитие культуры одного народа невозможно представить без взаимодействия с культурами иных народов. Именно это взаимодействие и несет изменения в существующие традиции и обычаи. Данное соприкосновение культур порождает межкультурный полилог. «Диалог культур - необходимое условие научного поиска истины и процесса творчества в искусстве» (Данилевский Н.Я.). [2] В результате подобного взаимодействия происходит формирование толерантности и взаимоуважения. Исходя из целей межкультурного полилога, определяющих способ развития ценностных представлений, формирования культурной реальности, согласно Бахтину М.М. можно говорить о двух его типах. Первый характеризует стремление каждой из культур к созданию или сохранению условий своего существования. При полилоге такого типа новые идеи, принципы, ценности и прочие черты перенимаются с целью укрепления собственной культуры, но не с целью понять иную культуру. Второй путь предполагает осознанное стремление к установлению взаимопонимания и эффективного общения. Именно данный вариант представляется наиболее продуктивным в глобальном смысле. Диалог культур, но еще предпочтительнее полилог культур выступает максимально благоприятной основой развития межнациональных и межэтнических взаимоотношений. Прогресс каждого государства напрямую зависит от того, насколько успешно проходит процесс формирования личности, готовой к межкультурному, международному диалогу. Одним из источников существования культуры является ее способность осваивать достижения другой. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом... между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур...» [1] С развитием мирового сообщества,

современных информационных и коммуникационных технологий стираются национальные границы. В настоящее время различные народы со своими культурами соприкасаются ежедневно даже в границах одной страны. В связи с этим центральной миссией современного образования по всему миру стало стремление и необходимость научить новое поколение уважать другие культуры, понимать особенности и ценности, эффективно взаимодействовать и предупреждать любого рода конфликты, вызванные различиями культур.

Мировое сообщество на самом деле работает над проблемой полилога культур. Одним из аспектов которого стал интернет проект Postcrossing, запустивший общение между представителями различных стран и народностей по всему миру. В июле 2005 года в португальский программист Paulo Magalhães (Пауло Магальяэш) запустил обмен почтовыми открытками по всему миру. За 15 лет в проект включились 210 стран с общим количеством зарегистрированных на сайте участников – 793 779. Это значит, что более 56 434 470 открыток было отправлено в рамках Postcrossing (данные согласно сайту Postcrossing.com на 31.03.2020). [4] Обмен почтовыми открытками, материальными подтверждениями существования иной культуры, иного мировоззрения, иного жизненного взгляда стирает национальные границы. Пользователи Postcrossing.com (postcrossers или посткроссеры, как они себя называют) получают адрес человека, который может жить в тысячах километров, изучают его профиль и готовят свое послание с целью не просто передать печатную продукцию, коей представляется почтовая открытка, но поделиться своими впечатлениями от жизни, рассказать о традициях своей страны, своей народности. А в ответ этот пользователь получит такую же частичку реальной жизни уже из другой точки земного шара. Даже сегодня, в период острого сокращения физического контакта во всем мире в связи со сложной эпидемиологической ситуацией, посткроссеры не снижают активности в подобном международном общении. Более того, помимо почтовых карточек все чаще прибегают к личным электронным сообщениям (direct mail) с целью поддержать незнакомых им людей, сообщить, что открытка отправлена и непременно когда-то будет доставлена адресату.

Полилог культур – явление комплексное и многогранное. Для того, чтобы быть готовым к его осуществлению, необходимо уметь видеть не только различия в культурах, но то, что нас объединяет. Оценивать события, поступки людей, их слова с позиции их культуры, чуждой нам, но не со своей позиции. Необходимо понять чужие ценности, быть готовым изменить собственную оценку, равно как и самооценку в результате познания чужой культуры, нужно стремиться увидеть новое в известном и известное в новом, радоваться познанию новой культуры и сопереживать ее носителям. [3] В процессе обмена почтовыми открытками этот процесс знакомства с чужими культурами и трансляции собственной пролонгирован и отсрочен. Индивиду нет необходимости давать сиюминутный ответ на полученную информацию, у пользователей postcrossing.com есть возможность осмыслить, понять полученную информацию, а необходимости послать обратную реплику нет. При получении открытки пользователи должны зарегистрировать ее на сайте для того, чтобы эта транзакция была завершена. При регистрации есть возможность добавить какой-то комментарий, но можно и ограничиться благодарностью. Однако все чаще посткроссеры вступают уже в личную переписку по электронной почте, развивая начатую открыткой беседу, тем самым познавая новые стороны чужой культуры и транслируя собственные взгляды и представления.

Помимо широко представленного разнообразия стран, интересным для анализа является гендерный состав посткроссеров. На конец марта 2020 года он таков: 107 465 пользователей мужского пола, почти в 5 раз больше посткроссеров женского пола – 519741, так же зарегистрировано 11 614 групповых аккаунтов. При этом владельцы 152 570 аккаунтов пожелали не давать такую информацию. [4] Любопытен и возрастной разброс. Так встречаются аккаунты школьников, которые им помогают вести родители и ли старшие родственники, и аккаунты пожилых людей. Среди посткроссеров представлены представители самых разных профессий. Таким образом, общение в проекте,

представленном на Postcrossing.com, предполагает чрезвычайно разностороннее и многоплановое общение с носителями разных культур. Причем само общение происходит не только при написании текста открытки или текста, подтверждающего получения карточки, но и при выборе открытки для отправки, при подборе марки, наклеек. Останавливая свой выбор на том или ином изображении, отправитель несомненно анализирует то, какую реакцию произведет почтовая карточка при получении. Участник проекта погружается в языковую среду, приобретая помимо коммуникативных навыков, навыки письменного общения, развивает умение общаться с представителями разных стран, разных профессий, возрастов, вероисповеданий, использующих английский язык. Для большого количества пользователей английский не является родным языком, что только усиливает коммуникативное значение Postcrossing.com. У проекта роль мощного образовательного ресурса с обучающим и воспитательным потенциалом. Посткроссеры не просто лучше познают окружающий поликультурный мир, не только учатся выражать свои мысли и идеи на иностранном языке, транслировать собственную культуру посредством неродного языка, но и формируют твёрдую жизненную позицию. Подписывая открытку, участники проекта используют все накопленные ранее знания и умения, свой жизненный опыт, который расширяется с каждой отправленной и полученной открыткой.

Поскольку обмен открытками происходит по всему миру, самым удобным и простым языком общения является английский язык. Для обеспечения эффективного общения посткроссеры пополняют свои знания по различным дисциплинам, обращаются к собственной культуре, познают новые особенности и исторические факты, тем самым повышая свой общий культурный уровень и расширяют творческие возможности. Подобное общение предполагает не только принятие других культур, но и позволяет посткроссерам научиться транслировать собственную культуру, историю, посредством неродного языка, тем самым, обогащая духовный и культурный мир самого человека. Для эффективного и взаимноинтересного обмена почтовыми открытками необходимо тщательно прорабатывать, анализировать аутентичный, либо частично аутентичный материал, руководствуясь при этом принципом расширения круга культур – от этнических и социальных к региональным и континентальным, а затем цивилизационным. В рамках проекта, представленного на Postcrossing.com, формируется осознание отправителем открытки себя как культурного и исторического субъекта, представителя нескольких культур одновременно – гендерной, этнической, религиозной, социальной, профессиональной и др. Получатель открытки знакомится с культурой другой страны, народности не в режиме противопоставления, а сопоставления, выявления контрастов и схожих, понятный черт.

Современный уровень развития общества, международных социальных сетей, коммуникативных площадок невозможно представить, что некая личность останется замкнутой исключительно в пространстве собственной культуры. Сегодня каждый имеет возможность транслировать собственное мировосприятие в другие культуры и получать отклик от представителей других народов, обладающих иными традициями и обычаями. Острая потребность в общении и социальная активность – главные аспекты формирования толерантного молодого поколения. [3] Полилог культур, происходящий благодаря postcrossing, расширяет кругозор всех участников проекта, способствует развитию стремления к преодолению языковых, культурных и пространственных барьеров, помогает развить самостоятельность в принятии решений, связанных с межкультурным общением.

Список литературы:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа. М., 1991.
3. Николашина, Е.А. Диалог культур в обучении иностранным языкам. // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Белгород, 2018. С. 43-48.
4. <https://www.postcrossing.com/>

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ГАЗЕТНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ТЕКСТ: НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА

Н.О. Орлова

*доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
Россия, г. Ярославль*

ENGLISH NEWSPAPER TEXT: SOME STRATEGIES FOR TRANSLATION

N.O. Orlova

*Associate Professor, Foreign Languages Department
Candidate of Philological Sciences
Yaroslavl Higher Military College of the Air Defense
Russia, Yaroslavl*

Аннотация. *Лексический состав газетно-информационного текста неоднороден, он может включать клише, сленг, многозначные слова и т.д. В статье рассматриваются некоторые лексические особенности англоязычного газетно-информационного текста и переводческие трансформации, используемые для передачи данных лексических единиц.*

Abstract. *The lexicon of a newspaper article is heterogeneous, it can include cliché, slang, polysemantic words etc. The article investigates some lexical constituents of the newspaper text and the transformations used for their translation.*

Ключевые слова: *перевод, трансформация, клише, многозначное слово, сленг, неологизм.*

Keywords: *translation, transformation, cliché, polysemantic word, slang, neologism.*

В настоящее время существует большое количество работ, как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике, посвященных теории и практике перевода, целью которых является исследование самого понятия перевод, его адекватности и эквивалентности, стратегий перевода, типологии и классификации переводческих трансформаций и многих других вопросов, связанных с данной областью науки о языке.

В самом общем понимании, можно говорить о том, что термин «перевод» применяется непосредственно для обозначения результата, т.е. в таком случае он будет эквивалентен полученному в языке перевода устному или письменному тексту, но также, под словом «перевод» может пониматься и сам процесс перевода.

Известно, что, выполняя функцию межъязыковой трансформации, перевод является одним из видов межъязыкового посредничества. При осуществлении перевода первоначальной задачей является максимально полное и точное воссоздание всей системы смыслов, заключенной в исходном сообщении [2, с. 212]. Следовательно, целью перевода текста любой направленности является достижение адекватности, т.е. межъязыковая передача любого произведения, как устного, так и письменного, должна происходить с сохранением единства содержания текста-источника и его формы при воссоздании этого же текста при помощи средств языка-перевода.

Как отмечает В.Н. Комиссаров, переводчику для решения основной задачи, а именно достижения адекватности перевода, следует грамотно применять различные переводческие трансформации. Только в этом случае информация, заключенная в тексте оригинала, при условии соблюдения соответствующих норм переводящего языка, будет более точно передаваться текстом перевода [4, с. 53].

Умение применять переводческие трансформации на практике, безусловно, необходимо каждому переводчику. Однако, анализ специальной литературы по теории и практике перевода показывает, что единая классификация переводческих трансформаций отсутствует, кроме того, наблюдается разноречивость в выделении авторами тех или иных видов трансформаций. Как справедливо отмечает Т.А. Зражевская, недостаточно знать только грамматику и теорию перевода для того, чтобы выработать навык правильного понимания текста. Как показывает опыт работы, для овладения техникой перевода необходимо развить умение выделять определенные лексические и грамматические трудности текста любого функционального стиля и тренировать их перевод [3, с. 3].

Это утверждение особенно справедливо для газетно-информационного текста, который характеризуется весьма неоднородным лексическим составом, а также определенными грамматическими особенностями.

Целью данной работы является рассмотрение некоторых переводческих стратегий, применяемых для перевода англоязычного газетно-информационного текста, поэтому представляется интересным рассмотреть некоторые трудности, связанные с передачей отдельных лексических компонентов газетно-информационного стиля.

Одним из признаков газетно-информационного текста является наличие большого количества **клише** и **газетных штампов**. Как отмечает И.С. Алексеева, данные языковые средства переводятся **вариантными соответствиями**, а единицами перевода выступают слова или словосочетания [1, с. 202].

Английское клише	Русское вариантное соответствие
<i>to be under consideration</i>	<i>рассматриваться, обсуждаться</i>
<i>to relax tension</i>	<i>уменьшать напряжение</i>
<i>to recognize the accomplished fact</i>	<i>осознать сложность ситуации</i>
<i>international relations</i>	<i>международные отношения</i>
<i>legitimate interests</i>	<i>законные интересы</i>

Известную трудность при переводе также представляют **многозначные слова**, которые достаточно часто и в большом количестве встречаются в англоязычном газетно-информационном тексте. Естественно, что при осуществлении перевода, необходимо учитывать контекст, в котором оказывается многозначное слово, для того чтобы перевод был адекватным.

Так, например, слово **record** имеет следующие значения:

- 1) *запись, летопись, история;*
- 2) *протокол (заседания), официальный документ, запись, отчет;*
- 3) *характеристика, репутация;*
- 4) *факты, данные;*
- 5) *рекорд, рекордный уровень;*
- 6) *пластинка.*

Поэтому только контекст сможет сориентировать на выбор правильного эквивалента. *According to New Orleans police records, they were detained at the request of the F. B. I. - Согласно данным (материалам, досье) Ново-Орлеанской полиции, они были задержаны по требованию Ф.Б.Р.*

The General Assembly should transmit to the States concerned the record of the discussion of the item at the ninth session. - Генеральной Ассамблее следует передать заинтересованным государствам протокол этого пункта на 9 сессии.

Или, например, слово **office** может переводиться на русский язык следующими словами:

- 1) *служба, должность;*
- 2) *обязанность, долг, функция;*
- 3) *власть;*
- 4) *аппарат, контора;*
- 5) *ведомство, министерство;*

б) *post* и др.

Сравним варианты перевода в зависимости от контекста.

Since he has been in the White House, the President's Office has been radically reorganized.

- С тех пор как он вступил на пост президента, вся система **аппарата** была коренным образом реорганизована.

The leader of the victorious party was offered the office of Prime Minister. - Главе победившей партии предложили (занять) **пост** премьер-министра.

Таким образом, при переводе многозначного слова правильным решением будет подбор **контекстуального соответствия**.

Сленгизмы, часто встречающиеся на страницах периодических изданий англоязычной прессы, по праву можно отнести к эмоционально-оценочной лексике. Согласно мнению И.С. Алексеевой эмоционально-оценочная лексика передается **вариантным соответствием и трансформациями с сохранением стилистической окраски** [1, с. 246].

Конечно, чаще для англоязычного сленгизма подбирается сленговый эквивалент в русском языке, но, естественно, что при его отсутствии можно прибегнуть к **методу компенсации** и подобрать вариант с таким же эмоциональным воздействием или **описательному переводу**.

Проиллюстрируем данное утверждение примерами.

The arrest of Montoya's brother led the U. S.-backed teams to believe they were on the brink of capturing the kingpin himself. - Арест брата Монтойи вселил в американских полицейских веру в то, что не за горами поимка и самого **главаря преступной группировки**.

В случае перевода американского сленгизма **kingpin** на русский язык был использован **описательный метод**. Информация доносится до читателя без какого-либо искажения, таким образом, перевод считается адекватным, хотя следует отметить, что эмоциональная окраска предложения частично теряется.

Перевод **неологизмов**, встречающихся на страницах англоязычного газетно-информационного текста, также может представлять определенные трудности. Часто при переводе неологизмов используются следующие переводческие приемы:

- **транскрипция:** *widget* – виджет, *device* – дивайс;
- **калькирование:** *air bridge* - воздушный мост, *blue-collar* – синий воротничок;
- **описательный перевод:** *brain drain* - утечка квалифицированных кадров.

Например: *The social scientist talks to Ed Luce about black-truffle pasta, blue-collar America, and why the Republican party's candidates for the White House fill him with despair.* - Социолог побеседовал с Эдом Льюисом о пасте с черными трюфелями, об американских **«синих воротничках»** и о том, почему кандидаты от республиканской партии приводят его в отчаяние.

Для перевода неологизма **«blue-collar»** подобран эквивалент **«синий воротничок»**, таким образом, был использован метод калькирования.

Немало проблем доставляют **«ложные друзья переводчика»**, которые также могут встретиться в газетно-информационном тексте. Трудность при их переводе в большинстве случаев возникает тогда, когда в русском языке отсутствует значение, имеющееся в английском варианте. Можно ошибиться при переводе, не зная, что у слова **nation** есть значения - «народ, страна» или слово **popular** «популярный» может переводиться как «народный».

Данная группа лексики, как отмечает С.П. Романова, требует повышенного внимания со стороны переводчика, нужно учитывать эмоционально-оценочную окраску, которую могут иметь одноименные соответствия в обоих языках, необходим тщательный анализ контекста – как узкого, так и широкого, [6, с. 29, 31]. Например:

The long Huk struggle, furthermore has nourished a broad rebirth of nationalism among Philippines. - Длительная борьба Кукбонг возродила в филиппинцах стремление к **национальной независимости**.

Подобный перевод возможен, потому что семантическая структура английского слова *nationalism* представлена как значением с отрицательной коннотацией – «национализм», так и значениями с положительной оценкой – «национальное самосознание, патриотизм, стремление к национальной независимости», и, естественно, что в данном контексте уместно выбрать эквивалент с положительной коннотацией.

Таким образом, вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что англоязычный газетно-информационный текст требует особого внимания при переводе, так как его неоднородная лексика может представлять дополнительные трудности для выбора стратегий перевода.

Список литературы:

1. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика. – Спб.: Изд-во Союз, 2005. 288 с.
2. Гарбовский, Е.Н. Теория перевода: Учебник. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
3. Зражевская, Т.А. Трудности перевода с английского языка на русский./ Т.А. Зражевская, Л.М. Беляева. М.: Международные отношения, 1972. 142 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода. – М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
5. Мюллер, В.К. Самый полный англо-русский, русско- английский словарь. – М.: Изд-во АСТ, 2016. 800 с.
6. Романова, С.П. Пособие по переводу с английского языка на русский./ С.П. Романова, А.Л. Коралова. – М.: КДУ, 2004. 160 с.

ПРОБЛЕМА ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

А.С. Шоломицкая, e-mail: sholomiczkaya@mail.ru

УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Беларусь, г. Брест

С.А. Пилипенко, e-mail: weta1706@gmail.com

старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики,

УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Беларусь, г. Брест

THE PROBLEM OF POLITICAL CORRECTNESS IN MODERN GERMAN

A.S. Sholomitskaya, e-mail: sholomiczkaya@mail.ru

Educational Establishment «Brest State A.S. Pushkin University», Belarus, Brest

S.A. Pilipenko, e-mail: weta1706@gmail.com

senior lecturer of the Department of German Philology and linguodidactics,

Educational Establishment «Brest State A.S. Pushkin University», Belarus, Brest

Аннотация. Данная статья посвящена явлению политкорректности в современном немецком языке. Автором предлагается разработанный вариант справочника немецкой политкорректно-окрашенной лексики.

Abstract. This article is devoted to the phenomenon of political correctness in modern German. The author offers a developed version of the German-language politically correct-colored reference book.

Ключевые слова: языковая политкорректность, языковой такт, толерантность, толерантная личность, межкультурная коммуникация, переводческие трансформации, политкорректно-окрашенный справочник.

Keywords: Language political correctness, language tact, tolerance, tolerant personality, intercultural communication, translation transformations, a politically correct-colored reference book.

В современных условиях развития общества можно наблюдать тенденцию приспособления языка к социальным изменениям. Один из таких «языковых» сдвигов обусловил явление политкорректности, которое предполагает «тактичное, общественно приемлемое отношение к различным политическим и общественным группам, исключающее возможность дискриминации, оскорбления национальных чувств, ущемления достоинства, прав и свобод отдельных лиц или социальных групп по политическим, расовым, религиозным и другим признакам» [1].

Основным принципом политкорректности является толерантное отношение говорящего к субъектам и объектам действительности, которое, в свою очередь, предусматривает не только тактичное поведение человека в той или иной ситуации, но и корректное построение мысли, ведущее посредством языка к успешной межкультурной коммуникации.

Одним из способов реализации явления политкорректности в языке являются эвфемизмы. Богатство эвфемии оказало значительное влияние на немецкий язык. Искусно скрывая негативную сущность явления, данные языковые единицы формируют нейтральное представление, так как их основой являются лексемы с отвлеченной семантикой. Важно подчеркнуть, что в современных условиях наибольшее развитие получают способы и средства эвфемизации, затрагивающие социально значимые темы, сферы деятельности человека, его отношений с другими людьми, с обществом, с властью. Так, например, в современном немецком языке выделяют следующие области употребления эвфемизмов:

- смерть (*der Heimgang* ‘смерть’, *der Freitod* ‘самоубийство’, *von Gott abberufen werden / für immer Urlaub nehmen / sein Ende finden / unter der Erde liegen / abberufen werden / ableben /abscheiden / die Augen für immer schließen / zur ewigen Ruhe eingehen / friedlich einschlafen / heimgehen / das letzte Vaterunser beten* ‘умереть’, *das Leben aushauchen* ‘испустить дух’, *unter grünem Rasen liegen* ‘покоиться в могиле’, *er hat uns verlieren* ‘он нас покинул’, *seine Stunde war gekommen* ‘его час пришел’);

- сверхъестественные силы (*der Allvater / der Ewige* ‘Бог’, *der Böse / der Schwarze / der Gottseibeius* ‘дьявол’, *der Versucher* ‘искуситель’);

- физические и умственные недостатки (*der Körperbehinderte* ‘инвалид’, *die geistige Umnachtung* ‘умственное расстройство’, *nicht alle auf dem Christbaum haben* ‘быть не в своем уме’);

- ухудшения в состоянии здоровья (*das Unwohlsein* ‘недомогание’, *Ca* ‘рак’, *unpässlich* ‘нездоровый’, *pflagedürftig* ‘нуждающийся в уходе’, *indisponiert sein* ‘нездоровиться’, *nicht in Ordnung sein* ‘быть не в порядке’, *sich unwohl fühlen* ‘плохо себя чувствовать’);

- тело человека (*im Adamskostüm / im Evaskostüm / abgerüstet bis auf die Haut* ‘голый(ая)’, *der Intimbereich* ‘гениталии’, *die Kehrseite / die vier Buchstaben* ‘ягодицы’);

- физиологические процессы (*ich habe Durchfall* ‘у меня расстройство желудка’, *seine Notdurft verrichten* ‘справлять нужду’, *in die Jahre kommen* ‘постареть’, *der Herbst des Lebens* ‘старость’, *ein freudiges Ereignis* ‘рождение ребенка’, *Mutterfreuden entgegensehen* ‘быть беременной’, *gesegneten Leibes sein* ‘быть беременной’, *bei ihnen ist Nachwuchs angekommen / bei ihnen hat sich der Nachwuchs eingestellt* ‘у них произошло прибавление в семействе’);

- отношение полов (*das Bett mit jemandem teilen* ‘иметь половые отношения’, *andere Fachschaft / Fakultät* ‘гомосексуалист’, *linksgestrickt / andersherum* ‘гомосексуальный’, *fremdgehen* ‘изменять’, *bi sein* ‘быть бисексуальным’);

- употребление алкогольных и наркотических веществ (*unter Alkohol stehen* ‘находиться под воздействием алкоголя’, *zur Flasche greifen* ‘пристраститься к алкоголю’, *high* ‘в состоянии наркотического опьянения’, *auf die Reise gehen* ‘принять дозу наркотика’, *das Heu* ‘марихуана’);

- общественно-политическая сфера (*der Gelegenheitsangler* ‘вор’, *die Benachteiligten / die sozial Schwachen / die sozial schlechter Gestellten* ‘бедные’, *in bescheidenen Verhältnissen leben* ‘быть бедным’, *in der Bredouille sein* ‘быть в затруднительном положении’, *die Bessergestellten / Besserverdienende* ‘лица, имеющие хорошую заработную плату’, *jemand ist abgelöst worden* ‘перевести на другую должность’, *sozialverträglicher Stellenabbau / Differenzierung der Lohnstrukturen / Flexibilisierung des Arbeitsmarktes / Sendung der Lohnnebenkosten* ‘сокращение рабочих мест’).

Таким образом, богатство эвфемии оказывает значительное влияние на немецкий язык. Искусно скрывая негативную сущность явления, данные языковые единицы формируют нейтральное представление, так как их основой являются лексемы с отвлеченной семантикой.

Приоритетный характер в западных странах имеет процесс «глобального» воспитания толерантной личности, что подтверждает повсеместное внедрение данной идеологии и дальнейшее массовое ее распространение через сеть Интернет, СМИ и кинематограф.

Так, например, Организация Объединенных Наций привержена укреплению терпимости путем углубления взаимопонимания между культурами и народами. Эта настоятельная необходимость лежит в основе Устава Организации Объединенных Наций, а также Всеобщей декларации прав человека, являясь актуальной в нынешнюю эпоху усиливающегося и насильственного экстремизма, распространения радикализма и расширения конфликтов, одной из отличительных черт которых является полное пренебрежение к человеческой жизни [2].

В 1996 году Генеральная Ассамблея предложила государствам-членам ежегодно 16 ноября отмечать Международный день, посвященный терпимости, приурочивая к нему соответствующие мероприятия, ориентированные как на учебные заведения, так и на широкую общественность. В статье 1 Декларации принципов терпимости, принятой резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года, указывается, что «Проявление терпимости, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим» [3].

Из этого следует, что критическое отношение к политкорректности, основным принципом которой является толерантность или иначе терпимость, не оправдывает себя, так как сторонники политически-корректной речи не навязывают свои взгляды другим, а призывают использовать данную лексику, чтобы не задевать права другого человека., являясь таким образом толерантной личностью. Исходя из этого, толерантная личность не только доброжелательно настроена по отношению к другой культуре, национальности, но и уважительно относится к ее языку, изменениям в нем.

При изучении иностранных языков, являющихся проводником в другую культуру, необходимо учитывать аспект толерантности и явление политкорректности. Это поможет избежать недопонимая, коммуникативных барьеров и межкультурных конфликтов. Особенно стоит обратить внимание на переводческие трансформации политкорректных выражений с иностранного языка на родной.

Так, с целью обойти интолерантные в отношении языка выражения, был разработан вариант справочника немецкой политкорректно-окрашенной лексики, который позволяет облегчить процесс межкультурной коммуникации, а также перевода современных немецкоязычных текстов, имеющих в своем составе политкорректную лексику. Он может быть использован в качестве корпуса иллюстративного материала, отражающего основные направления языковой политкорректности, учебного справочника в отношении изучения особенностей перевода, профессионального справочника, позволяющего избежать межкультурного конфликта.

Структурно данный справочник состоит из введения, отражающего цель, практическое применение и список условных сокращений; содержания; информации о явлении политкорректности и соответствующих формулировок-замен, а также разделов, каждый из которых раскрывает отдельное направление политкорректности в лексике немецкого языка. Словник расположен в алфавитном порядке. После каждой заголовочной единицы указывается зона помет, характеризующая, к какой области политкорректности относится слово и какой вид формулировки-замены используется. В правой части словарной статьи представлен перевод.

Список условных сокращений

Немецкие

- f* – *Femininum* существительное женского рода
- m* – *Maskulinum* существительное мужского рода
- n* – *Neutrum* существительное среднего рода
- pl* – *Plural* множественное число
- sg* – *Singular* единственное число

Русские

- абст.* – абстрактный
- генд.-нейтр.* – гендерно-нейтральный
- к.ф.* – краткая форма

метоним. пер. – метонимический перенос

мн. ч. – множественное число

нейтр. – нейтрализация понятий

обознач. – обозначение

отгл. – отглагольный

п.ф. – полная форма

полит. эвф. – политкорректный эвфемизм

прилаг. – прилагательное

собир. сущ. – собирательное существительное

сплит. – сплиттинг

субстан. прич. – субстантивированное причастие

учр. – учреждение

Ниже приводится пример оформления одного из разделов справочника (см. рисунок 1).

Раздел 1. Гендерно-нейтральная политкорректность

Beirat, m (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – консультативный совет

Ehepaar, n (генд. : нейтр. : генд.-нейтр. обознач. лиц) – супружеская пара

Fachleute, pl (генд. : нейтр. : генд.-нейтр. обознач. лиц) – специалисты

Firma, f (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – фирма

Gewerkschaft, f (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – профсоюз

Institut, n (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – институт

Jury, f (генд. : нейтр. : генд.-нейтр. обознач. лиц) – жюри

Kollegenschaft, f (генд. : нейтр. : собир. сущ.) – коллеги

Leute, pl (генд. : нейтр. : генд.-нейтр. обознач. лиц) – люди

Menschheit, f (генд. : нейтр. : собир. сущ.) – человечество

Mitglied, n (генд. : нейтр. : генд.-нейтр. обознач. лиц) – член (организации)

Ministerium, n (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – министерство

Organisation, f (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – организация

Pflegekraft, f (генд. : нейтр. : собир. сущ.) – специалист по уходу за людьми

Polizei, f (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – полиция

Redaktion, f (генд. : нейтр. : собир. сущ.) – редакция

Senat, m (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – сенат

Staat, m (генд. : нейтр. : собир. сущ.) – государство

Teammitglied, n (генд. : нейтр. : генд.-нейтр. обознач. лиц) – член команды

Universität, f (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – университет

Unternehmen, n (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – предприятие

Zentrale, f (генд. : нейтр. : метоним. пер. на учр.) – центр

Рис. 1. Пример оформления раздела гендерной политкорректности

Рассматривая процедуру отбора политкорректной лексики, были выведены следующие закономерности:

1. Нейтрализация понятий как гендерно-корректный вариант, проявляющийся в виде обобщающих номинаций с нейтральным характером: *Jugendliche* ‘молодежь’, *Kinder* ‘дети’, *Person* ‘личность’.

2. Нейтрализация понятий как вариант гендерно-нейтральных субстантивированных причастий и прилагательных во множественном числе: *Teilnehmende* ‘участники’, *Erkrankte* ‘заболевшие’.

3. Нейтрализация как вариант замены существительного прилагательным, позволяющий избежать указание на гендер. Например, *Ärztlicher Rat* ‘врачебный совет’ (вместо *der Rat eines Arztes* ‘совет врача’).

4. Нейтрализация как метонимическая форма с переносом на учреждение, которая выступает как в роли обобщающего понятия, отражающего участие персонала, так и самого учреждения в качестве архитектурного объекта. Данный вид нейтрализации необходимо рассматривать в контексте. Например, если слово обособлено либо стоит в родительном падеже, то оно подразумевает под собой архитектурный объект (*Institut* ‘институт’, *Wissenschaftler am Robert Koch-Institut* ‘научный сотрудник института Роберта Коха’), а рассматривая данное слово в контексте, видно, что оно выступает в роли обобщающего понятия, отражающего участие персонала (*Robert Koch-Institut berichtet* ‘институт Роберта Коха сообщает’).

5. Нейтрализация как вариант употребления абстрактных отглагольных имен существительных на -ung (кроме *Führung* ‘управление’, которое считается неполиткорректным из-за связи с национальным прошлым страны). Например, *Regierung* ‘правительство’.

6. Принцип языковой симметрии сплиттинг, реализуемый посредством использования двойных форм (номинации женского и мужского рода). Имеет полную и сокращенную форму (*Teilnehmerinnen und Teilnehmer / TeilnehmerInnen* ‘участники’). Двойные формы, на первом месте которых стоят мужские номинации, относятся к табу с позиции гендерной политкорректности, например, *bei Männern und Frauen* ‘у мужчин и женщин’ (ср. *bei Frauen und Männern*).

Таким образом, влияние толерантной личности в отношении языковых изменений является одним из важных условий существования политкорректности, а создание справочника политкорректно-окрашенной лексики позволяет указать направление тактичной коммуникации с группой людей, подвергающейся дискриминации по какому-либо признаку.

Список литературы:

1. Национальная политическая энциклопедия. Политика [Электронный ресурс]. – М., 2020. URL: <http://politike.ru/termin/politkorrektnost.html>. (дата обращения: 25.03.2020).

2. Декларация принципов терпимости // ООН. 2020. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml. (дата обращения: 25.03.2020).

3. Международный день, посвященный терпимости 16 ноября // ООН. 2020. URL: <https://www.un.org/ru/events/toleranceday/>. (дата обращения: 25.03.2020).

**Секция «АНАЛИЗ ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ,
ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ И МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ»**

УДК 801:316.4

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ВОЕННОЙ ЛЕКСИКОЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
РАЗГОВОРНОМ ДИСКУРСЕ**

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

доктор филол. наук, доцент,

профессор кафедры иностранных языков

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

**ON THE FUNCTIONING OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH MILITARY WORDS
AND TERMS AS THEIR INTEGRAL COMPONENTS IN MODERN ENGLISH
DISCOURSE**

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

Doctor of Philology, associate professor

Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia, Yaroslavl

***Аннотация.** В статье исследуются фразеологические единицы (ФЕ) современного английского языка с военной лексикой, их происхождение и функционирование в современном английском языке, проведен компонентный и семантический анализ исследуемых лексических единиц и их типология по синтаксической структуре. Выявлены особенности и закономерности использования ФЕ с компонентом – военной лексикой в разговорной речи. Приведен иллюстративный материал – примеры использования отдельных ФЕ как отдельных лексических единиц, так синтаксически полных предложений-структур с военной лексикой. Англоязычные примеры использования ФЕ с военной лексикой снабжены переводом на русский язык.*

***Abstract.** The article studies phraseological units which contain military words and terms, their etymology and functioning in Modern English. It also carries out componential and semantic analyses of the given lexical units as well as their typological and syntactic structure. The specific use of the phraseological units with military words and terms in everyday English is investigated. The article also includes the examples of sentences containing the lexical units under study with their Russian translation that helps better understand the material.*

***Ключевые слова:** фразеологические единицы, военная лексика и терминология, этимология, компонентный и семантический анализ, разговорный дискурс*

***Keywords:** phraseological units, military words and terms, etymology, componential and semantic analyses, spoken discourse*

В настоящей работе исследуются фразеологические единицы современного английского языка, в состав которых входит военная лексика, проведен компонентный анализ исследуемых лексических единиц и их происхождение (этимология). Выявление особенностей и закономерностей использования и функционирования исследуемых лексических единиц в разговорном дискурсе также представляет особый интерес. Вышесказанное является основанием актуальности настоящей работы. Цель настоящей работы состоит в комплексном исследовании и описании фразеологических единиц современного английского языка, которые включают в свой состав военные лексические

единицы и элементы военной терминологии, а также выявлении особенностей функционирования исследуемых фразеологических единиц в современном англоязычном разговорном дискурсе.

Прежде всего, считаем целесообразным привести терминологическую ясность в дефиниции основных языковедческих понятий и определений, используемых в настоящей работе.

Дискурс является связным текстом, который представляет собой семантически и грамматически связанную последовательность предложений-высказываний (реплик). Дискурс может быть представлен в устной или письменной, монологической или диалогической форме, обращен к слушателю/читателю/наблюдателю, отражает целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывает в качестве экстралингвистических факторов всех её участников [1, с. 13; 2, с. 28].

Лексика (от *греч.* *lexikos* – относящийся к слову, словесный, словарный) – совокупность слов языка, его словарный состав [6, с. 257]. Лексика разделяется на несколько типов, характеризующихся употребляемыми в их рамках словами. Основными типами лексики являются:

- 1) общеупотребительная лексика;
- 2) лексика ограниченного употребления.

Первый тип – **общеупотребительная лексика** – включает в себя лексические единицы языка, которые используются (понимаются) в разных языковых сферах носителями языка независимо от их профессии, места жительства, образа жизни. Сюда входит это большинство имен существительных, имен прилагательных, наречий, глагол, местоимения, числительные, служебные слова.

Специальная лексика, как правило, связана с профессиональной деятельностью человека. К этому типу лексики относятся *термины* и *профессионализмы*. Военную лексику также можно отнести к ряду *специальных* [6].

Главной задачей данной работы является наглядное отражение проникновения компонентов специальной военной лексики в общеупотребительную, а также их влияние на формирование ФЕ и функционирование исследуемых ФЕ в современном англоязычном разговорном дискурсе.

Следует отметить, что в современном английском языке существует немало количество ФЕ, связанных с военной тематикой и активно использующихся в разговорной речи.

Фразеологизм (фразеологическая единица, ФЕ) – это устойчивое сочетание слов, постоянное по своему составу и значению, воспроизводимое в речи в готовом виде, т.е. как неразделимая речевая единица [5, с. 377-378].

В составе обычного свободного словосочетания каждое отдельное слово, входящее в его состав, сохраняет свое значение, кроме того, слова в таком словосочетании можно переставить местами и даже заменить на другие слова. В отличие от свободного словосочетания фразеологизм характеризуется постоянством состава, значение большинства фразеологических единиц не равняется сумме значений его составляющих слов. По своей структуре фразеологизмы могут являться словосочетаниями или синтаксически полными предложениями. Заметим, что лингвистике обороты речи, значение которых не складывается из значений входящих в него лексических единиц, называют **идиомами** (*греч.* *idioma* – своеобразное выражение) [3, с. 29].

Приведем наглядные примеры англоязычных фразеологизмов с компонентом-военной лексикой:

- **to bite the bullet** (*досл.* «кусать пулю») – принять какую-то непростую ситуацию, скрепя сердце, не падать духом, держать удар, затянуть пояс потуже, терпеть боль, примириться (мужественно) с суровой необходимостью.

ФЕ **to bite the bullet** используется в том случае, когда говорят о принятии какой-либо неприятной ситуации, которую невозможно избежать. Кроме того, данный фразеологизм

используется в значении «*делать что-либо сложное или неприятное, но необходимое*». Полагают, что впервые Редьярд Киплинг использовал этот фразеологизм в своем произведении «Свет погас». Это выражение пришло в английский язык вероятно из области военной медицины: когда мир еще не знал понятия «анестезии», хирурги во время проведения операции на поле боя, заставляли раненых стиснуть пулю между зубами, поскольку так терпеть боль легче. Приведем пример использования исследуемого фразеологизма с его переводом:

*They'll have to **bite the bullet** and accept the fact that they are left alone.*

*Им придется **стиснуть зубы** и примириться с тем, что они остались одни.*

Другая ФЕ – *to fight an uphill battle* – дословно переводится как «бороться в битве при восхождении в гору», но она же имеет и идиоматическое значение «идти против течения, преодолевать препятствия ради получения желаемого».

Эту ФЕ используют в речи в ситуации, когда приходится преодолевать определенные трудности для достижения своей цели. В этом случае обычно имеется в виду преодоление серьезных трудностей, препятствий, с которыми нелегко справиться. Данная идиома возникла непосредственно на поле боя, кроме того, ее значение легко запоминается: для воинов бороться при восхождении в гору было самым сложным заданием. Воинам-противникам, спускавшимся с горы, бороться было гораздо легче. Захват возвышенности, несомненно, является одной из самых сложных задач на войне. Достичь этого можно только преодолев множество трудностей. Считаем уместным привести наглядный пример использования исследуемой идиомы с его переводом:

*They **fought an uphill battle** to achieve such results in sports.*

*Они **преодолели много препятствий**, чтобы достигнуть таких результатов в спорте*

ФЕ *to run the gauntlet* имеет дословное значение «проходить сквозь строй», но в идиоматическом отношении оно переводится «подвергнуться жесткой критике, быть жестоко раскритикованным».

Настоящую ФЕ используют, когда говорят о человеке подвергшемся критике, жесткому осуждению (иногда неза заслуженному). Раньше в армии был распространен жестокий вид наказания серьезно провинившихся солдат. Использовали его и в Британии как в наземных войсках, так и на флоте. Провинившийся должен был пройти между двумя рядами строя солдат, которые били его палками или прикладами. Вероятно, очень трудным испытанием было пройти сквозь подобный строй солдат. Приведем пример использования данного фразеологизма в контексте:

*James **ran the gauntlet** of criticism from the people in the city when he criticized them.*

*Джеймс **стал объектом критики** горожан, когда выступил с критикой о них.*

Следующая ФЕ – *a long shot* (или *a longshot*) на русский язык дословно переводится «длинный выстрел», однако ее идиоматическое значение – «призрачный шанс».

Такое словосочетание используется в речи, когда у человека слишком мало шансов на победу, т.е. нет никаких шансов вообще, и надеяться приходится только на счастливый случай. Отметим, что происхождение исследуемой ФЕ связано непосредственно с военным флотом. Поскольку корабельные пушки раньше не отличались особенно высокой дальностью, то для того, чтобы победить врага, нужно было к судну противника подойти очень близко и выстрелить в него. Если цель находилась на очень далеком расстоянии, то почти невозможно было попасть в нее из пушки. Поэтому т.н. «длинный выстрел» имел почти нулевой шанс на попадание. Примером использования данной ФЕ с его переводом может служить следующее предложение:

*Entering the university is a **long shot** for him, but he keeps preparing for it.*

*Для него поступление в университет – **призрачный шанс**, но он продолжает готовиться к этому.*

Помимо приведенных выше ФЕ, в современном английском языке часто используются следующие и такие экспрессивные словосочетания, как:

ФЕ *awkward squad* означает «новички, взвод новобранцев». В современном английском языке данное фразеологическое выражение прижилось и в деловом английском (неформально) и означает «*группу некомпетентных, неопытных специалистов компании или организации*»;

ФЕ *AWOL* представляет собой сокращение-акроним и ее можем расшифровать как “absent without leave”, а произносится “AY-wall”, иногда пишется AWL (но произносится так же), но в любом случае в русском языке означает «самоволка». Сегодня этот акроним используют, когда говорят о том, кто покидает свой пост, или кто отказывается от своих убеждений или мнений;

ФЕ *bomber crew* имеет дословное значение «экипаж бомбардировщика», идиоматическое значение этого выражения «этнически смешанный коллектив людей, например, в спортивной команде»;

ФЕ *rank and file* – в вооружённых силах rank – ряд военнослужащих, стоящих бок о бок, а file – шеренга, колонна. Сегодня “rank and file” фигурально относится к пехоте (“foot soldiers”) и рядовым сотрудникам организации;

ФЕ *avant-garde* (авангард) – это выражение, активно используемое в военной сфере, первоначально обозначало «небольшую группу солдат, которых отправляли вперед перед основной частью войск, чтобы проложить курс или провести разведку местности». А, в конечном счете, слово французского происхождения в английском языке стало использоваться в сфере искусства.

Известное сложное слово **deadline** имеет также армейское происхождение.

- **deadline** (мертвая линия) – конечный срок.

Это емкое, понятное и официальное слово англичане довольно часто используют и в деловой сфере. Приведем этимологию этого слова. Во время гражданской войны в Америке условия для содержания узников создавали подручными средствами. Вместо колючей проволоки территорию обводили линией и предупреждали: «Пересечешь – расстрел!» Теперь становится понятным, почему слово *deadline* в английском языке прижилось и в официальных кругах.

Приведем несколько примеров ФЕ, представляющих синтаксически полные предложения, содержащие в своем составе военную лексику:

(1) *If you want to live in peace, get ready for war.* - Если хотите жить в мире, готовьтесь к войне.

(2) *Every bullet has its billet.* - (досл. У каждой пули своя цель). = Чему быть, того не миновать. От судьбы не уйдешь. Пуля виноватого найдет.

(3) *The tragedy of war is that it uses man's best to do man's worst.* - Трагедия войны заключается в том, что все лучшее, что есть в человеке, используется для совершения худших преступлений.

(4) *Diplomats are just as essential in starting a war as soldiers in finishing it.* - Дипломаты играют такую же важную роль при развязывании войны, как и солдаты при ее окончании.

(5) *There is no such thing as an inevitable war.* - Не существует такой вещи, как неизбежная война.

(6) *Best defence is offence.* - Лучшая защита – нападение.

(7) *Better a lean peace than a fat victory.* - Худой мир лучше доброй ссоры (драки).

(8) *War is the sport of kings.* - Война – игрушка королей.

(9) *All's fair in love and war.* - В любви и на войне все средства хороши.

Следует заметить, что словарный состав современного английского языка содержит большое количество подобных фразеологизмов. Следует иметь в виду, что большая часть этих фразеологических единиц стилистически окрашена, при этом большинство таких ФЕ принадлежит к разговорным и просторечным лексическим единицам языка, хотя в современном английском языке, несомненно, имеются также фразеологизмы высокого стиля.

В современном английском языке выделяют еще *фразеологические выражения*. К ним относят членимые и разложимые словосочетания и синтаксически полные предложения,

значение которых складывается из значений составляющих их компонентов (слов). Однако они имеют одно сходство с фразеологизмами – постоянство состава, воспроизводимость в речи в качестве готовых языковых единиц.

Военную лексику в современном английском языке принято классифицировать на *военную терминологию* и *эмоционально окрашенные элементы* военной лексики. Они часто представляют собой стилистические синонимы военных терминов (например, и *doughboy* (просторечное слово), и *infantryman* (термин) имеют значение «пехотинец»). Известно, что особым пластом эмоционально окрашенного слоя военной лексики является военный жаргон, который, наряду с профессиональными жаргонами, представляет собой один из компонентов англоязычного социально-профессионального просторечия.

Таким образом, приходим к выводу о том, что фразеологические единицы современного английского языка с компонентом – военной лексикой или термином, представляют собой специфичный словарный пласт языка с присущими им лингвистическими и культурологическими (национально-специфическими) особенностями и служат богатым источником образных экспрессивных выражений. Благодаря присущим им специфическим свойствам все большее количество этих лексических единиц постоянно входит в различные сферы деятельности человека и в нашу повседневную речь, обогащая и разнообразя разговорный дискурс.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: автореф. на соиск. ученой степ. доктора филол. наук: 10.02.19 – теория языка. Ярославль, 2009. 41 с.
2. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: дис. ...доктора филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2009. 385 с.
3. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс+, 2005. 488 с.
4. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
6. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

АКТ МОЛЧАНИЯ, ЕГО РАЗНОВИДНОСТИ И МНОГОЗНАЧНОСТЬ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ТЕРЦИАРНОЙ РЕЧИ

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

доктор филол. наук, доцент,

профессор кафедры иностранных языков

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

ACT OF SILENCE, ITS TYPOLOGY AND INTERPRETATION IN A TERTIARY DIALOGICAL DISCOURSE

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

Doctor of Philology, associate professor

Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье исследуются различные типы молчания и его многозначность в диалогическом дискурсе терциарной речи активных участников общения, приведены индивидуальные особенности членов триадного диалога, способствующие молчанию. Делаются выводы о типологии молчания (умолчание, пауза, лакуна и др.) и его роли в диалогическом дискурсе.

Abstract. The article is devoted to the study of act of silence variety and its different interpretations in a tertiary dialogical discourse of its active participants. The individual characteristics and peculiarities of all the participants of the triadic dialogue, active as well as passive ones, causing the act of silence, are revealed. The conclusion on the different types of the silence act and its role in a dialogical discourse is made.

Ключевые слова: акт молчания, диалогический дискурс, терциарная речь, типология акта молчания, многозначность молчания

Keywords: act of silence, dialogical discourse, tertiary speech, act of silence typology, act of silence different interpretations, spoken discourse

Под *терциарной речью* (англ. tertiary speech) в настоящей работе понимается двустороннее речевое общение (диалог) двух его активных членов в присутствии молчащего наблюдателя (молчащих наблюдателей, МН), т.е. третьей стороны акта коммуникации, которое не принимает участия в разговоре двух сторон, но оказывает влияние на вербальное и неречевое (невербальное) поведение общающихся и фактом своего присутствия формирует триадный диалог (диалог в триаде). Следует заметить, что феномен терциарной речи заключается в том, что если говорящий в курсе, что его слушает кто-то еще помимо его непосредственного партнера по общению, то в процессе акта коммуникации он будет говорить и вести себя иначе по сравнению с тем, когда ему ничего не известно о присутствующей третьей стороне. Так, как видим, в нашей модели терциарной речи диалог продуцируется двумя активными членами триады (АЧТ) и третьей молчащей стороной акта коммуникации, т.е. пассивного члена триады, МН. Именно наличие этого МН при речевом обмене двух коммуникантов (АЧТ) воздействует на последних, его присутствие воздействует на форму и содержание терциарной речи (диалога), модифицирует их. Таким образом *диада* превращается в *триаду*. Поэтому «диалог в триаде» или «**триадный диалог**» подразумевает терциарную речь двух коммуникантов (АЧТ) в присутствии молчащей третьей стороны в лице МН. Благодаря подобной коммуникативной роли молчащая третья сторона диалога (МН), которая присутствует при двустороннем вербальном обмене АЧТ, становится значимой и неотъемлемой стороной всей терциарной речи и тем фактором, который оказывает влияние на психологический фон конкретного акта

коммуникации. Таким образом, **триадой** можем называть диалог двух АЧТ (адресанта и адресата) в присутствии молчащего третьего участника (МН) [4, с. 15-16; 6, с. 169].

В процессе акта коммуникации МН может превратиться в еще одного АЧТ либо продолжать оставаться пассивным (молчащим) членом триады. Отметим, что молчать этот пассивный участник дискурсивного диалога АЧТ будет по различным причинам.

Различают следующие **типы молчания**: 1) абсолютное (доречевое, неинтенциональное) молчание и 2) коммуникативно значимое молчание (КЗМ).

Отметим, что только второй тип молчания, КЗМ, может подвергаться лингвистическому анализу и исследованию. По мнению В.В. Богданова, КМЗ – представляет собой молчание, которое выполняет определенную знаково-смысловую функцию в акте речевой коммуникации. Подобное молчание может иметь различные значения в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации [7, с. 12]. Адресованным может быть только коммуникативное молчание, поскольку именно такое молчание, как правило, имеет мотив и цель, именно такое молчание можно соотнести с вполне определенным содержанием, оно может быть включенным в систему стимулов и реакций [2, с. 114].

В сущности, любое поведение – речь, молчание, действие, бездействие – в определенной ситуации может выступать коммуникативно значимой. Считаем уместной следующую цитату: «Behavior has no opposite. In other words, there is no such thing as **nonbehavior** or, to put it even more simply: one cannot *not* behave. Now, if it is accepted that all behavior in an interactional situation has message value, i.e. is communication, it follows that no matter how one may try, one cannot *not* communicate» [Watzlawick e.a. 1967, p. 48-49]. Так, неожиданное (неосознанное или неинтенциональное) покраснение лица может интерпретироваться (психологически-инференционно, на основании прошлого опыта и социально-культурных конвенций) и обретать ситуативный смысл [17, с. 39-40].

В повседневном акте коммуникации речевой поток, как правило, всегда содержит молчание или его разновидности (умолчание, паузу и т.д.). В диалогическом общении некоторая часть смысла обязательно выражается вербально, а другая, иногда значительная и весомая, – остается невысказанной, т.е. невербализованной (имплицитной). При этом заметим, что эта несказанная, недосказанная, умолчанная часть смысла всегда органично существует в общем контексте определенной ситуации, тем самым обеспечивая ее коммуникативную «плотность». Дело в том, что за обычными этикетными формулами-выражениями очень часто следуют т.н. «лакуны», наличие которых партнерам по общению одинаково известно, и разъяснение содержания и смысла подобных «лакун» не входит в прагматический рисунок данной речевой ситуации. В этом случае уместно вспомнить ситуации, когда у коммуникантов «язык не поворачивается» сказать самое важное, что представляет разновидность подобного типа лакун [5, с. 110].

Отметим, что причины такого явления могут быть разнообразны и многочисленны, и кроются они в специфике особого целенаправленного использования речевого акта молчания, а также заключаются в специфике звучащего слова и всех его выразительных возможностей.

Значения лексической единицы – слова, как правило, поддаются и не поддаются передаче. Во втором случае партнеры по общению могут молчать («о невыразимом»), они могут передавать это трудно формулируемое, размытое значение посредством невербальных средств коммуникации: молчанием, паузами, мимикой, жестами и т.д. Если слово можно было бы воспринимать сразу во всех значениях (а это невозможно, т.к. поскольку любой контекст, как правило, конкретизирует значение произнесенного слова), то оно, возможно, было бы сродни молчанию, в котором потенциально содержатся все значения слова, каждое из этих значений имеет смысл, т.е. «обретает жизнь» только в определенном акте коммуникации. В этом случае общение не будет иметь никакого смысла, поскольку в конкретном акте коммуникации (если его цель не есть игра словарными значениями, языковая игра) слово является «интенцией однозначности» для говорящего, единым кодом для адресата и адресанта. Однако неговорение, неозначивание в дискурсе, т.е. намеренная

невербализация, изначально не подразумевает как однозначную трактовку, так и логическую трактовку вообще, хотя чаще всего реципиент молчания «декодирует» такую стратегию достаточно адекватно. В диалогическом дискурсе вербализация направлена на внезапное преодоление информационного разрыва между коммуникантами, а молчание представляет динамичное интерпретационное поле для реципиента (и присутствующего слушателя-наблюдателя), в котором необходимо понять отправителя информации (адресанта), и в этом заключается его основной смысл. Так, можем сделать вывод о том, что спланированный, намеренный акт молчания можно логизировать и вербализовать. А спонтанное, неожиданное («аффективное») молчание, которое используется в процессе акта коммуникации подсознательно, ненамеренно выводит его на уровень интуиции.

Диалог есть форма двустороннего вербального общения, обязательной характеристикой которой является мена общающимися коммуникативных ролей, т.е. в диалоге обязательно наличие чередования, по крайней мере, двух коммуникативных ходов. В диалоге возможно наличие нескольких коммуникативных ходов, как минимум один из которых может быть неречевым. Иначе говоря, речевой акт молчания в диалоге представляет коммуникативную стратегию, т.к. только чередование речевых актов молчания и речевых актов говорения (включая наличие паралингвистических средств – мимики, жеста, позы, движения и т.д.) образует дискурс, представляющий собой контекстуально обусловленный процесс акта коммуникации. Диалогический дискурс может быть образован (формирован) и наполнен только речевыми актами молчания (силенциальными речевыми актами), жестомимическими компонентами и смысловыми лакунам, которые подвергаются успешному толкованию (интерпретации) партнерами по общению на интуитивном уровне. Можем сказать, что подобное может происходить при общении близких друг другу, хорошо знакомых людей. Такие близкие люди могут проводить многие часы подряд в молчании. Таким людям обычно комфортно находиться в подобном ими созданном коммуникативном пространстве. Считаю уместным определение молчания, приведенное А.В. Домащенко: «Молчание представляет собой ту изначально полную смысловую нагрузку, которая благодаря своей доступности непосредственному пониманию, не нуждается в озвучивании» [10, с. 20].

Такие коммуниканты могут часто произносить длинные речи и монологи (молчаливую речь) и редко делают это вслух, поэтому эмоциональное содержание не может быть выражено должным образом. Оно (содержание) реализовано интуитивно: всевозможные пропуски слов и сокращения, преобразование слов в знаки, образы, эмоциональные чувства и т.д., которые характерны для внутренней речи. В этом смысле невербальное мышление лишено диалога (то есть нет интенции). Известно, что человек чаще мыслит не с помощью полнотекстовых синтаксически правильных фраз, произнося весь текст целиком, а только с помощью неполных, но понятных для него познавательных и образных конструкций, поскольку «внешний» язык, как известно, способствует взаимопониманию, а внутренний используется для поиска и обработки информации, то есть для мышления [11, с. 145]. Здесь следует отметить, что настоящий диалог возникает в случае полного высказывания и тщательного осознанного выбора различных языковых средств и синтаксических структур.

В процессе общения каждый участник всегда делает определенный выбор между произнесением своих мыслей вслух (словом) и невербализацией. И если он выбирает невербализацию и решает ни о чем не говорить, это не значит, что он ничего не видит и не замечает. Слово является знаком, однако отсутствие слова (особенно там, где ожидается) также является знаком. Подобный знак является адекватным средством общения в конкретной речевой ситуации. Можно предположить, что молчаливый участник диалога (МН) воспринимает и чувствует то, о чем постоянно говорят везде и всюду, настолько отчетливо, что это позволяет МН не говорить об этом.

Известно, что посредством языка можно высказать лишь меньшую часть того, о чем человек думает, поскольку большая часть информации, как правило, имплицативна и декодируется с помощью семиотического багажа – пропозиции и пресуппозиции

(имплицитное значение осознается, не имея формы). Тем не менее, нужно уметь декодировать акт молчания в различных контекстах и ситуациях (т.к. вне речевого контекста /речевой ситуации/ молчание некоммуникативно, хотя может быть информативным и являться знаком), иначе человеческое понимание будет неполным.

Таким образом, мы можем говорить о полисемии молчания. Известный отечественный лингвист Л.П. Крысин подчеркнул идею, что существует особая универсальная девятая тактика конфликтного языкового поведения, которую исследователь определил как тактику молчания. Действительно, молчание во взаимодействиях различных жанров (включая жанр ссоры, среди прочих) может использоваться для выражения необычайно широкого диапазона значений - от негодования и обиды до одобрения и энтузиазма [9, с. 168].

Заметим, что полисемия молчания не всегда и не обязательно снимается при помощи речи. Молчание как сокрытость информации и недоговоренность может представлять собой элемент семантики слова и высказывания в поэтической речи (метафора, подтекст), в имплицитных и ненормативных пропусках, при использовании иронии и т.д. В таком случае молчание трансформируется в форму **умолчания**, т.е. частичного сообщения информации и частичного (временного/ постоянного) сокрытия информации; пребывания части информации в имплицитной форме. По А.А. Кибрику, умолчание может использоваться в случае, когда информация: а) очевидна, б) неизвестна, в) несущественна, или г) если адресант хочет ее скрыть/ завуалировать [13, с. 49].

Умолчание как речевой акт всегда коммуникативно значимо, умолчание в диалоге имеет соответствующие причины; адресат в зависимости от обстоятельств может либо однозначно декодировать имплицитную адресантом информацию, либо строить те или иные догадки относительно её характера [8, с. 241].

Интересную мысль об умолчании встречаем у испанского философа Х. Ортега-и-Гассета, который, имея в виду себя, признаётся, что когда он говорит по-французски, то приходится умалчивать 4/5 испанских мыслей, которые считает невозможным донести по-французски несмотря на то, что оба эти языка близки. Трудность передачи на другой язык – перевода – предопределена одним из парадоксов языка: «...Мы никогда не поймём такого поразительного явления, как язык, если сначала не согласимся с тем, что речь в основном состоит из умолчаний. <...> И каждый народ умалчивает одно, *чтобы* суметь сказать другое. Ибо *все* сказать невозможно. Вот почему переводить так сложно: речь идёт о том, чтобы на определенном языке сказать то, что этот язык склонен умалчивать» [цит. по 20, с. 102]. А «умалчивание» в языке на лексическом уровне в лингвистике называется лакунами.

Пауза – еще одна форма молчания – естественный коммуникативный ход. Пауза дает возможность коммуниканту подумать, собраться с мыслями, обдумать что-либо, найти/подобрать наиболее нужное слово, сделать передышку, осуществить перестройку в процессе порождения речи и т.д. Однако пауза искусственна, будучи использованной как приём. Пауза представляет собой маркер молчания. Один из отечественных литературных критиков пишет, что тире у Цветаевой – «пауза, заполненная глубоким вздохом», - считается неотъемлемой частью текстов Цветаевой, индивидуальным способом её осмысления мира [16, с. 108].

Кроме того, паузацию принимают за одно из важнейших фонетических средств вербального контакта [19, с. 43]. Эта форма молчания служит для привлечения внимания партнера по общению к высказыванию, а также создания адекватной тональности акта коммуникации. Так, замечено, что более долгие паузы специфичны для общения в рамках т.н. доброжелательной тональности, эта характеристика особенно ярко выражается в диалоге. Использование паузы в процессе акта коммуникации помогает партнерам по общению выразить себя, соблюдение паузы стимулирует и развивает диалог, т.е. представляет собой один из важнейших коммуникативных навыков.

В разных культурах представление о том, какое «количество» молчания приемлемо для адекватного общения и что такое «затянувшаяся пауза», обладает своей национальной

спецификой. Так, например, американцы не любят длительных пауз в процессе общения и всячески пытаются заполнить их речевым актом. Именно по этой причине, когда зарубежные журналисты или бизнесмены собираются в поездку в США, чтобы выведать там нужную информацию, им рекомендуют использовать в общении затяжные паузы в ожидании того, что американцы им сами все расскажут [16, с. 280].

Молчание в любовном дискурсе представляет т.н. **скрытую активность**, поскольку речевой акт молчания в подобном дискурсе не означает обычное произнесение чего-либо или отсутствие слов, непонятно с чем связанное. Молчание в подобном случае не является пустотой. В любовном речевом акте молчания, непременно, имеется умысел, поскольку это является **осознающим себя молчанием**. Такое молчание представляет не столько отказ от слов, сколько осознание их отсутствия и ненужности. Ср. римляне говорили: «Когда они молчат, они кричат, [а когда они кричат – они молчат]» [15, с. 186].

Н.Д. Арутюнова выделяет два типа молчания:

- 1) межличностное (диалогическое) молчание;
- 2) социальное молчание.

Основными характеристиками *межличностного (диалогического) молчания*, по мнению исследователя, считаются *намеренность, целенаправленность и конвенциональность*.

Когда речь идет о *социальном* типе молчания, следует заметить, что поскольку в социальном взаимодействии главными выступают вопросы этики и нормативности поведения, то акт молчания может означать *отсутствие какого бы ни было протеста против ущемления прав другого индивида* (невыполнение нравственного долга в рамках т.н. «слабой этики»), и *отрицательную акцию, уклонение от положительного действия – ложь, предательство* (в рамках т.н. «сильной этики») (курсив наш. – В.Б.) [3, с. 428].

Кроме того, о социальном молчании можно говорить при рассмотрении этого феномена как элемента светской жизни и коммуникации. В этом случае молчание в обществе предстает как неучастие в обмене мнениями, беседе, общем разговоре. Человека можно назвать молчаливым, когда доля его речевых актов в объеме общей коммуникации либо ничтожно мала в процентном соотношении, либо вообще равна нулю.

Целесообразно отметить, что как поведение этикет включает в себя различные формы выражения типичных социально закрепленных конвенциональных реакций. К таким формам В.И. Карасик относит, в частности, акт молчания, воздержание от речи. Как справедливо отмечает исследователь, знаковая сущность акта молчания зависит от обстоятельств акта коммуникации, т.е. речевой ситуации. Так, молчание слушателей в зале заседания суда, в лекционной аудитории, в храме предписано нормами поведения, акт молчания за столом на званом вечере в англоязычном обществе считается серьезным нарушением приличий. Молчание как предоставление возможности своему визави начать разговор является признаком-маркером уважения статуса своего партнера по общению, речевой акт молчания в ответ на иницилирующую разговор реплику партнера по конкретному акту коммуникации, как правило, оценивается как оскорбление [12, с. 90-91].

В свою очередь И.А. Стернин говорит, что общение предусмотрено культурными нормами после знакомства, при встрече знакомых, в гостях, при совместной деятельности двух и более человек и пр. Исследователь замечает, что неумение реализовать указанную функцию общения часто наблюдается у молодежи – юноша и девушка, познакомившись друг с другом, не знают, о чем разговаривать и *молча* (курсив наш. – В.Б.) лущают семечки («*Он молчал, а я слушала*») [18, с. 28].

Кроме того, И.А. Стернин выделяет такой тип молчания, как «**неловкая пауза**». С подобным явлением мы сталкиваемся, когда в процессе акта коммуникации возникает пауза там, где не принято молчать, надо продолжать говорить. Подобная пауза в процессе речевого общения, как правило, труднопереносима. Так, например, в России не принято молчать за столом, не принято молчать вообще, находясь рядом с кем-либо. У нас принято, чтобы попутчики общались друг с другом. Мы можем подумать о человеке: «*О чем с ним*

разговаривать?», «*С ним не о чем разговаривать*». Это, как подчеркивает исследователь, является свидетельством осознания нами наличия у общения функции распределения времени (*англ. time management. – В.Б.*) [Там же, с. 28]. Другой исследователь Л.А. Азнабаева (1998) отмечает, что заговорить с незнакомым попутчиком даже на nereкомендуемые темы лучше, чем молчать. Молчание на протяжении всего пути может расцениваться как проявление высокомерия или враждебности.

Итак, молчание можно представить и как нарушение конвенциональных норм, в таком случае принято говорить о несанкционированном молчании, т.е. молчании, не предусмотренном нормами общения. «В некоторых ситуациях речевой акт молчания мог бы быть расценен как невежливость и невнимание, а иногда даже как враждебность» [цит. по 14, с. 108]. Другими словами, речевой акт молчания в тех случаях, когда от партнера по общению *ожидается* какая-то реакция, считается явным нарушением общепринятых конвенциональных норм (например, игнорирование вопроса). Молчание может представлять и речевой акт в рамках т.н. вежливого поведения, например, вместо ответа на грубость или агрессивный выпад можно промолчать. В этом случае уклонение от выражения своего мнения можно объяснить либо *принципом толерантного поведения*, представленным в том числе системой коммуникативных запретов, нацеленных на защиту реализации прав личности, либо как прагматический прием сокрытия (камуфлирования) столкновения (конфликта) целей. М.В. Колтунова пишет, что толерантность с точки зрения прагматики представляет вид речевого взаимодействия, который противопоставлен вербальной агрессии и близок к понятию «терпимость» [14, с. 108].

Таким образом, можем сделать вывод о том, что как *межличностное (диалогическое) молчание*, так и *социальное молчание* (социальное в ещё большей степени) обладают национальной спецификой.

Важную роль в семантике и понимании (толковании/ интерпретации) речевого акта молчания, несомненно, играют и ситуативные факторы наряду с личностными особенностями участников акта коммуникации. Таким образом, в зависимости от конкретной речевой ситуации, от контекста общения, от особенностей третьих факторов, речевой акт (коммуникативный ход) молчания может быть оправданным, справедливым, желаемым или наоборот. Можем с уверенностью сказать, что бывают ситуации, в которых речевой акт молчания почти целиком обусловлен определенными обстоятельствами, и наоборот, – такие ситуации, в которых моральная ответственность возлагается на смолчавшего участника акта коммуникации.

Вопрос о качественных характеристиках субъекта молчания особенно важен потому, что они придают молчанию специфическую окраску. Так, например, В.В. Богданов выделяет следующие индивидуальные особенности коммуникантов, способствующие молчанию [7, с. 15]: 1) психологический тип одного или обоих коммуникантов – интроверты, замкнутые, неразговорчивые люди (доля участия в речевой деятельности значительно меньше той, которая принимается за норму; молчание в этом случае отвечает общей поведенческой характеристике, определяемой как молчаливость [3, с. 428]; 2) состояние здоровья; 3) текущее психологическое состояние (настроение); 4) отношение коммуникантов друг к другу (неприязнь или, напротив, полная духовная близость); 5) языковая компетенция (невладение языком общения).

Итак, можем заключить, что речевой акт молчания в процессе двустороннего общения может быть обусловлен целым комплексом причин, как, например, уместность/ неуместность присутствия третьих лиц (МН) при разговоре двух коммуникантов (АЧТ), принадлежность всех участников акта коммуникации (как активных – адресанта, адресата, так и пассивного/ пассивных – МН) к разной лингвокультурной общности, возрастом, социальным происхождением, уровнем образования, коммуникативной ролью в акте общения, социальной ролью, степенью знакомства участников диалога друг с другом и с присутствующим при их общении молчащим третьим лицом (МН) и др. Учёт разновидностей речевого акта молчания в триадном диалоге, приведенных в настоящей

статье, позволяет по-новому взглянуть на диалогический дискурс терциарной речи, способствует более глубокому анализу исследуемой формы двустороннего вербального общения и выявлению ее новых универсальных для различных лингвокультур и национально-специфических особенностей.

Список литературы:

1. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении. Уфа, 1998. 182 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Молчание: контексты употребления // Логический анализ языка. Язык речевых действий. М., 1994. С. 19.
3. Арутюнова, Н.Д. Феномен молчания // Язык о языке: Сб. статей / Под общ. рук. и ред Н.Д. Арутюновой. М., 2000. С. 418-437.
4. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: автореф. на соиск. ученой степ. доктора филол. наук: 10.02.19 – теория языка. Ярославль, 2009. 41 с.
5. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи: дис. ...доктора филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2009. 385 с.
6. Бабаян, В.Н. Лакуны в триаде (диалог с молчащим наблюдателем /МН/) // Вопросы психолингвистики. №3, 2006. М., 2006. С. 168-182.
7. Богданов, В.В. Молчание как нулевой речевой акт и его роль в вербальной коммуникации // Языковое общение и его единицы. Калинин: Изд-во КГУ, 1986. С. 12-18.
8. Богданов, В.В. Очерки по антропологии молчания. Номо Тасенс. СПб.: РХГИ, 1997. 352 с.
9. Горелов, И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Издательство «Лабиринт», 2001. 304 с.
10. Домашенко, А.В. Ещё раз об интерпретации и толковании // Филологические науки. № 3. 2005. С. 16-23.
11. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
12. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: «Гнозис», 2002. 333 с.
13. Кибрик, А.А. Молчание как коммуникативный акт // Действие: лингвистические и логические модели. Тез. докл. М., 1991. С. 49-50.
14. Колтунова, М.В. Конвенции как прагматический фактор диалогического общения // Вопросы языкознания, № 6. М., 2004. С. 100-115.
15. Корнилова, Н.Б. Онтология молчания (на примере ранней прозы Леонида Андреева): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2002. 164 с.
16. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография. М.: Гнозис, 2005. 352 с.
17. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса. М.: «Гнозис», 2003. 280 с.
18. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 252 с.
19. Фрейдина, Е.Л. Паузация как средство коммуникативного контакта // Фоносемантика и прагматика: Тезисы докладов Всероссийской конференции / Институт языкознания РАН: ПГПИ им. В.Г. Белинского. М.: Пенза, 1993. С. 43.
20. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии: учеб. пособие; под ред. В.Д. Бондалетова. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2005. 184 с.

ОСНОВНЫЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Бережная А.А., e-mail: ant-berezhnaya@yandex.ru
старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

THE MAIN FUNDAMENTAL MEANS OF EXPRESSION OF ACTUAL DIVISION OF THE SENTENCE (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LITERATURE)

Berezhnaya A.A., e-mail: ant-berezhnaya@yandex.ru
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Yaroslavl State Technical University
Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья посвящена проблеме коммуникативной организации предложения. Вопросы актуального членения предложения и средства его выражения в разноструктурных языках являются одной из самых существенных проблем современной лингвистики. Основные фундаментальные средства выражения актуального членения предложения рассматриваются в данной статье.

Abstract. This article is dedicated to the problem of the communicative organization of structure of the sentence. The issues of actual division of the sentence and means of its expression in languages with different structure appear to be one of the most essential problems of modern linguistics. The main fundamental means of expression of actual division of the sentence in different languages are observed in this article.

Ключевые слова: актуальное членение предложения, функциональная перспектива предложения, тема, рема, коммуникативное намерение, средства выражения актуального членения предложения.

Keywords: actual division of the sentence, functional sentence perspective, theme, rheme, communicative intension, means of expression of actual division of the sentence.

Исследование актуального членения предложения всегда находилась в центре внимания многих ученых-лингвистов. Вопрос об основных фундаментальных средствах выражения актуального членения предложения является одним из самых существенных вопросов теории коммуникативного синтаксиса, и в частности, теории актуального членения предложения. Целью данной статьи является изучение средств выражения коммуникативного членения и их роли в актуализации ремы в английском предложении на материале английской художественной литературы и способах ее перевода на русский язык.

В основе различного толкования вопросов актуального членения лежат, на наш взгляд, следующие факторы. Ряд авторов рассматривает проблематику коммуникативного членения с чисто лексико-семантической точки зрения, в отрыве от логической и грамматической структуры предложения. Такой подход к изучению явления актуального членения, то есть без учета грамматических способов ремовыражения, обуславливает множество субъективных и произвольных интерпретаций и на практике ведет к ошибкам при определении смыслового центра сообщения - ремы. Некоторыми исследователями вопросы теории актуального членения рассматриваются в отрыве от учения о предложении, заложенного И. Рисом, Г. Паулем, В. Виноградовым, А. Шахматовым и др. В ряде случаев явление актуального членения изучается без привлечения

интонационно-просодических факторов (логического ударения, фразового ударения, речевой интонации), однако, как известно, без использования интонационно-просодических средств невозможно правильно выделить тему и рему предложения, а значит, достоверно установить его коммуникативную структуру.

Вопрос о средствах выражения актуального членения относится к числу вопросов, имеющих теоретическое и прежде всего - практическое значение. Не подлежит сомнению тот факт, что знание языковых средств выражения тема-рематического членения позволяет коммуникантам, с одной стороны, адекватно воспринимать содержание (смысл) чужого высказывания, а с другой стороны, продуцировать коммуникативно однозначное высказывание, то есть высказывание, адекватно отражающее замысел сообщения.

Как отмечают исследователи, актуальное членение, являющееся языковой универсалией, имеет общие для многих языков средства выражения, которые, однако, отличаются по своим функциональным характеристикам, что объясняется спецификой грамматического строя того или иного языка. Так, если в языках синтаксического строя, например, в русском языке основными средствами выражения тема-рематического членения выступают порядок слов и логическое ударение, то в языках аналитического строя, помимо порядка слов и логического ударения, наиболее характерными коммуникативно ориентированными средствами являются артикль, синтаксические конструкции с выделительными оборотами (ср.: «*there+ to be*», «*there is no*», «*it is ... that*» - в английском языке; «*c'est...qui*», «*c'est...que*» - во французском языке).

На материале английского романа С. Bronte "Jane Eyre" (Ш. Бронте "Джейн Эйр") и его переводов на русский язык нами был проведен сопоставительный анализ, имеющий целью выявить особенности построения предложения в соответствии с актуальным членением и особенности функционирования средств выражения тема-рематической структуры предложения в английском и русском языках. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Одним из эффективных средств выражения тема-рематической структуры в английском и русском языках выступает порядок слов, когда синтаксический компонент, выполняющий функцию ремы, помещается в конечную позицию. Ср.:

(1) *On the hill top above me sat the rising moon.* [10]

(1a) *Над холмом стояла луна.* [2]

(1б) *Гребень холма впереди оседлала восходящая луна.* [1]

Как видим, и в английском предложении, и в переводах его на русский язык, подлежащее занимает сильную конечную позицию, отмеченную логическим ударением. Однако в переводе (1a) в качестве темы выступает обстоятельство места и сказуемое, а в переводе (1б) употребляется прямое дополнение и подлежащее. Таким образом, сохраняется одна и та же тема-рематическая структура, однако коммуникативно-синтаксическая схема в этих предложениях различна:

(1) Тема (обст.+ сказ.) – Рема (подл.)

(1a) Тема (обст.+ сказ.) – Рема (подл.)

(1б) Тема (доп.+ обст.+ сказ.) – Рема (подл.)

Анализ имеющегося в нашем распоряжении фактического материала показал, что в английском языке к числу продуктивных средств выражения актуального членения можно отнести артикль, и в частности, неопределенный артикль, являющийся однозначным показателем рематичности имени существительного. Как ремоиндикатор, неопределенный артикль может оформлять в английском предложении любой именной компонент, в том числе подлежащее, занимающее, как правило, начальную позицию. Таким образом, наличие неопределенного артикля позволяет сохранить свойственный английскому языку прямой порядок слов, даже в тех случаях, когда подлежащее выполняет функцию ремы. Так, в нижеприведенном английском предложении неопределенный артикль является единственным показателем рематичности подлежащего.

(2) *A small breakfast-room adjoined the drawing-room.* [10]

В русском же языке, ввиду отсутствия артикля, показателем рематичности подлежащего в письменной речи в данном случае может выступать только порядок слов, а точнее – конечная позиция подлежащего. Такой способ адекватной передачи тема-рематической структуры английского предложения (2) использован при его переводах на русский язык.

(2a) *Рядом с гостиной находилась небольшая столовая, где обычно завтракали.* [2]

(2б) *К гостиной примыкала малая столовая для завтраков.* [1]

Как видим, сохранив тема-рематическую структуру оригинала, переводчики изменили коммуникативно-синтаксическую схему.

(2) Тема (подл.) – Рема (сказ.+ доп.)

(2a) Тема (обст.+ доп.+ сказ.) – Рема (подл.)

(2б) Тема (доп.+ сказ.) – Рема (подл.)

В английском языке одним из распространенных средств актуального членения являются ремовыделительные конструкции, которые позволяют выделить в качестве ремы любой член предложения, в том числе подлежащее и сохранить прямой порядок слов. Ср.:

(3) *There was a light in the porter's lodge.* [10]

(3a) *В сторожке привратника был свет.* [2]

(3б) *Окно сторожки светилось.* [1]

Дополнительным показателем рематичности подлежащего выступает, как видно из примеров, неопределенный артикль. В соответствующих переводах на русский язык переводчики прибегают к другому способу – порядку слов, помещая подлежащее в конец предложения. Таким образом, при адекватном переводе актуального членения происходит изменение коммуникативно-синтаксической схемы предложений:

(3) Тема (подл.) – Рема (обст.)

(3a) Тема (обст.+ доп.) – Рема (сказ.+ подл.)

(3б) Тема (подл.+ доп.) – Рема (сказ.)

Итак, сопоставительный анализ показал, что если в английском предложении средствами выражения актуального членения являются порядок слов, ремовыделительные конструкции и артикль, то в русском в качестве средств выделения ремы выступает порядок слов.

Список литературы:

1. Бронте, Ш. Джейн Эйр: Роман: Пер. с англ. И.Гуровой. – М., 2001.
2. Бронте, Ш. Джейн Эйр: Роман: Пер. с англ. В. Станевич. – М., 1989.
3. Гак, В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. - Л., 1977.
4. Егорова, О.С. Основные типы высказывания в современном французском языке. - Ярославль, 1999.
5. Ковтунова, И.И. Современный русский язык: Актуальное членение предложения. - М., 1977.
6. Крылова, О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. - М., 1993.
7. Матезиус, В. О так называемом актуальном членении предложения//Пражский лингвистический кружок. - М., 1967.
8. Распопов, И.П. Актуальное членение предложения. – Уфа, 1961.
9. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста. - Л., 1989.
10. Слюсарева, Н.А. Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка. - М., 1981.
11. Шевякова, В.Е. Современный английский язык. Порядок слов, актуальное членение, интонация. - М., 1980.
12. Bronte, C. Jane Eyre. - London. 1994.

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТА ОТЗЫВА В ЮРИСЛИНГВИСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ОТЗЫВОВ ПАЦИЕНТОВ О ВРАЧАХ)

А.В. Вандышева, e-mail: anna_valentino@mail.ru
заведующий кафедрой иностранных языков №2, канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технический университет», Россия, г. Краснодар
К.Г. Тарба, e-mail: christarba@mail.ru
аспирант
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технический университет», Россия, г. Краснодар

SPECIFIC ASPECTS OF THE REVIEW TEXT FORENSIC STUDY IN LEGAL LINGUISTICS (CASE STUDY OF PATIENTS' REVIEWS ON THE DOCTORS)

A.V. Vandysheva, e-mail: anna_valentino@mail.ru
Head of the English language №2 Department, PhD, associate professor
Kuban State Technical University, Russia, Krasnodar
Ch.G. Tarba, christarba@mail.ru
Post-graduate student
Kuban State Technical University, Russia, Krasnodar

Аннотация. В статье проведен анализ ряда особенностей лингвистического экспертного исследования отзывов пациентов о врачах как объектов судебных споров по делам о защите чести, достоинства и деловой репутации. Рассмотрены понятие жанра «отзыв» и его основные свойства и характеристики. Результаты проведенного исследования продемонстрировали, что при производстве лингвистической экспертизы в ходе судебного процесса или в досудебном порядке, лингвист эксперт (или специалист), изучая и анализируя характеристики непосредственно текстового материала, представленного на исследование, обязательно должен учитывать особенности данного жанра.

Abstract. In the article the analysis of some specific aspects of forensic study of the patients' review texts as the objects of slander suits has been performed. The notion of "review" genre and its main properties and characteristics have been considered. The results of the research have demonstrated that when examining forensically either in the course of judicial proceedings or through the pre-trial process, a linguist expert (or specialist), under study and analysis of the characteristics of directly the text material as the subject to consideration, is bound to take into account the features of this genre.

Ключевые слова: текст отзыва, негативная информация, субъективное суждение, верификация фактов, аксиологическая оценка, эмоционально-экспрессивная оценка, негативно-оценочная коннотация.

Keywords: review text, negative information, subjective judgement, facts verification, axiological evaluation, expressive evaluation, negative evaluative connotation.

В настоящее время довольно часто объектами судебных споров по делам о защите чести, достоинства и деловой репутации (ст. 152 ГК РФ) становятся отзывы пациентов, клиентов медицинских учреждений различного профиля, размещенные в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, которые оценивают качество оказанных им медицинских услуг. Речь идет, естественно, об отрицательных отзывах, в которых их авторы делятся с потенциальными реципиентами своими впечатлениями о профессиональных навыках врачей, на приеме у которых они побывали, выражают свои эмоции по поводу

отношения к ним врачей, эффективности/неэффективности назначенного им лечения, техническом оснащении клиник, в которые они обращались и т.д.

В рамках вышеупомянутой категории дел часто назначается судебная лингвистическая экспертиза (результатом такого исследования является Заключение эксперта), а также одна из сторон спора может направить запрос специалисту-лингвисту для производства досудебной экспертизы (результатом такого исследования является Заключение специалиста) в целях установления следующих обстоятельств, значимых для разрешения дела по существу: наличия/отсутствия в тексте отзыва негативной информации о конкретном медучреждении либо враче, а также определения информационного статуса высказываний, содержащих такую информацию, т.е. выражена ли негативная информация в форме утверждений о фактах или субъективного суждения (мнения, предположения, оценки, вопроса и т.д.).

В первую очередь, рассмотрим понятие «отзыв» и его основные свойства и характеристики.

Речевой жанр отзыва предполагает изложение мнения, оценки кого или чего-либо:

Отзыв, -а; м. 1. (на что). Ответ на зов, обращение; отклик. О. собаки на лай. Волчата заскулили, раздался в ответ о. волчицы. О. на крик "ау!". 2. Условный секретный ответ на пароль. Сообщить пароль и отзыв на него. // Устар. Отзвук, эхо. * И дальний отзыв за горой Уныло вторит песне той (Лермонтов). 3. (на что). Ответное чувство, душевное состояние, вызванное чем-л.; отклик. О. на любовь, на ласки. Найти о. в чьей-л. душе, в чьем-л. сердце. 4. Высказанное мнение о ком-, чем-л.; оценка кого-, чего-л. Заслужить лестные отзывы о ком-л. По отзывам знатоков концерт удался. Книга отзывов (на выставке). // Рецензия; критическая статья. Написать о. Заказать, получить о. О. о диссертации. О. на статью, на кинофильм. Напечатать о. в журнале [2, с. 746].

Отзыв – 1) Ответ, отзыв, отголосок. 2) а) Высказанное мнение о ком-л., чем-л., оценка кого-л., чего-л. б) Критическая статья, рецензия. в) Официальный документ, содержащий оценку чьей-л. деятельности. 3) Условное секретное слово, произносимое в ответ тем, кто первым потребовал [5].

Лингвистические исследования, посвященные жанру отзыва, позволяют выделить следующие его свойства: полифункциональность (совмещает функции информации, воздействия, убеждения, анализа); аргументированность (обязательны обоснованность, объективность авторской оценки); эмоциональность (допустимы субъективность, личные вкусы и пристрастия пишущего); полиадресность (предназначен для широкого круга адресатов); индивидуальность (автор отзыва — конкретный человек); стилистическая гибридность (совмещает элементы публицистического и разговорного стиля) [4].

Каждый отзыв является, по своей природе, субъективным суждением клиента/заказчика о качестве товара либо оказанных ему услуг, основанным на личном опыте.

Таким образом, коммуникативное намерение лица, оставившего отзыв (публикацию), заключается в сообщении информации, выражении оценки, чувств, эмоций.

Проанализируем ряд примеров, которые ярко отражают специфику жанра отзыва (примеры взяты из экспертной практики авторов статьи).

Отзыв (1). *Отношение просто отвратительное, зашел, а я держала в руках анализы с прошлых клиник. В дерзком тоне от врача я услышала, чтобы я их убрала и он сам будет смотреть.*

Отвратительный – 1) Вызывающий отвращение; противный, гадкий. 2) Очень плохой, скверный [5].

Дерзкий – 1) а) Непочтительный, грубый. б) Выражающий непочтительность; наглый, бесстыдный (о взгляде, взоре) (Ефремова). 1. Непочтительный, грубый, вызывающий [2, с. 253].

Услышать – 1. Воспринять слухом какие-л. звуки. 2. Узнать, получить сведения о ком-, чем-л. из сообщения, разговоров и т.п. [Кузнецов, с. 1399]

В данном высказывании автор отзыва оценивает характер обращения с ней врача как «очень плохой», «скверный». Причем содержание 1го компонента «*Отношение просто отвратительное, зашел, а я держала в руках анализы с прошлых клиник*» детализируется во 2м компоненте «*В дерзком тоне от врача я услышала, чтобы я их убрала и он сам будет смотреть*», где оттенок речи врача описывается как непочтительный, грубый.

В исследуемом фрагменте выделяются следующие информационные блоки: 1) когда врач вошел, автор отзыва держала в руках анализы, полученные в других клиниках; 2) адресант восприняла от врача информацию о том, что 2.1) нужно убрать (отложить) результаты анализа других клиник; 2.2) врач сам собирается осматривать пациентку; 3) данную информацию, по восприятию пациентки, врач высказал грубо и непочтительно; 4) на основании этого автор высказывания оценивает характер обращения с ней врача как «очень плохой, скверный».

Негативная информация содержится только в информационных блоках 3) и 4). Негативный характер данных блоков обусловлен употреблением прилагательных *отвратительное (отношение)* и *в дерзком (тоне)*, содержащих негативно-оценочные компоненты: «плохой, скверный»; «непочтительный, грубый».

Содержащие негативную информацию о враче Демидове С.Ю. информационные блоки констатацией факта реальной действительности не являются; это субъективное суждение автора высказывания о поведении доктора, оценка его действий с морально-этических позиций (вероятно, в соответствии с существующей в ее субъективной картине мира шкалой оценивания личных и моральных качеств индивида).

Таким образом, негативная информация, содержащаяся в 3) и 4) информационных блоках рассматриваемого высказывания, **выражена в форме оценочного суждения (мнение-оценка)** ввиду наличия семантических компонентов ярко выраженных маркеров субъективной оценки. Предметом высказывания являются не факты, а их оценка со стороны пишущего.

Отзыв (2). *Дальше, наконец-то он посмотрел мои анализы, слышала и чувствовала по его поведению, как он гнобил и поливал грязью всех врачей, у кого я была, все клиники и анализы, которые у меня брали.*

В данном высказывании автор отзыва делится о своих впечатлениях от поведения (видимо, имеется в виду речевое поведение) доктора по отношению к другим врачам и клиникам, в которых пациентка побывала до визита к врачу Д. По восприятию автора высказывания, врач очень плохо отзывался о врачах и клиниках.

Чувствовать – 1. Испытывать какое-л. чувство (1,3 знач). Чувство – 1. Способность живого существа воспринимать психофизические ощущения, реагировать на внешние раздражители. 3. Внутренне психическое состояние человека, его душевное переживание; способность отозваться на жизненные впечатления [Кузнецов, с. 1484]. Эмоция, переживание [Ожегов].

Гнобить – жарг., неодобр. притеснять, преследовать, гнать, давить, изводить [10, с 329]. Надоедать интонациями, поучениями, советами, унижать, оскорблять, «травить» [7].

Поливать кого-л. грязью – разг. говорить очень плохо о ком-л. [2, с. 900].

Автор отзыва описывает свои ощущения (*слышала, чувствовала,*) по поводу манеры поведения врача, продемонстрировавшего, в нарушение канонов профессиональной этики, неуважение и пренебрежение к своим коллегам.

Анализируемое высказывание имеет негативный характер по значению глагола *гнобил*, относящегося к пласту разговорно-сниженной лексики, имеющего ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оттенок, более того, употребленному стилистически и семантически не совсем уместно, а также разговорному устойчивому выражению *поливал грязью*. Указанные речевые средства имеют ярко выраженную негативно-оценочную коннотацию, обладают экспрессивным потенциалом, тем самым являются маркерами выражения оценки.

Отзыв (3). *«В прошлом году устанавливали у этого ортодонта брекет. В итоге, целый месяц сопровождался сильнейшими болями. Обращались к врачу, он отвечал, что это абсолютно нормально. Советовал принимать обезболивающие. Через неделю вылезла дуга на нижней челюсти. Еще через неделю отклеился замочек. Я не считаю это качественно выполненной работой. Сняли брекет намного раньше положенного времени, т. к. их было невозможно носить. Брекеты, которые ставит этот ортодонт, брекет старой модели. Такие уже никто не использует».*

В тексте Отзыва 2 содержатся следующие информативные блоки, выражающие пропозиции (явления реальной действительности):

1) Год назад (очевидно, от даты размещения отзыва) автору отзыва ортодонтом была установлена брекет-система; 2) После установки были обращения к врачу; 3) Врач рекомендовал принимать анальгетики; 4) Через неделю выскочила дуга брекета; 5) Спустя еще неделю отклеился замочек; 6) Спустя неопределенное время (автор не уточняет) брекет систему сняли.

Вышеуказанные информационные блоки содержат нейтральную информацию, констатацию фактов. Негативная коннотация отсутствует. Представленная информация выражена в форме утверждений о фактах, так как в синтаксических конструкциях, содержащих данную информацию, реализовано значение реальной модальности, глаголы употребляются в изъявительном наклонении прошедшего времени, отсутствуют вопросительные слова, соответствующее оформление пунктуации, характерной для повествовательного предложения, отсутствуют маркеры субъективных суждений (мнений, предположений, оценки и т.д.).

Данная информация может быть проверена на соответствие действительности.

В анализируемом тексте отзыва также имеются несколько смысловых блоков, которые не содержат фактической информации, однако отражают отношение пациентки к вышеуказанным фактам, а также логику ее рассуждений, выявление причинно-следственных связей и субъективных выводов, к которым она приходит, а потому выраженная в них информация не может быть проверена на соответствие действительности:

1) Пациентка ощущала серьезные болевые ощущения в течение месяца:

В итоге, целый месяц сопровождался сильнейшими болями.

Боль – ж. 1) а) Ощущение физического страдания [5].

В данном высказывании словесная конструкция *сильнейшими болями*, усиленная словосочетанием *«целый месяц»* с семантическим компонентом ярко выраженной субъективной оценки (ощущение значительного физического страдания) является маркером выражения оценочного суждения. Предметом высказывания является оценка, восприятие со стороны пишущего своего физического состояния.

2) Автор отзыва оценивает выполнение работы как не соответствующую определенным критериям, уровню, которые в системе ценностей пациентки считаются образцовыми:

Я не считаю это качественно выполненной работой.

Информация, представленная в данном высказывании, носит субъективный характер (за счет присутствия ярко выраженного маркера субъективной модальности *я (не) считаю* с указанием носителя мнения – «я»). В данном высказывании негативно оценивается качество работы, однако, не уточняется, о какой (или чьей) работе идет речь, производителей установленной пациентке брекет-системы или ортодонта, установившего данную систему.

3) По причине испытываемой автором отзыва боли брекет-систему сняли раньше определенного, установленного времени:

Сняли брекет намного раньше положенного времени, т. к. их было невозможно носить.

Невозможный – 1) Неосуществимый, невыполнимый. 2) Нестерпимый, невыносимый. 3) Недопустимый, непозволительный, возмутительный.

В данном высказывании словесная конструкция *было невозможно носить* с семантическим компонентом ярко выраженной субъективной оценки (ощущение невыносимого физического страдания) является маркером выражения оценочного суждения. Предметом высказывания является оценка, восприятие со стороны пишущего своего физического состояния.

Кроме того, словесная конструкция *намного раньше положенного времени* также носит субъективный характер ввиду того, что в момент установки брекет-системы сложно сказать, на какой конкретно срок она устанавливается, так как «это зависит от целого ряда факторов: от степени выраженной аномалии, от выбранной модели брекет систем, от возраста пациента, от соблюдения всех правил эксплуатации ортодонтической конструкции и от точности подбора и установки системы» (<https://createsmile.ru/skolko-nosyat-breket/>). Представление пациентки об установленных сроках ношения брекет-системы в данном случае является сугубо субъективным.

Таким образом, информация, представленная в данном высказывании, выражена в форме субъективного суждения (мнения-оценки) и не подлежит верификации.

4) По убеждению пациентки, ортодонт, установивший ей брекет-систему, использует несовременную, устаревшую модель.

Брекеты, которые ставит этот ортодонт, брекет системы старой модели. Такие уже никто не использует».

Никто – Употр. В отрицат. Предложениях для указания на то, что речь идёт о всех людях, живых существах в целом и о каждом из них в отдельности [6, с. 228).

Учитывая, что автор отзыва не указывает, по каким критериям ею была дана характеристика установленной ей брекет-системе как «старой модели», отсутствует конкретизация, кто это определил, и какая именно модель была использована, данная информация не может квалифицироваться как фактологическая. Пациентка выражает свое критическое мнение, дает оценку брекет-системе по критерию «старое/новое, современное/несовременное», с позиции аксиологической системы, существующей в ее субъективной картине мира.

Кроме того, семантика субстантивированного, отрицательно-обобщительного местоимения «*никто*» также указывает на субъективный характер информации.

Такая информация не может быть верифицирована.

Установление отнесенности тех или иных сведений к конкретному лицу или организации устанавливается лингвистом в ходе контекстуального анализа текста.

Анализируются способы номинации лица или организации в тексте (фамилии, имена, полное название организации, сокращенные названия, синонимические номинации, в том числе контекстуальные, эвфемизмы), а также средства синтаксической связи в тексте, обеспечивающие тождество номинации в пределах анализируемого текста (синтаксические средства, обеспечивающие связность текста).

Если полный контекст анализируемого текста свидетельствует, что спорные высказывания относятся к конкретному, названному в тексте в той или иной форме лицу или организации, отнесенность сведений к данному лицу или организации считается установленной.

Учитывая вышеизложенное, специалист-лингвист не может констатировать отнесенность информации, представленной в Отзыве 2 конкретно к врачу-ортодонту Л.

- в тексте отзыва присутствует лишь номинация «ортодонт», без указания Ф.И.О.;

- средства синтаксической связи в тексте, обеспечивающие тождество номинации в пределах анализируемого текста, отсутствуют. Используется адъективно-указательное местоимение «*этот*», однако в пределах данного текста отсутствует номинация, с которой оно может быть соотнесено.

Отзыв (4). «Делал МРТ пояснично-крестцового отдела. Написали, что обнаружена гемангиома, размер 1х1 см в теле позвонка 13. Разволновался, еще ***предлагали бесплатную консультацию после МРТ невролога, аж в любое для меня удобное время.

*Короче, не доверился, пошел переделал снова за деньги, сделал в поликлинике Z и в отделении при N-ской. Никакой гемангиомы ни таких размеров, ни каких-то других не обнаружили, специально прицельно смотрели. ***Вот так новости... В общем сам ни ногой и другим не рекомендую.»*

Данный фрагмент представляет собой динамический тип ССЦ с цепной связью и акциональной рематической доминантой, состоящее из 7 синтаксических конструкций.

В анализируемом тексте отзыва речь идет о том, что в ходе обследования (МРТ) у пациента была обнаружена гемангиома в теле позвонка с указанием ее размеров. После обследования пациенту была предложена бесплатная консультация невролога. Однако, автор отзыва так расстроился от полученной информации, что, не поверив, обратился в 2 другие клиники, где гемангиому не обнаружили.

При этом прямого указания автора на то, что диагноз не подтвердился, в тексте отзыва нет. Кроме того, ни автор отзыва, ни потенциальные читатели отзыва, не имеющие медицинского образования, не могут однозначно сделать вывод о том, что именно первый диагноз является неверным.

Информация, представленная в исследуемом тексте отзыва, является нейтральной, т.к. в ней отсутствуют выраженные признаки, указанные в определении понятия «негативной информации».

Негативная информация содержится только в высказывании «*В общем сам ни ногой и другим не рекомендую.*», за счет употребления маркеров ярко выраженного субъективного суждения: разговорного выражения («ни ногой»), а также отрицательной побудительной конструкции, подтип «предостережение (превентив)» (данная конструкция может быть квалифицирована как «совет с отрицанием» – побуждение не совершать действие).

Ни ногой – в функц. сказ. Не ходить к кому-л., не бывать где-л. (Кузнецов, с. 654).

Речь в данном высказывании идет о том, что автор отзыва больше сам не пойдет в эту клинику и другим делать это не советует.

Негативная информация выражена в форме субъективного суждения (мнения).

Отзыв (5)

- «*Лечащий врач: А.А.В.*

Крайне неприятное впечатление об этом враче. У меня сложилось впечатление, что он – не профессиональный врач, а шарлатан, навязывающий своим пациентам биодобавки по космическим ценам. Когда я отказался покупать у него БАДы, то Алешин будто был взбешен и стал разговаривать со мной раздражительным тоном. Не советую посещать этого врача».

В данном фрагменте информация имеет негативный характер на основании значений следующих словосочетаний и лексем:

- *крайне неприятное впечатление;*
- *шарлатан* (как и указывает специалист);
- *навязывающий (биодобавки);*
- *был взбешен;*
- *раздражительным тоном;*
- *космические (цены).*

Неприятный – 1) Не нравящийся (своими качествами, свойствами и т.п.). 2) Вызывающий огорчение, неудовольствие [5].

Шарлатан – Невежда, выдающий себя за знатока, специалиста; обманщик (обычно в области медицины) [2, с. 1491].

Навязывать – 4) перен. Принуждать кого-л. против его желания принять что-л [5].

Взбешен – взбеситься – 2) а) Прийти в крайнее раздражение, в ярость [5]. Бесить – приводить в крайнее раздражение (Ожегов, с. 40).

Раздражительный – || Выражающий раздражение, исполненный раздражения. Р. Тон [2, с. 1069].

Космический – 4) перен. Чрезвычайно большой по величине, размеру, силе, степени проявления [5].

Все вышеприведенные фразы выражают эмоциональную (экспрессивную) оценку по типу «нравится/не нравится», т.е. автор отзыва высказывает эмоциональное отношение к предмету речи, дает характеристику своего эмоционального состояния, которое вызывает предмет речи, а также негативную характеристику поведения, в том числе речевого, доктора.

Что касается информационного статуса высказываний, то промежуточный вывод специалиста о том, что негативная информация, представленная в синтаксической конструкции «*Когда я отказался покупать у него БАДы, то Алешин будто был взбешен и стал разговаривать со мной раздражительным тоном*», представлена в форме утверждения, является необоснованным и недостоверным. Данный вывод не основан на каких-либо описанных специалистом речевых фактах, отсутствует логико-грамматический анализ высказывания.

Специалисту следовало обратить внимание на маркер субъективной модальности, союз «*будто*», который реализует значение предположительности, неуверенности в достоверности сообщаемого.

Будто – 1. Союз 1) Употр. при выражении условно-предположительного сравнения; соответствует по значению сл.: как бы. 2) Употр. при выражении сомнения в достоверности сообщаемого в придаточном предложении; соответствует по значению сл.: что. 3) Употр. в сравнительных оборотах и сравнительных придаточных предложениях; соответствует по значению сл.: как, словно. 2. частица разг. 1) Употр. при выражении предположительности высказываемого; соответствует по значению сл.: словно бы, вроде, кажется. 2) Употр. при выражении сомнения в услышанном; соответствует по значению сл.: разве, неужели, так ли [5]. *Будто* – I. Союз 1.=Как, словно. 2. (в придат. Предл.) Выражает сомнение, неуверенность в достоверности сообщаемого; что. II. Частица. Разг. 1. Выражает неуверенность в чём-л.; вроде, кажется [2, с. 101].

Кроме того, в предложении присутствуют и иные маркеры ярко выраженной субъективной оценки (*взбешен, раздражительным (тоном)*).

Таким образом, негативная информация, представленная в исследуемом высказывании, выражена в форме субъективного суждения, не утверждения о фактах.

Представленные примеры доказывают, что при производстве лингвистической экспертизы в ходе судебного процесса или в досудебном порядке, лингвист эксперт (или специалист), изучая и анализируя характеристики непосредственно текстового материала, представленного на исследование, обязательно должен учитывать особенности данного жанра.

Необходимо четко разграничивать, действительно ли в тексте отзыва имеются указания на совершенные действия, факты и события, которые затем могут быть верифицированы правоприменителем. или же автор отзыва выражает негативное отношение к поведению врача и характеру его обращения с пациентом на приеме через разные оценки, которые расположены на общей шкале «хороший/плохой». Аксиологическая оценка, в частности, может выражаться посредством употребления оценочных прилагательных (*отвратительный, дерзкий [тон], грубый, раздражительный, крайне неприятное [впечатление], и др.*), а также другими частями речи, содержащими в себе негативно-оценочную коннотацию (*гнобил, поливал грязью, шарлатан, взбешен, навязывающий* и др).

Эмоциональная (экспрессивная) оценка по типу «нравится/не нравится», когда автор отзыва высказывает эмоциональное отношение к предмету речи, а также дает характеристику своего эмоционального состояния, чувств, которые вызывает предмет речи, выражается следующими словесными конструкциями (*сильнейшие боли, невозможно [терпеть], сам ни ногой, космические цены и др.*), а также глаголами чувственного восприятия, ощущения, мыслительной деятельности.

Эмоциональная информация передается различными языковыми и графическими средствами, в т.ч. с помощью их экспрессивной окраски.

Эксперту стоит обращать внимание на восклицательные (иногда авторы отзывов используют более одного восклицательного знака в конце предложения) и вопросительные конструкции, риторические вопросы, употребление которых свидетельствует о яркой эмоционально-экспрессивной окраске текста отзыва.

Обычно негативно-оценочные слова и выражения в текстах отзывов являются преимущественно по своей функции языковыми маркерами негативного эмоционального-психологического состояния их авторов.

Обилие негативно-оценочной лексики в текстах отзывов преимущественно обусловлено жанром эмоционального отзыва-жалобы, и употребляемые негативные выражения являются в контексте всего содержания текста эмоциональными преувеличениями, свидетельствующими о яркой эмоциональной доминанте текста, написанного автором в жанре «крика души». Во многих случаях прагматической целью текста является выразить негативную эмоцию по поводу ситуации, привлечь внимание читателей отзыва, потенциальных пациентов того или иного врача, а также самого врача, к эмоциональным переживаниям пациентов

Список литературы:

1. Бастун, Е.В. К вопросу о роли пресуппозиций в политическом дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 163-166.
2. Большой толковый словарь русского языка // Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт., 2000. – 1536 с.
3. Вандышева, А.В. Альтернативные способы представления негативной информации о физическом либо юридическом лице: опыт лингвиста-эксперта / А.В. Вандышева, П.В. Середа. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 10 (143). С. 184-189.
4. Еремина, М.А. Речевой жанр отзыва в коммуникативном пространстве Интернета // Научный диалог. 2016. №5 (53) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-otzyva-v-kommunikativnom-prostranstve-interneta>
5. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. — М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006 (онлайн версия).
6. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы: Ок. 1200 единиц / Гос. ин-т рус.яз. им. А. С. Пушкина; В.В.Морковкин, Н.М.Луцкая, Г.Ф.Богачева и др.; Под ред. В. В. Морковкина. — 2-е изд., испр. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003 – 421 с.
7. Словарь современной лексики, жаргона и сленга. 2014. [Электронный ресурс] Код доступа: <https://argo.academic.ru/1062/гнобить>
8. Тарба, К.Г. Лингво-коммуникативная безопасность личности: инвектива и оскорбление // Электронный сетевой политематический журнал "Научные труды КубГТУ". 2018. № 3. С. 496-505.
9. Темникова, Л.Б.. Жанровые особенности научно-популярных журналов в контексте информатизации общества / Л.Б. Темникова, Е.И. Соболева.// Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 373-376.
10. Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 1: А—И. — М., 2014. — С. 329.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

М.В. Вержбовская, e-mail: verma@inbox.ru

преподаватель

УО «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого»,
Республика Беларусь, г. Гомель

USE OF THE SUBJUNCTIVE MOOD IN MODERN ENGLISH

M.V. Verzhbovskaya, e-mail: verma@inbox.ru

teacher

Sukhoy state technical university of Gomel,
Belarus, Gomel

Аннотация. Статья посвящена особенностям сослагательного наклонения, в частности его функционированию в современном английском языке. Рассмотрено несколько классификаций, составленных русскими и зарубежными лингвистами. Предпринята попытка установить взаимосвязь грамматических форм и лексических оттенков значения.

Abstract. In the article the subjunctive mood is analyzed, the particularities of its functioning in modern English being taken into account. For this reason several classifications by Russian and foreign linguists are given, in order to get the idea of how grammar forms and various semantic shades are bound together.

Ключевые слова: сослагательное наклонение, синтетические формы сослагательного наклонения, аналитические формы сослагательного наклонения, условное наклонение, грамматические омонимы, модальные глаголы.

Keywords: Subjunctive Mood, Non-past Subjunctive, Past Subjunctive, Conditional Mood, grammar homonyms, modal verbs.

В современной лингвистике сослагательное наклонение трактуется совершенно по-разному. Можно сказать, лишь одно положение не является предметом споров, а именно то, что при использовании сослагательного наклонения действие представлено как нечто желательное, маловероятное, нереальное. В отношении остального не существует единого мнения; это может быть связано с тем, что сослагательное наклонение представлено очень разнообразным набором форм.

Прежде чем рассмотреть различные классификации сослагательного наклонения, обратим внимание на формы, традиционно к нему относящиеся. В первую очередь, в него включают архаические синтетические формы, сохранившиеся из прежней парадигмы. Перечислим их: non-past Subjunctive [1, с. 110] – be, в современном языке стилистически ограниченная, в значительной степени архаичная (*If it be true...*); форма, совпадающая с парадигмой Present Simple, но не имеющая -s в третьем лице (*I suggest that he go*); и, наконец, форма were, являющаяся, по сути, past Subjunctive [1, с. 110] от глагола to be (*If I were you, I should do it*). Далее, нельзя не упомянуть формы, являющиеся омонимами претериту и перфекту прошедшего времени, но отличающиеся отсутствием временного значения. Наконец, в этот набор входят аналитические формы с глаголами should и would.

Обратим внимание на то, какие классификации предлагают современные грамматисты. Так, А.И. Смирницкий выделяет:

а) сослагательное I (*I suggest that he go; if he be*), куда включены положения, не противоречащие действительности;

б) сослагательное II (*if it were, if he had known*), включающее высказывания, противоречащие реальности;

в) предположительное (*should you meet him*), которое образуется при помощи *should* (независимо от подлежащего) в сочетании с инфинитивом;

г) условное наклонение (*What would you answer if you were asked ...*), представляющее собой аналитические формы с *should* и *would*, употребляемые в главной части условного предложения [2].

Как можно заметить, подобная классификация принимает во внимание форму, однако при этом является по сути семантической.

Лингвист Л. С. Бархударов [3] не рассматривает формы с *should* и *would* как аналитические, поскольку инфинитив – второй компонент этих форм – употребляется и в свободных конструкциях. Что касается форм типа *if I knew, if I had known*, то их Л.С. Бархударов относит к формам Past Simple и Past Perfect в особом синтаксическом окружении.

Грамматист Б.А. Ильиш также обратился к вопросу сослагательного наклонения в своей книге «The Structure of Modern English» [4, с. 103–106]. Он говорит о том, что столь значительное расхождение в понимании различными авторами сослагательного наклонения может иметь следующие причины: во-первых, одни и те же формы передают различные значения; во-вторых, одно значение может передаваться разными формами. Таким образом, происходит некое смешение семантики и форм, что и приводит к субъективизму в их толковании.

Что касается особенностей употребления форм сослагательного наклонения в различных значениях, то здесь Б.А. Ильиш склонен не выделять омонимов, если форма идентична. Он предлагает рассматривать подобное явление как особое употребление формы в определённом синтаксическом окружении. Например:

1) *He lived here five years ago. If he lived here he would come at once.* В данных примерах выделенные формы являются не омонимами, а случаями особого употребления претерита.

2) *I knew he had lived there. If he had lived there he would have come to see me.* Выделенные формы Past Perfect можно рассматривать с той же позиции, что и предыдущий пример.

В справочнике "The grammar book" Subjunctive рассматривается как косвенный императив (*indirect imperative*), так как многие императивные предложения легко преобразуются в так называемые *that-clauses*:

Please go away! – *He asked that I go away* [1, с. 691].

Идея о преобразовании повелительного наклонения в сослагательное отражена в работе М.Я. Блоха [5, с.189] и статье Е.Я. Палатовой [6, с. 88-90].

Если не учитывать императив, а также формы претерита и перфекта прошедшего времени, поскольку они являются вариантами соответствующих форм индикатива в систематизированном контексте, то можно выделить следующие случаи:

1. Синтетические формы, образующие сослагательное наклонение.

"I think you'd like him; he's awfully attractive". I didn't care if he **were**. (J. Cooper) – «Думаю, он тебе понравится, он ужасно симпатичный». Даже если и так, мне было все равно (*перевод автора – М.В.*).

If I **were** you, I should not talk too much in public about your plans. (Snow) – На твоём месте я бы не болтал всем о своих планах (*перевод автора – М.В.*).

2. *Should* для всех лиц в сочетании с инфинитивом.

Why the bloody hell **should** anyone want Octavia when you've completely ruined her? (J. Cooper) – Какого черта вам теперь нужна Октавия, когда вы ее испортили вконец? (*перевод автора – М.В.*).

After that we talked about plans for the weekend, who **should** bring what, what route **should** we take. (J. Cooper) – Потом мы поговорили о планах на выходные, кому что принести и куда поехать (*перевод автора – М.В.*).

3. *Should* для первого лица и *would* для второго и третьего лица в сочетании с инфинитивом.

Of course, he **would** choose something as subtly pretty as that (J. Cooper). – Конечно, он должен был выбрать что-то маленькое и миленькое, типа того (*перевод автора – М.В.*).

All the guys I knew **would** have given me solitaires and sapphires as big as a gull's egg (J. Cooper). – Все знакомые парни, бывало, дарили мне бриллианты и сапфиры размером с яйцо (*перевод автора – М.В.*).

Jeremy **would** look divine in clothes like that, but he's such an old square (J. Cooper). – Джереми выглядел бы в этой одежде просто чудесно, но он такой консерватор (*перевод автора – М.В.*).

"Are you sure you two haven't met before?" said Gussie. "I **should** have thought you **would** have, being jet-setters and all that" (J. Cooper). – «Вы точно раньше не встречались?» - сказала Гасси. – «Я думаю, что должны были, оба такие, типа, крутые» (*перевод автора – М.В.*).

Многие лингвисты выделяют условное наклонение, которое включает в себя формы со следующим семантическим значением:

1. Маловероятное условие.

If Ross (his doctor) were here, he **would tell** us it was dangerous. (Snow) – Если бы Росс (его доктор) был здесь, он бы сказал, что это опасно (*перевод автора – М.В.*).

If I took up his modelling offer, it **would take** me off the hook. (J. Cooper) – Если бы я согласилась работать в модельном агентстве, я бы соскочила с крючка (*перевод автора – М.В.*).

If God were up there this evening dispensing justice, I hoped He'd **give** Gareth his come-uppance. (J. Cooper) – Если бы Бог этим вечером вершил правосудие где-то наверху, я надеюсь, Он сделал бы так, чтобы Гарет пришел (*перевод автора – М.В.*).

2. Нереальное условие.

If we had given him the most concealed of hints, he **would have rushed** to Nightingale... (Snow) – Если бы мы дали ему хоть тончайший намек, он помчался бы в Найтингейл... (*перевод автора – М.В.*).

If I had not been loitering in the vestibule, then Holly **would not have asked** me to go horseback riding; and **would not, consequently, have had** an opportunity to save my life. (T. Capote). – Если бы я не замешкался в прихожей, Холли не пригласила бы меня покататься верхом; и, следовательно, не получила возможность спасти мне жизнь (*перевод автора – М.В.*).

На самом деле здесь можно говорить о соотношении форм, аналогичных регулярной парадигме. Если при этом не принимать во внимание условные формы Indicative, то останутся только глаголы *should* и *would* в сочетании с Infinitive. Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы: комбинация *should* в сочетании с Infinitive используется с любым лицом во всех случаях выражения нереального действия, за исключением значения следствия нереального условия, где *should* и *would* употребляются с учётом лица. Тем не менее, это, несомненно, упрощение, так как оно *should* должно использоваться с каким-либо лицом в условных предложениях, например, *Should you meet her, tell her to phone me. Если вы встретите ее, скажите ей, чтобы она позвонила мне.* (*перевод автора – М.В.*) - Кроме того, *should* следует использовать там, где необходимо выразить какую-то субъективную оценку или эмоцию, даже если речь идет о реальных действиях. Вот несколько примеров:

I have to keep pinching myself to prove it's not a dream that he **should** have chosen an old trump like me. (J. Cooper) – Хочется ущипнуть себя, чтобы убедиться, что это не сон, что он выбрал меня, старую перечницу (*перевод автора – М.В.*).

Chrystal wondered why he **should** act as chairman when Brown himself was there. (Snow) – Кристель поинтересовался, почему он должен быть председателем, если сам Браун здесь (*перевод автора – М.В.*).

Форма *were* употребляется наравне с формами претерита и перфекта прошедшего

времени в придаточной части условного предложения и наравне с *should* для всех лиц в других типах придаточных для выражения нереального действия.

Формы с *should* и *would*, которые изменяются по лицам, употребляются в главной части условного предложения. *Should* и *would* могут также быть использованы в простых предложениях для выражения нереального (нереализованного) действия:

I **should** be so sorry to interrupt. (Snow) – Прошу прощения, что прерываю (*перевод автора – М.В.*).

Perhaps no group **would** ever let itself be guided by Roy Calvert. (Snow) – Возможно, ни одна группа не позволит Рою Кальверту собой управлять (*перевод автора – М.В.*).

Как можно заметить, все формы сослагательного наклонения совпадают с формами изъявительного наклонения или сказуемым, имеющим в своем составе модальный глагол *should*. Отсюда снова возникает вопрос о разграничении грамматической вариантности форм и омонимии.

Скорее всего, правильнее всего было бы считать *should* и *would* в Subjunctive Mood омонимиями модальных глаголов, основываясь на том факте, что они передают полностью идентичные отношения неосуществимого действия, связанного с определенным условием, в то время как модальные глаголы *should* и *would* передают другие, расходящиеся с вышеупомянутыми, отношения. Давайте сравним:

1. Модальные глаголы.

There are a few things no one **should** dare to decide for another man. (Snow) – Некоторые вещи никогда нельзя решать за других (*перевод автора – М.В.*).

The conversations she began behaved like green logs, they fumed but **would not** fire. (T. Capote). – Разговоры, которые она заводила, точно как сырые дрова, тлели, но не разгорались (*перевод автора – М.В.*).

2. Омонимы модальных глаголов.

I **should** value it if you **would** keep me in touch. (Snow) – Буду признателен, если ты будешь держать меня в курсе (*перевод автора – М.В.*).

I consider that the college **would** be grossly imprudent not to use the next few months to resolve... (Snow) – Полагаю, будет очень неосмотрительным со стороны колледжа не принять решение в ближайшие несколько месяцев... (*перевод автора – М.В.*).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что сослагательное наклонение не сформировало регулярных (правильных) парадигмы, которые позволили бы нам различать подтипы в этой категории. Все формы сослагательного наклонения, как видно выше, совпадают с изъявительного наклонения или со сложным предикатом, включающими глагол *should/would*. Следовательно, функционирование его форм во многом определяется типами предложений, то есть синтаксическими условиями.

Список литературы:

1. Celce-Murcia, M. The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course / M. Celce-Murcia, D. Larsen-Freeman. – Second edition. – Boston: NH, 1999. – 856 p.
2. Смирницкий, А. И. Морфология английского языка / А.И. Смирницкий. — М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1959. – 439 с.
3. Бархударов, Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка. / Л.С. Бархударов. — М.: Высш. школа, 1975. – 160 с.
4. Ильиш, Б.А. Строй современного английского языка / Б.А. Ильиш. – Л.: "Просвещение", 1971. – 365 с.
5. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка / М.Я.Блох. – М.: "Высшая школа", 1983. – 383 с.
6. Палатова, Е.Я. Грамматическое значение императива и Сослагательного I в современном английском языке / Е.Я. Палатова // Иностр. яз. в шк. – 1982. – № 6. – С.88-90.

ТЕКСТ ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКОГО РОМАНА: СПЕЦИФИКА ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕНЦИЙ

О.Ф. Жилевич, e-mail: jilevitch@gmail.com

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций
УО «Полесский государственный университет», Беларусь, г. Пинск

TEXT OF THE PHILOSOPHICAL-ALLEGORICAL NOVEL: SPECIFICITY OF READING INTENTIONS

O.F. Jilevich, e-mail: jilevitch@gmail.com

Polesky State University, Belarus, Pinsk

***Аннотация.** В статье представлены читательские стратегии текста философско-аллегорического романа, проанализирована семантика читательских удовольствий от него, в частности интеллектуальных рецензий, обусловленных жанровой спецификой. Отмечается, что читатель, вовлекаясь в процесс смыслового постижения текста философско-аллегорического романа, может рассчитывать на различные типы удовольствий от него: эвристическое, гедонистическое (чувственного наслаждение), опытно-референтное, эстетическое, интеллектуальное.*

***Abstract.** The article presents the reading strategies of the text of the philosophical and allegorical novel, analyzes the semantics of reading pleasures from it, in particular intellectual receptions, due to the genre specificity. It is noted that the reader, getting involved in the process of semantic comprehension of the text of a philosophical and allegorical novel, can count on various types of pleasures from it: heuristic, hedonistic (sensual pleasure), experimental reference, aesthetic, intellectual.*

***Ключевые слова:** текст, философско-аллегорический роман, читатель, автор, стратегия, интертекстуальность*

***Keywords:** text, philosophical and allegorical novel, reader, author, strategy, intertextuality*

Природа восприятия текста философско-аллегорического романа обуславливается не только читательскими интеллектуальными или эстетическими ожиданиями, а прежде жанровой спецификой разнородных структурно-смысловых его составляющих (например, философско-теоретических и художественно-образных пластов), авторско-читательской стратегии текста.

Как известно, типология современной читательской аудитории основывается на прагматической классификации читателя: «интеллектуалы читают ради искупления и спасения, остальные – исключительно ради забавы или с целью усилить свою потенциальность» [1, с. 26].

Цели настоящей статьи – выявить особенности различных репрезентаций удовольствий от текста философско-аллегорического романа, классифицировать типы читателей, где будет учитываться и специфика текста, и фигура читателя как определенной индивидуальности на примере читателя текста философско-аллегорического романа, исходя из авторских стратегий и горизонтов ожидания читательских рецептивных стремлений.

Литературный текст «ориентируется» на своего образцового Читателя, которого, к примеру, Дж. Остин определяет как «текстуально установленный ряд счастливых условий» [5, с. 51], встреча с которыми позволяет актуализировать «макрокоммуникативный акт» [2, с. 134]. Текст, следовательно, содержит авторскую и читательскую стратегию, предусматривающую их диалог. Диалогическую природу текста постулирует в нем фигура «равноценного читателя», который в той или иной степени может быть отнесен к

образцовым (в толковании У. Эко). «Равноценный читатель» может обеспечить «равноправный диалог» (М.Бахтин) между ним и автором. Это значит, что тип читателя обуславливается спецификой коммуникативных возможностей текста. Текст должен быть услышанным и воспринятым, иначе он не будет реализован. Повествовательный пласт литературного произведения всегда дает читателю шанс «высказаться без слов».

Тип читателя формирует и такая особенность текста, как «открытость». Текст как открытая система предоставляет широкий простор воображению и интеллектуальным размышлениям читателя; приемом возбуждения его усилий может стать и такой вариант открытости, как незавершенность текста. Незавершенность намечает перспективу для интеллектуального умения читателя домысливать за автора, развивать логику в соответствии с логикой авторского мышления, – и именно это автономное «дописки» читателем авторского текста является путем к «завершению» текста и к его пониманию.

С понятием «открытости» текста связано и понятие интертекстуальности, в которой отражается интеллектуализм текста, его культурная всеобщность и многовекторность. Интертекстуальность проявляет свою природу и с точки зрения автора, «как способ создания собственного текста и утверждение своей творческой индивидуальности через сложную систему связей оппозиций, идентификации и маркировки с текстами других авторов», и с точки зрения читателя, который «интертекстуальность определяет как установку на глубокое понимание текста или компенсации его непонимания счет экспликации многомерных связей с другими текстами» [4, с. 25], поэтому предполагает процесс общего (и автора, и читателя) декодирования «некоего объема культурной памяти».

Различные формы интертекстуальности можно рассматривать как способ интеллектуализации философско-аллегорического романа. Интеллектуальность создает условия для постоянного расширения «герменевтического универсума» текста, обогащения культурного фона, постоянно отсылает читателя к текстам-источникам.

К примеру, интертекст – это «заголовок-текст» или «эпиграф-текст» – как смыслообразовательный текст сразу ориентирует читателя на концептуальную стратегию автора. Заголовок философско-аллегорического романа («Русский лес» Л.Леонова, «Черный принц» А.Мердок, «Чума» Камю, «Пустыня» Ж.-М. Г. Леклезю и др.) по своему смысловому содержанию является смысловым ориентиром для читателя, сразу схватывает «квинтэссенцию» того, что же хотел сказать автор и себе, и ему. Причем смыслы заголовков проходят лейтмотивом и самого текста, и читательского восприятия, оставаясь темпорально открытыми, универсальными категориями.

Специфическим для читателя является «цитатный» интертекст, с его помощью философско-аллегорические романы расширяют интеллектуальное пространство своего текста. Если читатель не замечает цитаты, текст для него становится линейным, он семантически не растет. Такое же значение для читателя имеют аллегии, которые, в отличие от цитат, присутствуют в тексте имплицитно, и реконструкция требует более широкого культурологического фона читателя и его интеллектуальных усилий. Читатель может и пренебречь интертекстуальностью текста, может не включаться в ассоциативную игру автора, но при этом он не станет интеллектуальной читательской инстанцией, которая равна авторской интеллектуальной инстанции, и не получит от текста интеллектуального или эстетического удовольствия.

Формы и способы перевода читателя в философско-аллегорический роман рассматриваются с точки зрения восприимчивой эстетики. Как правило, автор в таком тексте «работает» на позиции господства. У автора романа-притчи есть конкретная цель – не только «представить» читателю свою работу, но и научить, повышать нравственность читателя. Процесс совершенствования создается автором одновременно с созданием художественного мира произведения.

Автор рисует образ «идеального», «неявного» читателя, формального адресата, который является своего рода отражением образа автора (рассказчика) в работе. Другими словами, он «собеседник» рассказчика, и общение между ними должно быть успешным.

Настоящий читатель, конечно, не может полностью соответствовать формальному адресату, но обладает определенной степенью свободы и может не принять рассказчика. В философско-аллегорическом романе настоящий читатель как можно ближе к «идеальному», но во многом зависит от автора.

Одним из способов привлечения читателя к общению на страницах притчи является «манипулирование личными местоимениями». Исследователи выделяют три «плана» организации повествования в романе-притче: я, ты и он. «Мы с вами имеем в виду друг друга (скоординировано) и выступаем против на основе участия или неучастия в языке» [3, с. 41].

К примеру, в философско-аллегорическом романе «Сильва» французского писателя Веркора есть все три типа. Однако основная история рассказана от первого лица и характеризуется совпадением «говорящий и автор» [6, с. 95]. В то же время следует отметить, что, несмотря на это совпадение рассказчика и автора, Веркор не включает автобиографические воспоминания в текст романа, не относится к личному опыту. Иначе произведение потеряло бы свой универсальный характер. Таким образом, автора можно назвать «подставным рассказчиком».

Итак, диалогизм, открытость, незавершенность, интертекстуальность, повествовательные особенности – те существенные признаки текста, которые можно назвать точками притяжения для читателя, они «приглашают» его к глубокому взаимодействию с текстом.

Любая установка на прочтение текста с последующей его интерпретацией невозможна без гипотетического представления о типе реконструированного смысла, ожидаемого от конкретного текста (так называемая герменевтический презумпция – Гадамер). Наверное, беря в руки текст философско-аллегорического романа, несмотря на жанр, читатель сразу настроит себя на интеллектуальное удовольствие и поиск пищи для рассуждения и философствования. Ведь поиск глубинных смыслов художественного текста побуждает читателя к интеллектуальным усилиям, к процессу понимания и понимания текста обуславливает напряженные рефлексии прежде всего его философского и иносказательного дискурса, и, в частности, предельных оснований человеческого бытия. Поэтому, наверное, основополагающим ожиданием должно быть интеллектуальное удовольствие – специфическое переживание, которое возникает в процессе мыслительной деятельности и вызывает к формированию интеллектуальных эмоций: удивление, любопытства, догадки, сомнения и тому подобное.

Интеллектуальное удовольствие как «активно-когнитивной комплекс» является результатом «взаимодействия эмоционального реагирования и процесса познания» [1, с. 22]. Гносеология текста (информативная и познавательная функция) раскрывает читателю его прагматические смыслы – «дух» текста, его знания, указывающие на истину.

Чем больше текст ориентируется на воспроизведение познавательной ситуации, прибегает к логике, тем больше он дает возможностей для когнитивно-коммуникативного взаимодействия между адресантом (автором или персонажем) и адресатом (читателем-интеллектуалом). Интеллектуальное удовольствие от текста философско-аллегорического романа заключается в том, что он, обогащая многообразием чувств одновременно активизирует умственную деятельность, формализует знания, придает ему организованный характер.

Умственное постижение текста – это диалог читателя-интеллектуала с автором на тему «вечных» проблем, в результате чего читатель с радостью приходит к выводу, что он остается наедине с тезаурусом вопросительной философии, в которой нет ответов, и имеет от того удовольствие, или же заражается от текста состоянием постоянной тревоги по незавершенности и неполноте своих интеллектуальных интенций.

Приближает путь читателя к пониманию текста иногда особая функция художественности в нем. Этот прием также ориентирует читателя на интеллектуальную эмоцию, он выводит читателя с монотонного, автоматического восприятия, побуждает увидеть нечто вроде заново прочитанное. Интеллектуальное удовольствие, которое

обеспечивает определенную переработку информации текста, непосредственно переплетается и с эвристическим переживанием и удовольствием от текста, мотивированное познавательной потребностью.

Современный постмодернистский дискурс постулирует мысль о чисто эстетическом удовольствии от текста, которое воспринимается в понятиях интуитивизма, иррационализма и тому подобное. Рациональность как таковая, проявленная в интеллектуальном удовольствии, игнорируется, хотя, если вспомнить даже наиболее известных сторонников рациональности, разве можно представить хотя бы ряд имен, представленную Р.Бартом, таких, например, как Эпикур, Дидро, Сад, Фурье, без идеи удовлетворения [7, с. 16].

Понятно, что рядом с интеллектуальным удовольствием можно говорить об удовлетворении, собственно, от самого текста как вида искусства, основная функция которого – эстетическая. Для читателя-эстета текст философско-аллегорического романа появляется эстетическим объектом. Читатель получает удовольствие от самого процесса чтения, от самого текста, от его эстетических факторов: темпоритма, образно-поэтического мастерства, от разнообразия и текучести эстетических эмоций, которыми он обусловлен. Читатель абстрагируется от логико-смыслового его постижения, от понятий, дефиниций, умозаключений. Он погружается в глубокий мир автономного, частного, непрагматичного, «комфортабельного чтения» (Р. Барт), что обеспечивается, с одной стороны, художественным словом и приобретает аксиологический, божественный статус, с другой – вызывается особой раскованностью, открытостью души читателя, когда восприятие сущего, существующего положения вещей приходит само по себе, становится удовольствием.

Это состояние напоминает состояние общения верующего человека с Богом, когда ее распростертая душа воспринимает или готова воспринять благодать небес. Это обратная сторона авторской метахудожности, как ее толкует онтологическая поэтика. В процессе написания автор «создает художественную реальность», которая становится его бытием, с другой – читатель переживает эту «творящую реальность» как свое бытие. Читатель сам «колдует» над своим чтением.

Органическая потребность читать в XX в. с его информационным, нравственным, эстетическим хаосом вызывается интеллектуальной способностью текста преодолевать этот хаос в своем пространстве. Текст философско-аллегорического романа предлагает читателю полное и целостное в сознании читателя восприятие мира, но при этом читатель проходит различные этапы онтологического постижения текста: бытие как таковой образ мира, картина мира, обусловленная мировоззрением автора, то есть текст появляется моделью иного, другого мира; формирование под влиянием авторской модели образа мира читателя; и на этой грани, на стыке двух образов миров и лежит, на наш взгляд, сама идея и проясняется природа различных удовольствий от текста, от его феномена как культуры, который сам является самосознанием бытия, то есть осознает свое присутствие в бытии как личностное со-бытия.

Список литературы:

1. Austin, J. L. How to DO Thing with Words / J. L. Austin. – Oxford: Clarendon Press, 1962. – 174 p.
2. Rorty, R. The decline of redemptive truth and the rise of a literary culture / R. Rorty. – London, 2002. – 283 p.
3. Жылевіч, В. Ф. Раман-прытча ў французскай літаратуры II паловы XX стагоддзя: ад «вечных» пытанняў да сучасных праблем грамадства: манаграфія / В. Ф. Жылевіч; пад рэд. С.П. Мусіенка / УА «Палескі дзяржаўны ўніверсітэт», Кафедра замежных моў. – Пінск, 2018. – 222 с.
4. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 264 с.

5. Лихачёв, Д.С. Литература-реальность-литература / Д.С. Лихачёв. – Ленинград: Сов. писатель. Ленингр. отд-ние, 1984. – 271 с.
6. Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст. – М.: Традиция, 1998.– 288 с.
7. Эко, У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко.– Москва: Зарубежная литература, 2004.– 383 с.

ФУНКЦИИ МНЕМОНИЧЕСКОГО МОТИВА В ЖАНРЕ ТРАВЕЛОГА

С.В. Жиляков, e-mail: szhil@list.ru

канд. филол. наук

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Старооскольский филиал), Россия, г. Старый Оскол

MNEMONIC MOTIF FUNCTIONS IN THE TRAVELOGUE GENRE

S.V. Zhilyakov, e-mail: szhil@list.ru

Candidate of Philological Science

Belgorod National Research University, Branch in Stary Oskol,
Russia, Stary Oskol

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые исследовательские концепции, рассматривающие жанр травелога. На их основе выявляется круг художественных произведений, относящихся к данной жанровой номинации, выявляются постоянные и вариативные признаки исследуемого жанра. Выдвигается положение о том, что в качестве обязательного в травелоге необходимо присутствует мнемонический мотив. На материале некоторых образов жанра травелога («Хождение игумена Даниила» Даниила Паломника и «Путевые картины» Г. Гейне) изучаются функции мнемонического мотива, которые являются жанрообразующими.

Abstract. The article discusses some research concepts that consider the genre of travelogue. Based on them, the circle of artistic works related to this genre category is identified, and permanent and variable features of the genre under study are identified. It is proposed that the travelogue must have a mnemonic motif as mandatory. Based on the material of some images of the travelogue genre ("The walking of Abbot Daniel" by Daniel the Pilgrim and "Travel pictures" by G. Heine), the functions of the mnemonic motif are studied, which are genre-forming.

Ключевые слова: травелог, жанр, мнемонический мотив, жанровые признаки, нарратив, путешествие, паломничество, хронотоп, текст, функция.

Keywords: travelogue, genre, mnemonic motif, genre attributes, narrative, journey, pilgrimage, chronotop, text, function.

Жанр литературного травелога некоторые исследователи в связи с видовым разнообразием относят к общей «универсальной нарративно – дискурсивной модели организации тревел – текста» [3], к которой относятся очерк, житие, дневник, мемуары, автобиография, блог, а также которая внутри дифференцируется на несколько текстовых стратегий, а именно на «травелог как жанр современной литературы нон-фикшн, как особая повествовательная форма и как исторический источник» [7, с. 26-27].

При всей сложности, неоднозначном понимании термина, а также в силу отсутствия конечного, устоявшегося в применении к литературному жанру травелог определения каждый из современных исследователей в зависимости от подхода склонен выявлять специфические те или иные специфические атрибуты искомого жанра. Так, А.А. Майга определяет травелог через присущее ему, жанру, «стремление к достоверному изображению «чужого» мира, пропущенного через восприятие путешественника» [4].

Совокупность художественных текстов, подпадающих под жанровую дефиницию травелога, Г.В. Шпак подразделяет на несколько видов с точки зрения феноменального отношения к пространству [9]: 1) преодоление пространства (метафора жизни) – «Одиссея» Гомера, «Путь паломника» Д. Беньяна и проч.; 2) освоение пространства (метафора истории)

– «Хождение игумена Даниила в святую землю», Г.Ф. Миллер «Описания окрестностей Москвы»; изучение пространства (метафора истины) – «Полное собрание ученых путешествий по России»; со-знание пространства (метафора красоты) – «Письма русского путешественника» Н.М. Карамзина, «Досуги крымского судьи или Второе путешествие в Тавриду» П.И. Сумарокова.

В исследовании В. Сибгатуллиной и В. Крылова жанр травелога разграничивается на путешествия «внутренние» и путешествия «внешние» в зависимости от какой территории идет в тексте речь [10].

«Жанровая матрица» – набор универсальных для данного жанра атрибутов, отличающих его онтологию от иных жанров [2] – для травелога, по мнению Н.А. Никитиной и Н.А. Туляковой, определяется через перечень обязательных, стандартных (включая вариативные) признаков, состоящих из нескольких существенных черт, позволяющих идентифицировать данный жанр в аспекте когнитивного подхода, а именно: наличие нарративной стратегии «я-повествования»; подсказанные изображаемой реальностью пространство и время, что придает лаконичность; наличие оппозиции автор-реальность, родное-чужое, прошлое-настоящее, проистекающее из субъектно-объектных границ; дискретность повествования, открытость к проникновению иных жанровых вставных конструкций [5], а также разножанровых мотивов, приводящих в итоге к восприятию травелога как произведения жанрового синтеза.

Итак, из приведенных концепций резюмируется, что травелог как жанр, объединяющий в основе своей путешествие как залог сюжета, тип «я»-наррации, хронотоп, который может иметь четыре модификации восприятия феномена самого путешествия и благодаря которому происходит не просто перемещение физического лица, но и ментально-духовная эволюция героя, определяющаяся пространственно-временной дистанцией.

Кроме того, одним из обязательных жанровых мотивов в травелоге, без которого он был бы сухой выжимкой публицистических зарисовок, натуралистических описаний и проч., является мнемонический мотив (мотив памяти), иницируемый ретроспективным описанием сюжета путешествия. Мотив, как показал Л.В. Гармаш, обладает очень широкой литературоведческой характеристикой, учитывающей широкое поле исследовательских подходов и многообразие концепций [1]. Однако, на наш взгляд, существенным принципом мотива является его смыслообразительная роль в произведении, связанная непосредственно с сюжетом, а также с жанровой идентификацией через тематический маркер идейных интенций и семантических элементов, обеспечивающих ему, жанру, мировоззренческую стабильность. Конечно, речь идет о жанровом мотиве. Под такой принцип подходит и мнемонический мотив как обязательный жанровый индекс или лейбл травелога, учитывающий его коммуникативные между автором и читателем и экзистенциальные свойства, от которых зависит жанровая природа произведения как целокупное единство, обеспечивающее ему витальную стабильность, противостоящую распаду на отдельные речевые формулы. Ведь процесс художественного путешествия не может быть завершен и быть состоявшимся без памяти/воспоминания о нем, которая придает ему эстетическую ценность и целостность. Существенно то, что от вида к виду травелога мнемонический мотив также претерпевает изменения, варьируется.

В «Житии и хождении игумена Даниила из Русской земли» (нач. XII в.), произведении, представляющем паломническое путешествие в Иерусалим, где герой и рассказчик, слитые в одном лице, видят свою цель в актуализации библейской истории, осваивая ее экзистенциально, герой приходит к поминанию опытного восприятия хронотопа, освященного присутствием в прошлом святых. И хронотоп Иерусалима не становится в позицию «чужого» пространства, напротив, он через видение глазами Даниила оживает, представая здесь и сейчас окончательным, завершенным как в момент окончания времен, что для древнерусского человека было значимым.

«Но обаче надѣяся на милость божию и на вашу молитву, да ми простит Христос богъ моихъ грѣховъ безщисленых, да си исписахъ путь си и мѣста сии святаа, не возносяся ни

величаяся путем симъ, яко что добро створивъ на пути семъ, не буди то: ничто же бо добра створих на пути сем; но любве ради святых мѣсть сихъ, исписах все, еже видѣхъ очима своима, дабы *не в забыть* было то, еже ми показа богъ видѣти недостойному» [8, с. 24], – пишет Даниил в этикетном обращении к читателям в начале своего повествования. Казалось бы, функция мнемонического мотива проста и утилитарна – описать все увиденное, чтобы не забыть.

Однако в конце своего труда игумен как бы в исповедальном тоне пишет: «И богъ тому послух и святой Гробъ Господень, яко во всѣх мѣстѣх святых *не забых* именъ князь русских, и княгинь, и дѣтей ихъ, епископъ, игумень, и боляръ, и дѣтей моих духовных, и всѣх христианъ николи же *не забыл* есмь; но во всѣх святыхъ мѣстѣх *поминаль* есмь: первѣ поклонялся есмь за князей за всѣх, и потомъ о своих грѣсѣх помолился есмь» [8, с. 24].

Таким образом, мотив памяти посещения святых мест для игумена Даниила наделен символическими функциями, в которых совмещается и собственно описание путешествия, чтобы оно благодаря этому не было забыто, а сохранено и эсхатологическое понимание паломничества (здесь и сейчас вспомнить о всех христианах ради единства поминовения их в боге, пронесенное через всеобщее молитвенное покаяние). Итак, символическая функция связывает две – утилитарную и христианско-эсхатологическую. Кроме того, чисто текстообразующая функция мнемонического мотива заключается в присутствии его в начале и конце текста – в самых «сильных» его местах.

Разительный контраст функции мнемонического мотива в жанре травелоге наблюдается в «Путевых картинах» Г. Гейне (1826 г.) В самом начале при описании города Геттингена Гейне пишет: «По всей вѣроятности, онъ построенъ уже очень давно; я хорошо *помню*, что когда, пять лѣтъ тому назадъ...» [6, с. 112]. И далее: «Когда-то и съ нами было иначе – и я живо *припомнилъ* это время... <...> ...и пробудили во мнѣ грустно-свѣтлое *воспоминаніе* о томъ времени...» [6, с. 122].

Очевидно, что в «Путевых записках» Гейне мнемоническому мотиву присущи репродуктивно-комментирующая и эстетическая функция, так как они в полной мере отражают идейный замысел самого произведения и способствуют реалистическому описанию мест, связанных с биографическим прошлым рассказчика.

Таким образом, подобное многообразие функций мнемонического мотива в травелогге, включая текстообразующую, может лишь свидетельствовать об исключительной его важности и необходимости для существования данного жанра, которые сообщает ему существо самого мотива.

Список литературы:

1. Гармаш, Л.В. Теория мотива в литературоведении // Наукові записки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. Вип. 1(77). Частина друга. С. 10–23.
2. Иванюк, Б.П. Основные категории теоретической истории жанра // Взаимодействие литератур в мировом литературном процессе. Проблемы теоретической и исторической поэтики: Материалы X международной научной конференции 19 – 21 сентября 2004 г.: В 2-х ч. Гродно: ГРГУ. 2005. Ч. 1. С. 55–57.
3. Львова, О.В. Рассказ о путешествии: формы литературной рецепции травелога // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 9(63): в 3 - х ч. Ч. 3. С. 38–40.
4. Майга А.А. Литературный травелог: специфика жанра // Филология и культура. Philology and culture. 2014. № 3(37). С. 254–259.
5. Никитина, Н.А., Тулякова Н.А. Жанр травелога: когнитивная модель / Никитина Н.А., Тулякова Н.А. // Homo Loquens: Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. 2013. С. 132–138.

6. Полное собрание сочинений Генриха Гейне. Т. 1 / Под ред. и с биограф. очерком Петра Вейнберга. 2-е изд. Санкт-Петербург: А.Ф. Маркс, 1904. 650 с.
7. Прокошева В.Е. Современные подходы к изучению травелогов // Культурология, филология, искусствоведение: Актуальные проблемы современной науки. Сборник статей по материалам XII-XIII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2018. С. 21–27.
8. «Хождение» игумена Даниила // Памятники литературы Древней Руси: XII век. М.: Художественная литература, 1980. С. 24-115.
9. Шпак Г.В. Травелог: поиск универсальной дефиниции. Четыре стратегии репрезентации пространства // Преподаватель XXI век. 2016. № 3. С. 261–277.
10. Sibgatullina V., Krylov V. Poetics of travelogues in russian literature of the end of XIX – beginning of XX century in aspect of dialog of cultures // Journal of Language and Literature, Vol. 7, No. 3, August, 2016. pp. 244-247. (ISSN: 2078-0303)

UNTERSUCHUNG DER FUNKTIONEN DES AM-PROGRESSIVS IM GESPROCHENEN DEUTSCHEN UND IHRE DIDAKTISCHEN RELEVANZEN

Matthäus Frederike, Milica Lazovic, e-mail: lazovic@uni-hildesheim.de
*Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dr.phil., Institut für Interkulturelle Kommunikation,
«Stiftung Universität Hildesheim», Deutschland, Hildesheim*

EXAMINATION OF THE FUNCTIONS OF THE AM PROGRESSIVE IN SPOKEN-GERMAN AND ITS DIDACTICAL RELEVANCES

Matthäus Frederike, Milica Lazovic, e-mail: lazovic@uni-hildesheim.de
*Research associate, Dr.phil., Institut for intercultural communication,
«Stiftung University Hildesheim», Germany, Hildesheim*

Die kommunikative Kompetenz von Deutschlernenden wird zumeist als ein Ziel des Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterrichts definiert. Betrachtet man die gesprochene Sprache als Teil der kommunikativen Kompetenz, sieht man sich schnell mit der Schwierigkeit konfrontiert, die traditionellen Grammatiken zur Sprachbeschreibung für Phänomene der gesprochenen Sprache zu adaptieren. Eine Grammatik der gesprochenen Sprache erfordert andere Kriterien und Kategorien für die Beschreibung und sollte, wie Fiehler (2015b) herausstellt, auf einem Konzept der kommunikativen Praxis gründen. Ein Phänomen der gesprochenen Sprache, das in Hinblick auf den DaZ-/DaF-Unterricht bislang nur wenig untersucht wurde, ist der am-Progressiv. Sprachliche Äußerungen wie ‚der is bestimmt in der garage am arbeiten‘ in der Form sein + am + Infinitiv werden sprachwissenschaftlich als am-Progressiv (seltener Verlaufsform) beschrieben. Die Mehrzahl der Arbeiten zum am-Progressiv untersucht dessen Realisierung in Einzelbelegen aus standardnahen Texten (vgl. van Pottelberge 2004; Flick/Kuhmichel 2013), aus Internetquellen (vgl. Eroms 2017; Rödel 2003/2004b) oder eigenen Korpora (vgl. Reimann 1997; Krause 2002). Eine Ausnahme bildet die Arbeit von Witt (2015), in der auch systematisch Transkriptausschnitte der gesprochenen Sprache analysiert werden. Die Literatur ist sich zwar weitgehend einig, dass der am-Progressiv im Deutschen (noch) nicht obligatorisch ist, jedoch zeigen sich Tendenzen, die auf die Herausbildung obligatorischer Formen hindeuten (Gárgyán 2014). Um aus der funktionalen Beschreibung des Phänomens didaktische Überlegungen für die kommunikative Verwendung im Diskurs zu entwickeln, ist es notwendig, Belege aus der gesprochenen Sprache zu analysieren und so Verwendungskontexte, Regularitäten und Besonderheiten herauszustellen. Das Ziel der Arbeit ist es, aufbauend auf dem Forschungsstand zum am-Progressiv in Kapitel 1 und der Relevanz der gesprochenen Sprache für den DaZ/-DaF-Unterricht, die in Kapitel 2 dargelegt wird, einzelne Transkriptausschnitte zu betrachten, in Hinblick auf die Funktion der am-Progressiv-Konstruktionen zu analysieren und die Bedeutungsunterschiede im Vergleich mit anderen sprachlichen Realisierungen herauszustellen. Kapitel 4 führt die theoretischen Überlegungen sowie die Analyse zusammen, in dem ein Ausblick auf die weitere Forschung zum am-Progressiv für die Didaktisierung der Konstruktion aufgezeigt wird.

1 Der am-Progressiv in der gesprochenen Sprache

Der am-Progressiv ist ein sprachliches Phänomen, das vor allem in der gesprochenen Sprache verwendet wird (Rödel 2004a, 139; Krause 2002, 241), aber auch Eingang in die geschriebene Standardsprache gefunden hat, was sich anhand von Presstexten nachvollziehen lässt (vgl. Flick/Kuhmichel 2013; van Pottelberge 2004). Anders als Progressiv-Formen anderer Sprachen ist der am-Progressiv im Deutschen nicht obligatorisch – wie beispielsweise im Englischen – (van Pottelberge 2004, 184), es scheinen sich jedoch obligatorische Formen im Deutschen herauszubilden (Gárgyán 2014; vgl. Krause 2002). Die oberflächliche Struktur des am-

Progressivs wird einheitlich als Zusammensetzung einer finiten Form von sein mit am und einem (substantivierten) Verb im Infinitiv beschrieben (Glück 2001; Flick/Kuhmichel 2013; Zifonun et al. 1997) der is bestimmt in der garage am arbeiten (IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00287_SE_01_T_03)

Uneinigkeit besteht vor allem im Status des Bestandteils am, der zum einen als Verschmelzung von an und dem (wie bei ‚Ich stehe am/an dem Bahnhof.‘) (vgl. Flick/Kuhmichel 2013, 53) oder aber infolge des Grammatikalisierungsprozesses des am-Progressivs auch als Partikel angesehen wird (Glück 2001, 81; vgl. Zifonun et al. 1997, 1880). Für die Tendenz, dass es sich bereits um eine grammatikalisierte Partikel handelt, spricht, dass am nicht durch an dem ersetzt werden kann. Van Pottelberge (2004, 190ff.) bezeichnet die Bestandteile der Verlaufsform als am-Phrase (am V-en) und am-Verb (sein), die jeweils unabhängig voneinander in verschiedenen Kombinationen auftreten könnten. So sieht er auch andere am-Verben als mögliche Teile einer Verlaufsform an (z.B. am V-en bleiben/halten/sitzen). Bezüglich der Klassifizierung der Konstruktion herrscht weiterhin Uneinigkeit darüber, ob es sich um eine Aktionsart oder progressiven Aspekt handelt (vgl. Gärtner 2002). Diese Klassifizierungen werden jedoch zumeist nicht in ihrer kommunikativen Funktion betrachtet. Je nach formaler und struktureller Beschreibung unterscheidet sich in der Literatur auch die Ansicht darüber, ob es sich bei dem Infinitiv um einen substantivierten oder verbalen Infinitiv handelt. Dies spielt vor allem für die Rechtschreibung eine Rolle. Der Duden (Wöllstein/Eisenberg 2016) sieht die Großschreibung vor. Andere Sprachwissenschaftler sprechen sich eher für die Kleinschreibung aus, da die grammatikalisierte Partikel am semantisch leer sei und keinen Substantiv mehr fordern könne (siehe dazu Rödel 2004a).

Als Funktion des am-Progressivs wird allgemein genannt, eine im Verlauf befindliche, nicht abgeschlossene Handlung darzustellen (Flick/Kuhmichel 2013, 53f.; Glück 2001, 81). Der Progressiv gibt keinerlei Aufschluss über die eigentliche Dauer des Geschehens, was die Unabgeschlossenheit betont, ist jedoch nach Krause (2002) nicht die einzige Besonderheit der Form. Er betont darüber hinaus die Perspektivierung der Handlung, die durch den am-Progressiv von innen heraus dargestellt wird (Krause 2002, 19 ff.). Die Binnenperspektivierung sehen auch Zifonun et al. (1997, 1877 f.) als primäre Funktion der Verlaufsform an, wobei die zeitlichen Grenzen des Geschehens ausgeblendet werden. Nach Krause (2002: 239) lässt sich die Basisfunktion zusammenfassend als Darstellung einer „als einheitlich wahrgenommene[n] Situation, die hinsichtlich ihrer zeitlichen Referenz einfach oder mehrfach fokussiert wird, als unabgeschlossen (von innen heraus)“ beschreiben. Dass die Funktion der Verlaufsform in der Literatur stark diskutiert wird, zeigt sich in den verschiedenen Ansätzen zu deren Erklärung.

Funktional-pragmatisch lassen sich zunächst die einzelnen Bestandteile der Konstruktion genauer beleuchten. Das Verb sein kann innerhalb der Konstruktion aufgrund der angenommenen Grammatikalisierung als operative Prozedur beschrieben werden (vgl. Redder 1997 zum Zustandspassiv). Prozeduren sind als kleinste sprachliche Einheit des sprachlichen Handelns anzusehen (vgl. Ehlich 1999; Rehbein 2001: 937). Dabei werden die expressiven Prozeduren des Malfeldes, expeditiven Prozeduren des Lenkfeldes, deiktischen Prozeduren des Zeigfeldes, nennenden Prozeduren des Symbolfeldes und operativen Prozeduren des Operationsfeldes unterschieden. Nach Redder (1997: 68) symbolisiere das Sein-Verb „die Wirklichkeitsqualität des Geschehens“. Weiter beschreibt sie das Auftreten in standardisierten Formen als Feldtransposition, das heißt als den Übergang vom Symbolfeld ins Operationsfeld.

Der Infinitiv als Bestandteil des am-Progressivs ist eine in Tempus, Modus und Person unspezifizierte Form des Verbs, woraus der Eindruck der Unabgeschlossenheit resultiere (vgl. Witt 2015). Auch Gärtner (2002: 208f.) sieht vor allem im Infinitiv in Verbindung mit der Präposition die Eigenschaft des Vorgangs verortet. Davon, dass die Präposition bzw. die Partikel am ihre ursprüngliche lokale Bedeutung weitgehend verloren hat, gehen die meisten Autorinnen und Autoren aus (Gärtner 2002; Krause 2002: 240), wengleich ungeklärt bleibt, ob diese Bedeutung als operativ-relationierend Prozedur erhalten bleibt (Gärtner 2002: 211f.) oder die Form sprachhistorisch nie eine lokative Bedeutung hatte (van Pottelberge 2004: 234). Für Witt (2015) ist

die lokative Grundbedeutung dennoch ausschlaggebend für seine These der Involviertheit. Gárgyán (2014) unterscheidet acht verschiedene Funktionstypen des am-Progressivs, die nach Witt (2015: 79) vielmehr als Verwendungsweisen zu verstehen seien, welche auf einer gemeinsamen Basisfunktionalität aufbauen. Mit der Basisfunktionalität, die nach Witt (2015: 79) darin bestehe, „eine statische Konstellation der Involviertheit des Subjektreferenten in eine unabgeschlossene Handlung auszudrücken“, beschreibt er schließlich die verschiedenen Verwendungsweisen. Der Progressiv wird auch anhand der Funktionstypen in fokussierend oder durativ eingeteilt (vgl. Krause 2002). Dabei werde beim fokussierenden Typ ein bestimmter Moment fokussiert, wohingegen der durative Typ auf eine zeitlich längere Dauer referiere (Krause 2002, 22ff.).

2 Der am-Progressiv im DaZ/DaF-Unterricht

Die kommunikativen und alltagssprachlichen Kompetenzen von Deutschlernenden sind seit der kommunikativen Wende verstärkt in den Fokus der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung gerückt (Günthner 2000) und mittlerweile beispielsweise im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) als Lernziele verankert (Trim et al. 2001). Der GER unterteilt die kommunikative Kompetenz dabei in verschiedene Teilbereiche, die unter anderem auch explizit pragmatische Fähigkeiten einschließen. Auch Trautmann (2005: 426) sieht die Rezeption authentischer gesprochener Sprache als zentrales Lehr- und Lernziel. Daraus resultiert, dass die Lernenden für eine erfolgreiche Teilnahme an der mündlichen Kommunikation auch Phänomene der gesprochenen Sprache im Unterricht kennenlernen müssen (Günthner 2000, 354), die zum Teil einer expliziten Vermittlung bedürften (Trautmann 2005: 427). Zwar greifen Lehrwerke und Grammatiken Phänomene der gesprochenen Sprache auf, dennoch orientieren sie sich vor allem an der geschriebenen Sprache (Fiehler 2012, 16), was sich auch an Beschreibungskategorien wie den Wortarten oder der Vermittlung der Syntax zeigt. Wenn die kommunikative Kompetenz als ein Lernziel für DaF und DaZ definiert ist, stellt sich nach Fiehler (2015b, 16f.) für Phänomene der gesprochenen Sprache zunächst die Frage, (a) ob diese im DaF-Unterricht gelehrt werden können, gelehrt werden müssen (weil diese beispielsweise sprachübergreifend sind und daher nicht vermittelt werden müssen) – dies umfasst in diesem Fall zum einen die Bildung der Form (am + Infinitiv + sein) sowie die Funktion und Verwendungsweise –, dann die Frage, (b) wie und wann sie vermittelt werden sollten. Die Konstruktion kann als nicht-sprach- oder kulturübergreifend angesehen werden, da die Funktion (vorerst allgemein ausgedrückt), etwas als im Verlauf befindlich darzustellen, in verschiedenen Sprachen unterschiedlich versprachlicht wird (vgl. z. B. die progressive form im Englischen). Für die Bildung des am-Progressivs ist anzunehmen, dass dies bereits ab einem niedrigen sprachlichen Niveau systematisch zu vermitteln ist. Anders sieht es allerdings bei der Vermittlung der Funktion aus, da diese mehr metasprachliche Kompetenzen der Lernenden erfordert und außerdem aus linguistischer Sicht schwieriger zu definieren ist. Bevor ein gesprochensprachliches Phänomen wie der am-Progressiv jedoch im Unterricht thematisiert werden kann, muss seine Funktion und typische Verwendungsweise im Diskurs untersucht werden, um diese dann für die Vermittlung zu didaktisieren.

3 Analyse von Sprachdaten

Die meisten korpusbasierten Untersuchungen zum am-Progressiv beziehen sich auf die Schriftsprache, wie beispielsweise Presstexte (Flick/Kuhmichel 2013) oder den Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) (van Pottelberge 2004), um die Konstruktion vor allem standardsprachlich zu beleuchten. Das Untersuchungsziel dieser Arbeit ist es jedoch, die Realisierungen in der gesprochenen Sprache zu analysieren – da der am-Progressiv vor allem als Phänomen der gesprochenen Sprache auftritt – und den am-Progressiv der gesprochenen Sprache in Hinblick auf die Vermittlung im kommunikations- und handlungsorientierten DaF-/DaZ-Unterricht zu untersuchen. Umfassendere Untersuchungen, die sich auf die gesprochene Sprache beziehen, verwenden Korpora, deren Belege nun bereits über 20 Jahre alt sind (Krause 2002) oder eigene Korpora (vgl. Thiel 2008), die kaum zu belegen sind. Für die Analyse ziehe ich daher Daten aus der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD) heran. Die DGD umfasst verschiedene Korpora gesprochener Sprache, bei denen ich mich auf den Korpus FOLK beschränke. Der ausgewählte Korpus Daten aus authentischen Gesprächen verschiedener Bereiche (bspw. Arbeit, Freizeit,

Familie), was zum einen die Aktualität der gesprochenen Sprache sowie die Bandbreite an Situationskontexten gewährleistet (vgl. dazu Schmidt 2014). Für diese Arbeit wurde die Wortform ‚am‘ in der Volltextsuche der DGD eingegeben. Mit der Volltextsuche wurden im Korpus FOLK 599 Dokumente mit 3754 Treffern für ‚am‘ gefunden. Entsprechend der Sortierung vom höchsten bis zum niedrigsten Score (der höchste Score in einem Dokument beträgt 35) wurden die Dokumente manuell nach den am-Progressiv-Konstruktionen durchsucht. Davon wurden 6 Transkripte ausgewählt, die am-Progressiv-Konstruktionen beinhalten.

Da der am-Progressiv im Deutschen bisher kaum obligatorische Formen aufweist, stellt sich bei der Untersuchung der Funktion die Frage danach, was die am-Progressiv-Konstruktionen vom einfachen Präsens oder Perfekt unterscheidet. In einigen Beispielen wird deutlich, dass durch die Ersetzung mit einem Präsens oder Perfekt die Bedeutung der Äußerung verändert werden würde. Dabei kann der am-Progressiv die Regelmäßigkeit einer Handlung ausdrücken. In Transkript 1 unterhalten sich Freunde sich über Musik von früher. Der Sprecher JO beginnt eine Erzählung über eine Erfahrung, die er als Jugendlicher diesbezüglich gemacht hat. Direkt zu Beginn der Erzählung wird die am-Progressiv-Konstruktion geäußert (‚war ich halt so am schuleschwänzen‘), die die Erzählung gewissermaßen einrahmt. Die nachfolgenden Geschehnisse werden so innerhalb dieses Rahmens gehalten – das Schuleschwänzen hält während der weiteren Handlungen bis zum Ende der Erzählung an und bildet außerdem deren Ausgangspunkt. Das finite Verb im Präteritum verortet dabei die Handlung in der Vergangenheit. Im Gegensatz zu einer Präteritumform bzw. Perfektform lässt der am-Progressiv hier auch weitere Lesarten zu. ‚Ich schwänzte halt so die Schule‘ würde eine einmalige Handlung implizieren, die außerhalb der in der Erzählung stattfindenden Geschehnisse als abgeschlossen angesehen werden würde. Die Verwendung der Progressivform hingegen schließt die Möglichkeit ein, dass der Sprecher häufiger die Schule geschwänzt hat, hier also eine gewisse Regelmäßigkeit ausdrückt. Somit wäre der am-Progressiv nicht einfach durch eine andere Form zu ersetzen, ohne dass sich eine andere Bedeutung ergibt oder Lesarten ausgeschlossen werden würden. Außerdem kann durch den am-Progressiv ein Spannungsbogen gehalten werden, der erst am Ende einer Erzählung aufgelöst wird. In Transkript 2 berichtet der Sprecher JR, wieso er vom Lehramtsstudium in einen anderen Bachelor wechselt. Der Transkriptausschnitt beginnt mit einem Frage-Antwort-Muster, indem SL nach dem Studium von JR fragt. Dies leitet den folgenden Bericht über die Zweifel an seinem Studium ein. Das Zweifeln wird bereits vor der am-Progressiv-Konstruktion geäußert (‚ich war schon länger so im zweifel‘), und wird dann wieder aufgegriffen (und ich war schon länger am zweifeln). Die Äußerung mit dem am-Progressiv ist hier eine Wiederaufnahme des Berichtes, nachdem der Sprecher unterbrochen wurde. Mit dem am-Progressiv rahmt der Sprecher nun also seine Äußerung erneut und sie dient als Ausgangspunkt der Begründung für den Wechsel des Studiengangs. Mit dem finiten Verb ‚war‘ verankert der Sprecher die Handlung in der Vergangenheit. Der Vorgang des Zweifelns kann zum Zeitpunkt des Erzählens also als abgeschlossen gelten, wohingegen die Handlungen innerhalb des Berichtes während dieses Vorgangs stattfinden. Dies wird in der weiteren Erzählung dadurch deutlich, dass JR zunächst berichtet, ein Praktikum in China gemacht zu haben, um die Erzählung schließlich damit zu beenden, dass das Unterrichten nichts für ihn sei (‚da hab ich ja gemerkt okay nee is nix für mich‘). Die Zweifel werden demnach mit dieser Erkenntnis behoben, wurden jedoch durch die am-Progressiv-Konstruktion bis zum Ende aufrechterhalten. Auch hier wäre eine Äußerung mit Präteritum oder Perfekt nicht mit dem am-Progressiv gleichzusetzen, da beide Formen nicht direkt die nachfolgenden Handlungen umspannen würden. Der am-Progressiv trägt in diesem Beispiel zur Aufrechterhaltung der Spannung der Erzählung bei, deren Auflösung erst mit dem Ende des Zweifelns erfolgt. Die am-Progressiv-Konstruktionen sind zumeist nicht ohne Bedeutungsverlust mit dem Präsens zu ersetzen. Witt (2015, 249) weist darauf hin, dass das Präsens zwar eine Handlung als unabgeschlossen oder abgeschlossen ausdrücken kann, jedoch sei eine Leistung des am-Progressivs, dies explizit als unabgeschlossen zu spezifizieren. Des Weiteren kann die Involviertheit des Subjektreferenten und die damit einhergehende Unverfügbarkeit für weitere Handlungen, wie es Witt (2015) als Funktion des am-Progressivs beschreibt, an einigen Beispielen nachvollzogen werden. Dies geht in Transkript 3 und Transkript 4 mit der Sprechhandlung

‚Vermuten‘ einher. In beiden Belegen wurde die am-Progressiv-Konstruktion innerhalb einer Vermutung über die Involviertheit der Subjektreferenten geäußert. In Transkript 3 wird zunächst ein Bezug zu einer Absprache hergestellt und schließlich verschiedene Vermutungen über die Gründe für die Abwesenheit des Subjektreferenten angestellt. Sprecherin IR zeigt mit ihrer Äußerung ein Problem auf (‚der rainer wollte den sixpack ja mitbringen aber der is bisher nich; nich wieder hochgekommen‘). Die Problemlösung der Sprecherinnen besteht schließlich darin, Vermutungen über Rainers Abwesenheit zu äußern. GW äußert die am-Progressiv-Konstruktion (‚der is bestimmt in der garage am arbeiten an fremden autos‘) als Vermutung über Rainers Aufenthaltsort und seine aktuelle Tätigkeit. Mit ‚der‘ kennzeichnet die Sprecherin zunächst das gemeinsame Wissen aus dem Diskurs – den Subjektreferenten Rainer. Durch das finite Verb sein in der Form ‚is(t)‘ in V2-Stellung wird die weitere Äußerung vorstrukturiert und die Äußerung im Wissensraum des Hörers verankert (vgl. Rehbein 1995: 278). Mit bestimmt grenzt die Sprecherin den Wahrheitsgehalt ihrer Äußerung ein, sodass sie als Vermutung gelten kann. Vor der am-Phrase steht das Rhema der Äußerung, das den vermuteten Aufenthaltsort des Subjektreferenten beschreibt. Die Präposition als Teil der am-Phrase dient nach Witt (2015: 67) der „Involvierung des Subjektreferenten in die Handlung bzw. in den Prozess“, die durch den Infinitiv ‚arbeiten‘ zeitlich unbestimmt bleibt, und somit den Prozesscharakter der Handlung unterstreicht. GW drückt mit der Äußerung zum einen aus, dass die Tätigkeit (an Autos arbeiten) unabgeschlossen ist. Zwar würde auch die Präsensform ‚der arbeitet bestimmt‘ eine Unabgeschlossenheit ausdrücken, jedoch ohne den Verlaufscharakter der Tätigkeit zu betonen. Durch den am-Progressiv drückt die Sprecherin aus, dass die Tätigkeit keinen Start- oder Endzeitpunkt hat – sie kann durch Rainers Abwesenheit auch nicht sicher bestimmen, wann diese wären. Zum anderen markiert GW durch den am-Progressiv darüber hinaus die Unverfügbarkeit des Subjektreferenten Rainer. Nach Witt (2015) entspräche dies der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten des Subjektreferenten: Rainer kann nicht das Wasser hochbringen, weil er in der Garage am Arbeiten ist. Somit liefert die Äußerung durch den am-Progressiv eine Erklärung bzw. Vermutung dafür, wieso Rainer nicht verfügbar ist, um die Absprache mit IR einzuhalten. In Transkript 4 unterhalten sich zwei Freundinnen über Skype. SL beginnt ein neues Thema mit einer Frage (‚un hast du sarah schon geschrieben‘), die OW verneint. Daraufhin folgt die Äußerung mit der am-Progressiv-Konstruktion. SL schildert die Vermutung, die sie gegenüber der zuvor erwähnten Freundin Sarah geäußert habe, weshalb OW sich nicht bei Sarah gemeldet haben könnte (‚die is bestimmt wegen ihrer bachelorarbeit voll am rotieren und so‘). Die operative Prozedur, die die Sprecherin mit der Äußerung ‚die‘ vollzieht, kennzeichnet zunächst das gemeinsame Wissen von SL und OW und greift die Subjektreferentin Sarah auf. ‚Bestimmt‘ kennzeichnet hier die Äußerung von SL als Vermutung (vgl. Beleg 1). Mit dem am-Progressiv drückt die Sprecherin in diesem Beispiel die Involviertheit von OW in ein anderes Geschehen aus (das Rotieren wegen der Bachelorarbeit), die demzufolge keine weitere Handlung zulässt (der Freundin schreiben). Auch in diesem Transkriptausschnitt geht die Verwendung des am-Progressivs mit einer eingeschränkten Handlungsmöglichkeit der Subjektreferentin aufgrund der Involviertheit in einen anderen Prozess einher. Zusätzlich intensiviert wird diese Involviertheit durch die Gradpartikel ‚voll‘, die das Geschehen verdichtet und die alternative Handlung unwahrscheinlicher wirken lässt. In der Kombination aus Gradpartikel, Adverb und am-Progressiv erscheint die Erklärung bzw. Vermutung von SL möglichst offen und unverbindlich formuliert zu sein, um die Freundin womöglich zu beschwichtigen.

In den untersuchten Beispielen konnten keine Hinweise auf hörerseitige mentale Prozesse ausgemacht werden, die sich in einer direkten Sprechhandlung widerspiegeln würden. Vielmehr strukturiert die am-Progressiv-Konstruktion das Wissen von Sprecher und Hörer und dient der zeitlichen Rahmung der geäußerten Geschehnisse sowie einer möglichen Aussage über den Subjektreferenten.

4 Ausblick

Zwar wird der am-Progressiv seit einigen Jahrzehnten in der Linguistik behandelt, jedoch fehlen noch immer aussagekräftige Untersuchungen zu dessen kommunikativer Verwendung. Um die am-Progressiv-Konstruktion systematisch vermitteln zu können, wie es Fiehler (2015b) für

Phänomene der gesprochenen Sprache im DaZ-/DaF-Unterricht fordert, ist es notwendig, die Konstruktion und deren Funktion dahingehend näher zu beschreiben, um eine Didaktisierung zu erarbeiten, die eine adäquate Behandlung im Unterricht möglich macht. Zwar besteht in der Literatur weitgehend Konsens über die meist als allgemeine Funktion des am-Progressivs dargestellte Innenperspektivierung sowie die Darstellung einer Handlung im Verlauf, jedoch konnte anhand weniger Beispiele bereits gezeigt werden, welche unterschiedlichen Funktionen der am-Progressiv im Diskurs erfüllt, und fünf Funktionsweisen ermittelt werden. Es zeigt sich außerdem, dass trotz des als fakultativ angesehenen Gebrauchs der Konstruktion deutliche Unterschiede zu anderen Formen wie dem Präsens oder Perfekt bestehen. Dies geht mit den Überlegungen zu einer Herausbildung obligatorischer Formen einher, die Gargyán (2014) und Krause (2002) vertreten. In weiteren Untersuchungen müssten die hier aufgezeigten Funktionsweisen näher bestimmt und auf Basis weiterer Beispiele belegt werden. Die Arbeit von Witt (2015), die sich mit der kommunikativen Funktion im Diskurs beschäftigt, liefert bereits gute und hilfreiche Kategorien für die weitere Analyse und die Anwendung für die DaZ-/DaF-Didaktik. Noch nicht ausreichend geklärt werden konnten in dieser Arbeit die möglichen Funktionen, die die Verbalklammer der Konstruktion bietet, sowie welche Auswirkungen die Klammer auf die mentalen Prozesse von Sprecher und Hörer hat. Fest steht jedoch, dass der am-Progressiv als Teil der gesprochenen Sprache auch Deutschlernenden zugänglich gemacht werden sollte, wozu es einer detaillierten und weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Phänomen bedarf.

Literaturverzeichnis

1. Anthonissen, Lynn; De Wit, Astrid; Mortelmans, Tanja (2016): Aspect Meets Modality: A Semantic Analysis of the German Am-Progressive. In: *Journal of Germanic Linguistics*, 28(1), 1-30.
2. Brinker, Klaus; Ungeheuer, Gerold & Burkhardt, Armin (2008): *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
3. Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (1997): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin* (2., durchges. Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
4. Dürscheid, Christa; Schneider, Jan Georg (2015): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin, Boston: De Gruyter.
5. Fiehler, Reinhard (2012): „Gesprochene Sprache - gehört sie in den DaF-Unterricht?“. In: Reeg, U. et al. (Hg.) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Lerngegenstandes*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2012, 13–28.
6. Fiehler, Reinhard (2015a): Syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache. In: Dürscheid, C./Schneider, J. (Hg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin, Boston: De Gruyter. 370–395.
7. Fiehler, Reinhard (2015b): Grammatikbeschreibung für gesprochene Sprache. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 25, 3–20.
8. Eisenberg, Peter; Thieroff, Rolf (2013): *Der Satz* (4., aktualisierte und überarbeitete Auflage.). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
9. Gárgyán, Gabriella (2014): Der «am»-Progressiv im heutigen Deutsch: Neue Erkenntnisse mit besonderer Hinsicht auf die Sprachgeschichte, die Aktualität und den kontrastiven Vergleich mit dem Ungarischen. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
10. Gärtner, Angelika (2002): Jetzt war sie ja den am Lieben. Die Progressivkonstruktion – ein Fall für die Didaktik? In: Peschel, C./Engelen, B. (Hg.): *Grammatik und Grammatikvermittlung. Bernhard Engelen zum 65. Geburtstag*. Frankfurt a. M. [u.a.]: P. Lang, S. 199–226.
11. Glück, Helmut (2001): Die Verlaufsform in den germanischen Sprachen, besonders im

- Deutschen. In: Thielemann, W./Welke, K. (Hg.): Valenztheorie: Einsichten und Ausblicke. Münster: Nodus, 81–96.
12. Klosa, Annette (1999): Zur Verlaufsform im Deutschen. In: Sprachspiegel 55, S. 136–141.
13. Krause, Olaf (1997): Progressiv-Konstruktionen im Deutschen im Vergleich mit dem Niederländischen, Englischen und Italienischen. In: Zeitschrift für Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF) 50 (1), S. 48–82.
14. Krause, Olaf (2002): Progressiv im Deutschen. Eine empirische Untersuchung im Kontrast mit Niederländisch und Englisch. In: Linguistische Arbeiten 462.
15. Leuschner, Thorsten; Mortelmans, Tanja; Groot, Sarah de (Hg.) (2005): Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin: de Gruyter.
16. Peschel, Corinna; Engelen, Bernhard (2002): Grammatik und Grammatikvermittlung. Bernhard Engelen zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M. [u.a.]: P. Lang.
17. Slater, Ariane (1997). Grammatik im Wandel: Die Verlaufsform im Deutschen und Englischen: entwickelt das Deutsche eine "progressive form"? (1. Auflage.). München: GRIN Verlag.
18. Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale und Moraldo, Sandro M. (2012): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Lerngegenstandes. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2012.
19. Schmidt, Thomas (2014). Gesprächskorpora und Gesprächsdatenbanken am Beispiel von FOLK und DGD. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 15, 196 – 233.
20. Redder, Angelika (1997): Handlungstheoretische Grammatik für DaF – am Beispiel des sogenannten "Zustandspassivs". In: Dittmar, N./Rost-Roth, M. (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt a.M.: Lang, 53–74.
21. Rehbein, Jochen (1995): Grammatik kontrastiv – am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21/1995, 265-292.
22. Rehbein, J. (2008). Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, K. et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research, 2. Halbband. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 927–945.
23. Rödel, Michael (2004a): Grammatikalisierung und die Folgen: Der Infinitiv in der deutschen Verlaufsform. In: Muttersprache 114 (2), S. 138–150.
24. Rödel, Michael (2004b): Verbale Funktion und verbales Aussehen – die deutsche Verlaufsform und ihre Bestandteile. In: Muttersprache 114 (3), S. 220–234.
25. Rödel, Michael (2003): Die Entwicklung der Verlaufsform im Deutschen. In: Muttersprache 113 (2), S. 97–107.
26. Thiel, Barbara (2008): Das deutsche Progressiv: neue Struktur in altem Kontext. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13/2.
27. Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
28. Scholze-Stubenrecht, Werner; Beil, Christine; Drosdowski, Günther; Klosa, Annette (1997): Duden Richtiges und gutes Deutsch: Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 4., auf der Grundlage der amtlichen Neuregelung der dt. Rechtschreibung neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag (Der Duden, 9).
29. Thielemann, Werner; Welke, Klaus (Hg.) (2001): Valenztheorie: Einsichten und Ausblicke. Münster: Nodus.
30. Van Pottelberge, Jeroen (2004): Der am-Progressiv. Struktur und parallele Entwicklung in den kontinentalwestgermanischen Sprachen. Tübingen: Narr.
31. Wöllstein, Angelika & Eisenberg, Peter (2016): Duden – die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch (9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage.). Berlin: Dudenverlag.

32. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno; Ballweg, Joachim (1997):
Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter (3).

33. Korpus: IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK [dgd.ids-mannheim.de,
letzter Zugriff: 27/1/20]

ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СИНТАКСИСА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬЕ

А.Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru

старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Россия, г. Севастополь

TECHNIQUES AND MEANS OF EMOTIONAL SYNTAX IN AN ENGLISH NEWSPAPER ARTICLE

A.G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru

senior lecturer,

Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

***Аннотация.** Рассматривается эмоциональный синтаксис, который повышает выразительность речи и усиливает её эмоциональность при помощи особых синтаксических построений. Материалом исследования послужили книги известных английских и австралийских журналистов. Отмечено, что эмоциональный синтаксис – это выражение эмоционально воздействующего характера, придающее речи выразительность. Выделены основные группы приемов и средств эмоционального синтаксиса, используемые в газетной статье.*

***Abstract.** The emotional syntax that increases the expressiveness of speech and enhances its emotions with the help of special syntactic constructions is considered. The materials of the study were the books of famous English and Australian journalists. It is noted that emotional syntax is an expression of emotionally influencing character, giving speech expressiveness. The main groups of techniques and means of emotional syntax used in the newspaper article are identified.*

***Ключевые слова:** эмоциональный синтаксис, медиа-текст, газетная статья, дистантный повтор, субъект речи, отстранение, выразительность.*

***Keywords:** emotional syntax, media text, newspaper article, distant repetition, subject of speech, detachment, expressiveness.*

Язык, используемый современными англоязычными средствами массовой информации, насыщен разнообразными стилистическими средствами. «Это можно объяснить тем, что основная задача СМИ состоит в освещении наиболее важных проблем современного общества – политики, экономики, образовании, международного сотрудничества...» [2, с. 103]. «...Личность профессионального журналиста – мера адекватности массовой коммуникации, первый фильтр социальной ответственности и последний гарант свободы слова» [3, с. 22].

Исследование языка СМИ проводили М.М. Бахтин, И.В. Арнольд, В.Н. Комиссаров, Ю.С. Степанов, Е.И. Пронин, Е.Е. Пронина, Е.П. Прохоров, М.Л. Князева и др. Лингвистику текста изучали В.Л. Юхт, Г.В. Ейгер, И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева, Н.Н. Саночкина и др. Так, В.Г. Адмони исследовал эмоциональную насыщенность предложения. В круг важных исследований по стилистическому синтаксису В.В. Виноградов включал проблему экспрессивных – выразительных, изобразительных – оттенков, присущих тем или иным комбинациям синтаксических конструкций.

Англоязычные медиа-тексты исследовали В.Г. Костомаров, Г.Я. Солганик, С.И. Сметанина и др. Синтаксические языковые средства, которые предпочтительно используются журналистами качественных и популярных изданий британской прессы рассматривала И.В. Арнольд [1].

Относительно эмоциональной экспрессии в синтаксисе существуют разнообразные мнения. В.Г. Костомаров сформулировал принцип чередования экспрессии и стандарта как основной принцип стилистической организации газетно-публицистического текста: основным качеством газетной речи является одновременное обязательное присутствие экспрессии и стандарта. В.Г. Адмони утверждал, что исследование синтаксической системы является неполным, если из него исключить эмоционально-экспрессивные элементы.

Современную публицистическую речь, отражающую, прежде всего, политические события, характеризует, по мнению В.Н. Силантьевой, изобилие клишированных форм [4]. Необходимость убеждения в правильности оценки, влияния на поведение читателя приводит к тому, что публицистический текст должен быть эмоционально окрашенным.

Цель данного исследования – определить основные приемы и средства эмоционального синтаксиса в англоязычных газетных статьях с помощью сравнительно-сопоставительного и описательно-аналитического методов.

Теоретическая значимость данного исследования определяется опытом дальнейшего изучения способов синтаксической реализации эмоциональности как в языке вообще, так и в современной англоязычной газетной статье. Полученные в ходе данного исследования данные представляются перспективными при дальнейшем изучении эмоционально-экспрессивного синтаксиса в дискурсе современной английской прессы. Практическое значение исследования заключается в возможности реализации полученных данных о приемах и средствах эмоционального синтаксиса в англоязычной газетной статье в теоретических курсах по стилистике английского языка. Полученный материал может быть рекомендован для освещения в спецкурсах по стилистическому синтаксису английской прессы, а также на практических занятиях по стилистике английского языка.

Методы исследования. Изучение фактического материала осуществляется описательным методом лингвистического анализа англоязычных текстов прессы. Материалом исследования послужили книги Д. Конли и С. Лэмбл «*The Daily Miracle*» и Макгроу-Хилл Гленко «*Journalism Today*».

Сегодня очевидна тенденция к отказу от применения традиционных оценочных клише. Освобождаясь от стандартизации речи, авторы статей обращаются к поиску новых приемов, приоритету экспрессивных средств выражения оценочности. К числу таких средств относятся различные приемы эмоционального синтаксиса, направленные на глубину восприятия и требующие большей читательской активности.

Приемы и средства эмоционального синтаксиса, используемые в газетной статье, разделяют на группы: элементы структуры простого предложения; различные типы простого и сложного предложения.

Синтаксис играет важнейшую роль в формировании стиля газетной статьи, в создании многих выразительных эффектов. Это один из важнейших компонентов как стиля, так и мастерства [7]. Эмоциональный синтаксис – это выражения эмоционально воздействующего отношения субъекта речи, отстранение, придающее речи выразительность. Существуют различные возможности средств и способов выражения эмоционально окрашенного одного и того же содержания:

– изменение синтаксической структуры предложения. «Выразительными средствами, не создающими образы, а повышающими выразительность речи и усиливающими её эмоциональность при помощи особых синтаксических построений, выступает инверсия, усилительные обороты (эмфатические предложения), параллельные конструкции и т.д.» [2, с. 105]:

“To this day, it’s advertising that pays the cost of producing newspapers and getting newscasts on the air” [6, p. 8];

– сравнение средств образности и выразительности. Сравнение имеет многообразные формы, семантические черты и экспрессивные цели:

“It is one of the “seven wonders of the newsroom”, although unless done properly it can be one of the “seven (or more) blunders of the newsroom”. It is suggestive of geometry but does not

require a protractor. It is a form of construction but does not require scaffolding, unless something goes horribly wrong. It is the basic news story structure: the inverted pyramid” [5, p. 124].

– использование в начале текста синтаксической конструкции, имеющей заметную эмоциональную окраску и распространенная как именительные представления (имена собственные):

“Piter Owen, a senior editorial executive with APN News and Media and former long standing editor-in-chief of Queensland’s Sunshine Coast Daily, says journalism education has improved so much in the past decade that graduates come to him ”ready to work” [5, p. 18];

– применение вопросительных предложений в начале статьи:

“How many do you need to talk to in order to get a random sample? That’s an important question in polls and surveys but not as important” [6, p. 73];

– использование в начале предложения “no”, “not”:

“No sub-editor expects words to be quite so multitalented, especially when the prose is wending its way through a toxic-sludge spill” [5, p. 146];

– употребление смежного повтора. Особой полифункциональностью отмечаются дистантные повторы. Они способствуют усилению выразительности в передаче новой информации, структурно-семантической связи фрагментов газетного текста:

“It is common to omit the limits of media power or constraints upon its use...Nor is there any explicit **idea**” **how** the trick is actually done”, of how the power of news **asserts** itself, and no **idea** of **how** it might actually be investigated rather than merely **asserted**” [5, p. 38]; “A media outlet’s success **depends on how well** it and its journalists and editors perform their key functions. This in turn will **depend on how well** they know their audience” [5, p. 42].

Данные предложения – наглядный пример широкого употребления дистантного повтора. С помощью повтора производится эмоциональное воздействие на читателя, следовательно, в данном случае повтор является стилистическим приемом выражения экспрессии, т.е. средством усиления выразительности и придает всему отрывку экспрессивную окраску; помимо прочего, повтор здесь объединяет несколько предложений в единое смысловое целое. Выражение «*depends on how well*» само по себе уже является экспрессивно окрашенным и усиливает эмоционально-экспрессивный эффект.

Заключение. Важность изучения эмоционального синтаксиса отмечали многие лингвисты. В исследовании рассмотрены синтаксические языковые средства, которые предпочтительно используются журналистами качественных и популярных изданий англоязычной прессы. Определены различные возможности средств и способов выражения эмоционально окрашенного одного и того же содержания.

Список литературы:

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Михайлова, А.Г. Структурно-языковые особенности англоязычной прессы / А.Г. Михайлова // Культура в фокусе научных парадигм. Научный журнал. Культурология. Филология. Журналистика // научн.ред. Кравченко О.А., Каика Н.Е. – Донецк: ДонНУ, 2019. – В. 7. – 200 с. – С. 103-110
- 3.Пронин, Е. И. Психология журналистского творчества. / Е.И. Пронин, Е.Е. Пронина– 2-е издание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 320 с.
4. Силантьева, В.Н. Особенности функционирования прецедентных высказываний в региональных печатных СМИ / В.Н. Силантьева // Вопросы лингвистики и литературоведения. – № 3 (7). – 2009. – С. 62–66
5. David Conley, Stephen Lamb. The Daily Miracle: An Introduction to Journalism 3rd Edition. Oxford University Press, 2006, 491 p.
6. Glencoe McGraw-Hill. Journalism Today. Student Edition. The McGraw-Hill Companies, Inc.2005, 608 p.

7. Kruchina O. N., Mikhaylova A.G. Technologies in professional and communicative skills forming in the process of foreign language learning (on the example of maritime specialties) E3S Web Conf. International Science Conference SPbWOSCE-2018 “Business Technologies for Sustainable Urban Development Volume 110, 2019: [//www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2019/36/e3sconf_spbwosce2019_02004/e3sconf_spbwosce2019_02004.html](http://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2019/36/e3sconf_spbwosce2019_02004/e3sconf_spbwosce2019_02004.html)

МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

С.А. Сессорова, e-mail: sessoreta96@gmail.com,
А.А. Остапенко, e-mail: ostapenko.a.a@list.ru
ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
Россия, г. Севастополь

METAPHORS IN CONTEMPORARY POLITICAL MEDIA DISCOURS

S.A. Sessorova, e-mail: sessoreta96@gmail.com,
A.A. Ostapenko, e-mail: ostapenko.a.a@list.ru
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

***Аннотация.** Данная статья посвящена использованию метафоры в рамках современного политического медиадискурса. Рассматривается понятие метафоры, а также её роль в формировании общественного мнения и массового сознания. На примере метафор, используемых журналистами различных западных медиа источников, анализируются механизмы воздействия на сознание читателя и интерпретируются их функции и значение, а также описываются основные стратегии перевода метафорических единиц.*

***Abstract.** This article is devoted to the study of the use of metaphor in the political media discourse. The notion of metaphor and its role in formation of public opinion and mass consciousness are studied. The functions and meanings of the metaphors used by western mass media journalists are interpreted. Main strategies of the metaphors translation are analyzed.*

***Ключевые слова:** политический дискурс, метафора, стратегии перевода, масс медиа, журналистика.*

***Key words:** political discourse, metaphor, translation strategies, mass media, journalism.*

Метафора является неотъемлемым инструментом системы технологий речевого развития. С помощью данного приёма можно донести до читателя или слушателя необходимую информацию, а также сформировать личное или общественное мнение. Следовательно, метафора представляет большой интерес не только с точки зрения лингвистических исследований, но также для теории коммуникации и политической лингвистики.

С помощью данного стилистического средства можно передать образы, ценности, чувства, а также шаблоны, укоренившиеся в различных культурах [5, p.75]. Широкое использование данного тропа в коммуникации может быть объяснено тем фактом, что метафора выходит за рамки языка и встречается преимущественно в когнитивных структурах [5, с.78].

В современном обществе политический медиадискурс играет значимую роль. Таким образом, появляется необходимость изучения эффективных языковых механизмов, которые могут оказывать влияние на сознание и мнение людей. Изучение метафор, встречающихся в политической коммуникации, может способствовать построению и пониманию социальной и политической реальности. Следовательно, необходимо изучить выразительный потенциал и функции метафор в дискурсе политических СМИ относительно современного мирового политического контекста, а также определить наиболее эффективные стратегии перевода, которые способны передать прагматический потенциал оригинальной метафоры.

Политический дискурс разных культур последних десятилетий XX века сильно метафоризирован. Это связано с общей метафоризацией человеческого сознания. Роль

метафоры в политической коммуникации не ограничивается исключительно художественной стороной. В настоящее время метафора используется достаточно эффективно. Данный стилистический прием стал неотъемлемой частью политических текстов. Метафорические выражения успешно воздействуют как на сознание человека, так и на бессознательные компоненты его психики.

Метафоры бывают разных видов: авторские метафоры, сухие (стертые, мертвые), общепозитивские и так далее. Метафора может выступать в традиционной или когнитивной функции, но при этом не ограничивается ими. Согласно классификации В.Н. Комиссарова существуют несколько стратегий перевода: перевод с помощью эквивалента в переводящем языке; перевод с использованием аналога в переводящем языке; дословный перевод (калька); перевод без использования образности.

В данной статье мы проанализируем особенности перевода метафор, а также проинтерпретируем скрытые смыслы, заложенные в образные выражения, и опишем механизм их влияния на формирование общественного мнения читателей. Материалом для исследования послужили аутентичные статьи политической направленности ведущих британских и американских газетных изданий, а так же их официальные переводы с сайта «Иносми. Ру».

Russia today is what it always was – a Potemkin village hiding a nation in a state of suspended collapse [3]. – Сегодня Россия является тем, чем она была всегда — потемкинской деревней, скрывающей страну, находящуюся на грани краха [1].

В данном случае метафоричность основана на переносе с индивида «Russia» на индивид «Potemkin village». Для того, чтобы перевести данную реалию на русский язык, переводчик использует эквивалент «потемкинская деревня». Как в английском языке, так и в русском фраза обозначает «бутафория», «надувательство», «показной блеск». При переводе метафоры «hiding a nation into a state of suspended collapse» как «скрывающей страну, находящуюся на грани краха» переводчик сохранил как прямой, так и переносный смысл выражения «suspended», которое означает «подвешенный», «во взвешенном состоянии», и в данном контексте оно получает переносное значение «на грани». Используя данную метафору, журналист явно стремится сформировать у читателя статьи негативный образ России.

Referencing the wave of optimism that preceded his first term as president, he added: “I’m still asking you to believe – not in my ability to bring about change, but in yours. – Вспоминая о волне оптимизма, которая предшествовала его первому сроку на посту президента, он добавил: «Я все еще прошу вас поверить – не в мою способность что-то изменить, а в вашу [2]. В данном примере с помощью метафоры автор стремится передать аналогичный метафорический образ, как в языке оригинала, так и в языке перевода. Таким образом, метафора была переведена с помощью калькирования. Автор данного сообщения с помощью метафоры «the wave of optimism» характеризует поднятие духа американцев перед первым сроком президентства Барака Обамы как явление массовое, как тенденцию, к которой присоединилось большинство граждан США и которая, таким образом, отражает мнение народа.

«Have asked Congress to investigate. Something not right. Some bad eggs out there», Trump explained in a tweet which followed countless accusations that, with 19 million plus followers, he should be getting more retweets [6]. – Трамп написал в своей публикации в Tweeter с множеством претензий о том, что при наличии более чем 19 миллионов подписчиков, его записи должны набирать больше «ретвитов»: «Обратился к Конгрессу с просьбой провести расследование. Что-то не так. Нужно искать паршивую овцу» [1].

Метафора исходного языка «bad eggs» была переведена на русский язык как «паршивая овца». Так как мы наблюдаем лексическое несоответствие между элементами метафор языка оригинала и языка перевода, но видим, что сохранен эффект и образность, можно утверждать, что переводчик использовал аналог.

The bridge opening represented a milestone in Putin's efforts to show the world – and his people – that the annexation of Crimea was irreversible [5]. Открытие моста стало знаковым событием в стремлении Путина показать миру и своему народу, что аннексия Крыма необратима [1].

В данном примере метафора «milestone» имеет значение «камень с указанием расстояния в милях», дословно переводится как «веха». В данной ситуации переводчик предпочёл отойти от первоначального образа, заложенного в метафору, следовательно, вариант перевода стал менее экспрессивным, демегафоризированным.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование метафор необходимо в современном политическом медиадискурсе. Метафорические выражения представляют собой эстетически красивые штампы мышления, а также являются действенным механизмом управления общественным мнением и массовым сознанием.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что метафоры – это яркие образы, с помощью которых мгновенно можно донести до читателя или слушателя позитивную или отрицательную информацию и повлиять на его мнение, а также на восприятие действительности.

Также данный литературный троп представляет особые трудности при переводе. Переводчик выбирает между демегафоризацией и компенсацией метафоры другими стилистическими средствами и простым описанием инокультурного концепта, который образован на основе метафоры, средствами языка перевода. Основной задачей переводчика остается сохранить прагматический эффект оригинального текста. Данный аспект является необходимым условием адекватного перевода текста политического дискурса.

Список литературы:

1. Иносми. Ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/politic/20180430/242121108.html> (дата обращения 10.01.2020)
2. Cyberleninka.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-metafor-v-informatsionnyh-tekstah-smi> (дата обращения 10.01.2020)
3. Free republic [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.freerepublic.com/tag/putin/index?tab=articles> (дата обращения 10.01.2020)
4. Imre A. Metaphors in cognitive linguistics. // A. Imre // Eger Journal of English Studies Publ., 2010. – P.71 – 81.
5. Washington Post [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.washingtonpost.com/world/putins-bridge-to-crimea-illustrates-his-power--and-his-regimes-weak-spot/2018/05/15/f42c13c4-5847-11e8-9889-07bcc1327f4b_story.html?noredirect=on&utm_term=.236acbccc89af (дата обращения 10.01.2020)
6. Waterford Whispers News [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://waterfbrdwhispersnews.com/2017/01/09/tmmp-caUs-on-congress-to-investigate-why-his-tweets-arent-getting-more-retweets/> (дата обращения 10.01.2020)

НЕМЕЦКИЙ АНЕКДОТ В СТРУКТУРЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru
заведующая кафедрой иностранных языков,

Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

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

доктор филол. наук, доцент,

профессор кафедры иностранных языков

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

GERMAN ANECDOTE IN THE STRUCTURE OF A HUMOROUS DIALOGICAL DISCOURSE

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru

Head of Foreign Languages Department,

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

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

Doctor of Philology, associate professor

Yaroslavl Higher Military Air Defense College, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье исследовано определение понятия «дискурс» с различных позиций в современной науке о языке, приведены понятие анекдота как жанра юмористического диалогического дискурса, типы дискурса, примеры немецкоязычных анекдотов и коротких исторических юмористических рассказов с их анализом.

Abstract. The article studies the definition of a discourse from different aspects of modern linguistics. Anecdote is considered as a genre of a humorous dialogical discourse, the examples of German anecdotes and short historical humorous stories with their analysis are presented.

Ключевые слова: дискурс, юмористический диалогический дискурс, типы дискурса, анекдот, исторический анекдот, дискурсивный анализ

Keywords: discourse, a humorous dialogical discourse, types of discourse, anecdote, historical joke, discursive analysis

Прежде чем приступить к анализу немецких анекдотов, представляющих собой диалоги, определимся с определением понятия «дискурс» в современном языкознании, поскольку диалог, помимо монолога, является одним из основных типов дискурса. В лингвистической науке существует большое количество определений дискурса, что вполне справедливо при такой многоаспектности и междисциплинарности (антропология, лингвистика, литературоведение, социология, социолингвистика, этнография, философия, когнитивная психология, психолингвистика и др.) изучения этого сложного языкового феномена. Однако следует отметить, что именно такое всестороннее изучение дискурса может способствовать раскрытию его специфических особенностей, именно благодаря такому разностороннему изучению теория дискурса в настоящее время оформляется как самостоятельная междисциплинарная дисциплина – дискурсология.

Слово «discours», взятое Э. Бенвенистом из французской лингвистики, где оно означало речь вообще, приобрело в языкознании терминологическое значение и стало обозначать речь индивидуальную, речь говорящего [3, с. 139].

Теория дискурса возникла в рамках лингвистики текста и развивалась в постоянной связи с ней, определяя предмет своего исследования, разграничивая понятия текста и

дискурса с позиции форм реализации языка, тем самым ознаменовав значительный качественный скачок в развитии современного языкознания, и выдвинула сложнейшую задачу – задачу лингвистического описания дискурса.

Обращает на себя внимание тот факт, что современные отечественные и зарубежные исследователи кладут в основу понятия дискурса различные онтологические признаки.

Так, **дискурс** рассматривается функционально-коммуникативным подходом как важнейшая форма повседневной жизненной практики человека и определяется как сложное коммуникативное явление, которое включает в себя, помимо текста, экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, отношения, цели получателя), которые необходимы для понимания текста [8, с. 8].

И.Н. Горелов и К.Ф. Седов справедливо отмечают, что дискурс выступает отражением интеракции (социально-коммуникативного взаимодействия) языковых личностей и определяют это явление как «речевое произведение, представляющее собой отрезок «живой речи» и как «речевое произведение в полноте его когнитивных и социокультурных характеристик» [5, с. 147, 165].

В.И. Карасик рассматривает дискурс с позиций *социолингвистики*, подчеркивая идею о том, что дискурс представляет собой общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеведческой ситуации, например, институциональное общение. При этом В.И. Карасик применительно к современному социуму выделяет такие виды институционального дискурса, как политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный [7, с. 233-234].

В концепции Т.А. ван Дейка *дискурс* понимается как *коммуникативное событие*. Согласно исследователю, «...дискурс, в широком смысле слова, является сложным единством языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта» [6, с. 121-122]. Отметим, что Т.А. ван Дейк ввел понятие прагматического контекста, учёт условий которого способствует правильной интерпретации дискурсной информации. Для него «понятие прагматического контекста является теоретической и когнитивной абстракцией разнообразных физико-биологических и прочих ситуаций» [Там же, с. 19]. Таким образом, согласно Т.А. ван Дейку, дискурс – сложное коммуникативное явление, включающее наряду с текстом внеязыковые факторы, которые влияют на его производство и восприятие [6]. Именно на основании этого подхода в рамках современной науки сформировалась *коммуникативно-функциональная парадигма* понимания дискурса.

В целях предпринимаемого исследования интересным представляется определение дискурса, приведенное М.Л. Макаровым, поскольку ученый понимает дискурс как диалог, формирующимся по правилам *диалога* и вероятностным зависимостям. «Дискурс, по М.Л. Макарову, представляет социальную «материю», где один речевой акт не может однозначно определить тип и свойства последующего акта: он скорее задаёт условия, в которых появление того или иного продолжающего диалог акта будет более или менее ожидаемым, уместным, соответствующим нормам и правилам общения. Тип отношений в новой онтологии (дискурсивной онтологии Л.С. Выготского. – *Л.Т., В.Б.*) не допускает однозначного детерминизма, он в большей степени характеризуется размытыми вероятностными зависимостями, обусловленными стратегиями и нормами «речи-во-взаимодействии» (*англ.* talk-in-interaction – Schegloff 1987, Zimmerman, Boden 1991 и др.)» [цит. по 10, с. 19].

Ю. Кристева приводит типологию дискурса по принципу «рассказывания историй», классифицируя дискурс на *монологический* и *диалогический*. По сфере деятельности человека исследователь подразделяет дискурс на *исторический*, *научный* и др. [15, с. 441-442]. Приведенная классификация представляет определенный интерес для настоящего исследования, т.к. анекдот является одним из типов «рассказанных историй».

Дискурсивный анализ направлен на выявление исторических, идеологических, а также психологических особенностей времени. Что касается оригинальности времени, можем с уверенностью сказать, что анекдот как жанр юмористического дискурса отражает конкретное время его порождения. В этом смысле интересно принять во внимание точку зрения ван Дейка, который отметил, что «дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [4, с. 47].

В трудах представителей социолингвистики встречается уточнение, которое является ценным с точки зрения того факта, что дискурс – это общение людей, рассматриваемых с позиции их принадлежности к определенной социальной группе или по отношению к конкретной типичной ситуации речевого поведения (Белл, 1980; Сёрль, 1986). Известно, что некоторые социальные группы (например, военные, студенты, таксисты) имеют особую тенденцию рассказывать анекдоты, в то время как другие группы полностью игнорируют подобное общение. Некоторые характеристики общения с использованием шуток и анекдотов соотносятся у некоторых исследователей с познанием говорящего, пониманием и представлением мира в целом и осмыслением получателем языкового образа мира говорящего [11, с. 190].

Таким образом, **дискурс** – это целостный текст, понимаемый как семантически и грамматически связанная последовательность предложений (высказываний) в устной или письменной, монологической или диалогической форме, предназначенная для слушателя (читателя, наблюдателя), отражающая целостную коммуникативную и речевую ситуацию и учитывающая качество неязыковых факторов всех его участников [2, с. 27-28].

Выбрав анекдот в качестве предмета исследования его дискурсивно-текстовых характеристик, считаем целесообразным привести определения понятий «юмористический дискурс» и «анекдот» в современной лингвистике, изучить анекдот как жанр юмористического диалогического дискурса, выявить собственно языковые и экстралингвистические особенности анекдота как жанра юмористического диалогического дискурса и сделать вывод об отличии исследуемого типа дискурса от других с дальнейшим учетом наиболее значимых из выявленных аспектов при анализе анекдота.

По определению В.И. Карасика, юмористический дискурс «представляет собой текст, погруженный в ситуацию смехового общения». По мнению ученого, характерными чертами такой ситуации являются следующие особенности:

- 1) коммуникативное намерение участников разговора уйти от серьезного разговора,
- 2) юмористический тон общения, т.е. желание сократить дистанцию и критически переосмыслить современные концепции в мягкой форме,
- 3) наличие определенных моделей поведения при шутливом диалоге, принятых в данной языковой культуре [7].

Термин «анекдот» происходит от греческого (ἀνέκδοτον ~ anékdoton) и переводится как «не опубликованный, не изданный». Прокопий Кесарийский впервые использовал это слово в VI веке, когда он публиковал истории о сплетнях об императоре Юстиниане I под названием «Анекдота» (Anekdotia). Однако они были опубликованы только после смерти императора. Это создало впечатление, что рассказчик действительно имел представление об имперской жизни и вдохновил читателя на это знание. Анекдоты в основном передавались устно и варьировались до тех пор, пока кто-то их не записал [20].

Шутки и анекдоты живут актуальной, сегодняшней жизнью, так как они отражают насущные проблемы текущего времени, но только то короткое время, которое им выделено конкретным обществом. Цель их возникновения заключается в том, чтобы высмеять какое-либо социальное явление, событие, предмет или лицо. Анекдоты исчезают тогда, когда осмеиваемое в них явление, событие, предмет или лицо перестает быть актуальным и злободневным. Приведенная Н.Д. Арутюновой характеристика дискурса – прямое отражение

реального времени, – на наш взгляд, является основной и представляет главное требование, предъявляемое юмористическому дискурсу [1].

Интересным представляется мнение о том, что юмористический дискурс необходимо рассматривать и с точки зрения культурологии. Язык постоянно находится в движении, вбирает в себя многообразие исторических эпох, особенности коммуникантов, коммуникативной ситуации, в которой происходит общение [13, с. 9]. С этой точки зрения следует подчеркнуть прямую реакцию на жизненные события, которая характерна для шутки и анекдота, такая реакция определяется как менталитетом нации, так и ее культурным наследием.

Анекдот как жанр юмористического дискурса имеет прямое отношение к этническому юмору и представляет собой короткий рассказ. Основой анекдота является заметное или значимое событие, в основном из жизни (известной) личности. Анекдоты резко характеризуют соответствующую личность, поскольку они образно отображают основные характеристики человека. Характерно также остроумное окончание анекдота, неожиданный поворот – *Pointe*.

Для культурологических выводов об анекдоте следует принять к сведению и следующий немаловажный факт, заключающийся в том, что проблема проникновения в сущность этнических различий и успешного построения диалога между культурами имеет давнюю историю. С незапамятных времен представители различных этнических групп и культурных традиций были близки друг другу, устанавливали международные и дипломатические отношения, торгово-экономические контакты. Успех межэтнического взаимодействия предполагает решение двух фундаментальных проблем: создание единого канала передачи информации и преодоление культурного барьера. Родная и знакомая культура всегда предстает перед своим носителем как своего рода исходная посылка, алгоритм, изначально интегрированный для восприятия окружающей действительности, стандартная модель поведения, общения в соответствии с общепринятыми в социуме нормами и стандартами. «Осознание своей культуры происходит только при столкновении (знакомстве, взаимодействии) с иной культурой» [14, с. 52].

Л.П. Крысин считает, что при исследовании этностереотипа необходимо отделять лингвистический аспект от всех остальных. Такой подход к исследованию проблемы обоснован тем, что проблема объективности, отражающей стереотип реальных особенностей и свойств национального менталитета и поведенческих моделей какой-либо этнической группы, не входит в сферу лингвистики. Ученый полагает, что, прежде всего, лингвистическая перспектива проблемы заключается в определении сфер жизни данной этнической общности, личностных черт и свойств людей, из которых она состоит, их интеллектуальных, психологических и антропологических особенностей, которые затем становятся предметом оценки. Кроме того, процесс изучения национальных стереотипов включает в себя и анализ языковых единиц, которые можно интерпретировать как средство объяснения этнических стереотипов. Такие лингвистические единицы включают в себя фразеологические единицы, языковые штампы, синтаксические конструкции, атрибутивные сочетания, сравнительные предложения, пословицы, поговорки, анекдоты, которые указывают явно (эксплицитно) или неявно (имплицитно) на определенные свойства представителей соответствующей национальности [9, с. 171-172]. Помимо того, что этнокультурные стереотипы служат средством отражения национального характера, у них есть и другая характеристика, заключающаяся в распространении этнического юмора.

Необходимо отметить, что в немецком языке существуют два определения для термина «анекдот»: *die Anekdote* и *der Witz*. Согласно словарю Дудена, слово *Witz* имеет два значения: 1) [кратко сформулированный] рассказ, который неожиданным поворотом, удивительным эффектом, изюминкой в конце заставляет вас смеяться; 2) талант выразить себя остроумно, в анекдотах [<https://www.duden.de/rechtschreibung/Witz>]. При этом слово *Anekdote* в этом же словаре трактуется следующим образом: короткая, в основном смешная история, в которой удачно охарактеризована личность, социальный класс, эпоха и тому

подобное [<https://www.duden.de/rechtschreibung/Anekdote>] (перевод здесь и далее авторов – Л.А., В.Н.). Поэтому стоит заметить, что в настоящей работе анекдот рассматривается как *Witz*. Однако отметим, что как *Witz*, так и *Anekdote* имеют общие (универсальные) особенности: оба являются устными фольклорными жанрами, потому что в обоих случаях невозможно установить автора, и их общим признаком признается наличие остроты.

Отличие *Anekdote* от *Witz* заключается и в «возрасте» данного явления. Как уже упоминалось выше, анекдоты появились уже в VI веке, в то время как *Witz* (шутка, то, что в настоящее время воспринимаем именно как анекдот) была выделена в отдельный тип лишь в XIX веке. Это «речевое высказывание-произведение, на которое не требуется речевая реакция, так как адекватной реакцией является смех, улыбка». Н.Д. Миловская использует термин *Witz* также для обозначения языкового бытового анекдота [12].

Для того чтобы продемонстрировать различие *Witz* и *Anekdote*, считаем уместным привести следующие примеры исследуемого явления.

Итак, пример *Anekdote*, или исторической шутки:

(1) *Friedrich der Große, auch der "Alte Fritz" genannt, war ein humorvoller König. Auch Spott liebte er, wobei er sich selbst nicht verschonte. Eines Tages sagte er zu D' Alembert, einem der bedeutendsten Mathematiker und Physiker des 18. Jahrhunderts: "Die Leute sagen, dass wir Könige auf der Erde das Ebenbild Gottes seien. Daraufhin habe ich mich im Spiegel betrachtet und muss gestehen, man sagt da nichts Schmeichelhaftes über den lieben Gott."* [<https://www.blueprints.de/humor-anekdoten/>] - Фридрих Великий, также называемый «Старый Фриц», был королем с чувством юмора. Он любил также насмешки, при этом не щадя и самого себя. Однажды он сказал Д'Аламберу, одному из самых значимых математиков и физиков 18-го века: «Люди говорят, что цари на земле — это образ Божий. Поэтому я посмотрел на себя в зеркало и должен признаться, они льстят о Боге» (перевод авторов – Л.Т., В.Б.).

(2) *Der deutsche Arzt Ernst Ludwig Heim (1747-1834) war ein Zeitgenosse, der Neuerungen aufgeschlossen gegenüberstand, aber auch bewährte Hausmittel nicht ablehnte. Eine seiner Patientinnen litt unter häufigen, starken Kopfschmerzen. Sie hatte bereits vieles probiert und viele um ein wirksames Mittel gebeten. Doch vergebens. Als sie eines Tages verzweifelt zum alten Heim kam, berichtete sie ihm, dass sie von einer wirksamen Methode gegen ihr Leiden gehört habe. Eine alte Bauersfrau hätte ihr berichtet, dass die Kopfschmerzen sofort vergingen, wenn man den Scheitel mit Sauerkraut bedecke. Sie wollte nun erfahren, was ihr Hausarzt davon halte. "Ganz ausgezeichnet", sagte Heim, "aber ich würde nie vergessen, auch eine Bratwurst draufzulegen."* [<https://www.blueprints.de/humor-anekdoten/>] - Немецкий врач Эрнст Людвиг Гейм (годы жизни 1747-1834) был современником, который был открыт для инноваций, но также не отказывался от проверенных домашних средств. Одна из его пациенток страдала от частых сильных головных болей. Она уже перепробовала многое и просила многих найти эффективное лекарство. Но напрасно. Однажды, в отчаянии придя к старику Гейму, она сказала ему, что слышала об эффективном методе от ее страданий. Старая крестьянка сказала ей, что головная боль исчезнет немедленно, если покрыть голову квашеной капустой. Теперь она хотела знать, что думает об этом ее семейный врач. «Отлично, - сказал Гейм, - но я бы не забыл положить сверху жареную колбаску» (перевод авторов – Л.Т., В.Б.).

Для сравнения представим и пару анекдотов (*Witz*):

(3) *Schatz, glaubst du, dass der neue Trockner meine Kleidung schrumpft. - Nein, das war der Kühlschrank. [https://www.aberwitzig.com/gute-witze.php]* - Дорогой, представляешь, новая сушилка привела к усадке моей одежды? - Нет, это был холодильник (перевод авторов – Л.Т., В.Б.).

(4) *Die Mutter kocht das geliebte Häschen der Familie. Sie hat aber Angst, es den Kindern zu sagen. Die Kinder wundern sich etwas über den komischen Geschmack und fragen, was das für ein Fleisch ist. Der Vater antwortet: „So nennt mich eure Mutter manchmal“. Dann das eine Kind zum anderen: „Oh mein Gott, es ist Aaaaarrrrschloch!“* [<https://www.aberwitzig.com/gute->

[witze.php](#)] - *Мать готовит любимого зайчика всей семьи. Но она боится сказать об этом детям. Дети немного удивляются странному вкусу мяса и спрашивают, что это за мясо. Отец отвечает: «Ваша мама иногда так меня называет». Тогда один ребенок говорит другому: «Боже мой, это заааадница!»* (перевод авторов – Л.Т., В.Б.).

Как видим из приведенных выше примеров, Anekdotе – это небольшой рассказ, как правило, монологического характера, в то время как Witz представляют собой короткие диалоги с остроумным завершением.

Если рассматривать анекдот с точки зрения дискурса, то можем говорить о том, что анекдот представляет собой эпическую малую форму и обычно оформлен в форме прозы. Он содержит какое-либо событие из жизни известного человека. Анекдот чаще всего передается в устной форме, разнообразен и, таким образом, изменчив. Однако часто анекдоты встречаются в и письменной форме и, следовательно, могут быть также доступны в текстовом виде. Как правило, невозможно определить фактического автора анекдота. Анекдоты не обязательно являются подлинными и, следовательно, не всегда соответствуют действительности. Тем не менее, они обычно упоминаются как подходящие, если в них должным образом отражена отличительная черта человека или ситуации.

Отметим, что диалогическая среда является наиболее естественным пространством существования анекдота, поскольку именно в диалоге, помимо автора (который почти всегда неизвестен в любом виде народного творчества) и реципиента (получателя, слушателя), есть также распространитель, он же исполнитель анекдота, который коммуникативно настроен на то, чтобы как можно быстрее передать анекдот другому человеку (людям), распространить данное юмористическое речевое произведение. В сочетании со словесными вариациями основного текста анекдот, как правило, используется в виде устной «живой» речи.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного можно с убедительностью квалифицировать анекдот как особый жанр юмористического диалогического (монологического) дискурса, представляющего собой связный юмористический (шуточный) текст, погруженный в конкретную коммуникативную (речевую) ситуацию. Состояние, которое подталкивает получателей (реципиентов/ слушателей) такого дискурса – анекдота – к творческому процессу его понимания, восприятия, интерпретации и рефлексии, очень характерно для этого жанра дискурса. Процесс «продумывания» особенно ясно передает суть современной шутки. Часто чтобы понять ту или иную шутку, получателю (реципиенту/ слушателю/ читателю) недостаточно слышать или читать анекдот, ему также необходимо иметь некоторую базовую информацию (фоновые знания) или быть экспертом в некоторых областях человеческой деятельности.

Список литературы:

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
2. Бабаян, В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи / В.Н. Бабаян: дисс. ...доктора филол. наук. Ярославль, 2009. 385 с.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. М., 1974. 446 с.
4. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса. Л.: Сэйдж пабликэйшнс, 1998. 384 с.
5. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. М.: Издательство «Лабиринт», 2001. 304 с.
6. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Сб. работ. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
7. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
8. Караулов, Ю.Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ю.Н. Караулов, В.В. Петров. // Т.А. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. Вступительная статья. М.: Прогресс, 1989. С. 5–11.

9. Крысин, Л.П. Встречи этнических культур в зеркале языка (в сопоставительном лингвокультурном аспекте). М.: Наука, 2002. С. 171-172.
10. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. М., 2003. 280 с.
11. Милевская, Т.В. О понятии «дискурс» в русле коммуникативного подхода // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах «Коммуникация-2002». – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. Ч.1. С. 188-190.
12. Миловская, Н.Д. Немецкий языковой бытовой анекдот как специфический тип юмористического дискурса. Автореф. дис. ... д.ф.н. Иваново, 2011. 40 с.
13. Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики. М.: НВИ – ТЕЗАУРУС, 1997. 158 с.
14. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. 344 с.
15. Kristeva, J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman // Critique, 1967. Т. 23, № 239, p. 438-465.: 441-442.
16. www.duden.de. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: [\[https://www.duden.de/rechtschreibung/Anekdote\]](https://www.duden.de/rechtschreibung/Anekdote) (Дата обращения: 20.03.2020)
17. www.duden.de. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: [\[https://www.duden.de/rechtschreibung/Witz\]](https://www.duden.de/rechtschreibung/Witz) (Дата обращения: 20.03.2020)
18. www.blueprints.de. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: [\[https://www.blueprints.de/humor-anekdoten/\]](https://www.blueprints.de/humor-anekdoten/) (Дата обращения: 20.03.2020)
19. www.aberwitzig.com. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: [\[https://www.aberwitzig.com/gute-witze.php\]](https://www.aberwitzig.com/gute-witze.php) (Дата обращения: 22.03.2020)
20. wortwuchs.net. Электронный ресурс: Режим доступа: URL: <https://wortwuchs.net/anekdote/> Дата обращения: 20.03.2020]

EMOTIONEN IN DER SPRACHLERNBERATUNG - EINE FUNKTIONAL-PRAGMATISCHE ANALYSE

Meike Exner, e-mail: exnerm@uni-hildesheim.de

Milica Lazovic, e-mail: lazovic@uni-hildesheim.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dr.phil., Institut für Interkulturelle Kommunikation, «Stiftung Universität Hildesheim», Deutschland, Hildesheim

EMOTIONS IN LANGUAGE ADVICE - A FUNCTIONAL-PRAGMATIC ANALYSIS

Meike Exner, e-mail: exnerm@uni-hildesheim.de

Milica Lazovic, e-mail: lazovic@uni-hildesheim.de

Research associate, Dr.phil., Institut for intercultural communication, «Stiftung University Hildesheim», Germany, Hildesheim

1 Einleitung

Häufig ausgespart wird die Thematik „Emotionen und Gefühle“ im Diskurs über Sprache und Unterricht. Die Subjektivität, die diesem Bereich innewohnt sowie das Zusammenlaufen verschiedener Forschungsdisziplinen macht ihn wissenschaftlich schwer fassbar. Der Stellenwert, den Emotionen beim Lernen jedoch haben, ist nicht zu leugnen. Neben kognitiven Herausforderungen sind Ängste und Motivation beim Lernen einer Zweitsprache von Relevanz. Für das Wohlbefinden in einer Gesellschaft ist das sprachliche Ausdrucksvermögen maßgeblich. Eine Möglichkeit den eigenen Lernprozess zu reflektieren, ist die Sprachlernberatung. Welche Rolle Emotionen dabei spielen, bildet die übergeordnete Frage dieser Arbeit. Eine konzeptionelle Grundlage zu Emotionen in ihrer Abhängigkeit zu Kognition, Sprache und Sprachlernberatung bereitet die funktional-pragmatische Analyse eines Sprachlernberatungsgesprächs vor. Beispielhaft werden emotive Äußerungen herausgearbeitet und ausblickend diskutiert, inwieweit diese in der Beratung nutzbar gemacht werden können.

2 Emotionen in der Sprachlernberatung – Forschungsstand

Eine Definition für Emotionen entbehrt ihrer einheitlichen Gültigkeit. Die Linguistin Tassinari (2014: 155) und die Kognitionswissenschaftlerin Schwarz-Friesel (2008: 278) erachten ein operationalisierbares Konzept von Emotionen hinsichtlich Kommunikation als notwendig. Die Psychologen Rothermund und Eder (2011: 177, 178) weisen diesbezüglich auf das philosophische Problem der *Qualia* hin. Dieses beschreibt, dass sich ein subjektiv erlebter Zustand, einer intersubjektiven Begriffsbestimmung entzieht (vgl. Spahn 2011: 31-33). Den zahlreichen Studien zu Emotionen ist der Nexus von individuellem Empfinden und dessen objektiver Einordnung gemeinsam (vgl. Rothermund & Eder 2011: 169-171). Für die Untersuchung kann insofern nur eine normative Definition des Begriffs Eingang finden, die sich auf gängige Konventionen seines Gebrauches stützt (vgl. Herzog 2012: 29).

Der tatsächliche Ausdruck von Emotionen hängt von sozial erlernten Darstellungsregeln ab (vgl. Rothermund & Eder, 2011: 172). Diese bestimmen welchem Gefühl in welcher Situation und Intensität wie Ausdruck verliehen wird und welche Verhaltensweisen dabei kulturell Geltung erfahren (vgl. ebd.). Bei der Analyse von emotionalem Verhalten müssen mögliche Divergenzen zwischen den eigenen erlernten Deutungsmustern, Angemessenheitsvorstellungen und soziale Erwartungen reflektiert werden. Denn diese beeinflussen emotionale Reaktionen sowie deren Deutung.

2.1 Emotion, Kognition und Sprache

Aus psychologischer Sicht sind „Emotionen [...] objektgerichtete, [...] affektive Reaktionen, die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergehen“ (Rothermund & Eder 2011: 166). Als eigene Emotionskategorien tauchen lediglich „Freude, Angst, Traurigkeit und Ärger über alle Forschungstraditionen hinweg“ auf (Schmidt-Atzert 2009: 574). Ferner werden

korrelierende Komponenten von Emotion aus psychologischer Sicht herausgestellt: *Erleben, Kognition, Physiologie, Motivation* und *Ausdruck* beeinflussen sich in unterschiedlichem Maß (vgl. Rothermund & Eder 2011: 175). Die subjektive Erlebenkomponente von Emotion beschreibt das *Gefühl*. Erfahrungen lösen Emotionen aus und mit dessen Erleben gehen subjektive Gefühle einher. (vgl. ebd.: 168, 169). Die Ausdruckskomponente transportiert das Gefühl, nach außen (vgl. Schwarz-Friesel 2008: 284). Für das menschliche Verhalten ist die motivationale Komponente von Emotion ausschlaggebend: Jeder Motivation und somit jeder daraus resultierenden Handlung liegt eine Emotion zugrunde. (vgl. Rothermund & Eder: 174, 175) Die kognitive Komponente von Emotion bezieht sich auf Objekte, welche inner- oder außerhalb des Subjekts gedeutet und bewertet werden. Sowohl die handlungsleitende, als auch die informative und die sozial-kommunikative Funktion von Emotionen sind für das Konzept der Sprachlernberatung sowie für deren funktional-pragmatische Analyse relevant. (vgl. ebd.: 176) Durch Emotionen wird Aufmerksamkeit gelenkt, Feedback gegeben, Erlebtes eingeordnet, die Gedächtnisfunktion geprägt; aus kognitionspsychologischer Sicht wird die Handlungssteuerung in Bezug auf Entscheidungen, Urteile und Planung beeinflusst. Für zwischenmenschliches Verhalten und Beziehungen dienen Emotionen als Regulator und Kommunikationsmittel. (vgl. ebd.: 175-180) Durch den Ausdruck in Interaktion manifestiert sich eine Emotion in der sozialen Realität der Anwesenden (vgl. Fiehler 2011: 19). Sprache repräsentiert die Ergebnisse der emotionalen und kognitiven Prozesse. Schwarz-Friesel (2008: 277, 288) legt dar, dass sprachliche Repräsentationen emotional gesteuerte Bewertungen enthalten. Gefühle sind kognitiv erfahrbare Bewusstseinszustände einer Emotion. Die sprachliche Codierung entsteht aus der Bewertung der Emotion. Diese beinhaltet eine individuelle Konzeptrepräsentation: Hinter jeder Beurteilung steckt ein semantisches Konzept.

Die Korrelation zwischen Kognition und Emotion fußt sowohl auf dem Determinieren als auch auf dem Auslösen emotionaler Prozesse. (vgl. ebd.: 286-289) Die Beachtung der subjektiven Konzeptrepräsentation hebt zwar nicht das Problem der Qualia aus, macht aber die Subjektivität selbst zu einem Teil des Konzepts. Fiehler (2011: 18) geht davon aus, dass geäußerte Emotionen der *Funktion* einer bewertenden Stellungnahme entsprechen. Der Fokus liegt hier auf der Funktion, welche die Bewertung enthält, während Schwarz-Friesel von einem Bewertungsprozess des Erlebten ausgeht, welcher selbst emotional ist. Festzuhalten bleibt, dass der Ausdruck mit der Bewertung des Erlebten und einhergehender Emotion zusammenhängt.

2.2 Sprachlernberatung und Emotionen

Sprache, Kognition und Emotion fungieren beim selbstgesteuerten Lernen als korrelierende Bezugssysteme (vgl. Siebert 2001: 70). Im Grundprinzip der Sprachlernberatung steht die ratsuchende Person mit ihren Voraus- und Zielsetzungen im Mittelpunkt. Für die funktional-pragmatische Analyse ist dies insofern von Bedeutung, dass zwar von einem Wissensunterschied der Beteiligten ausgegangen werden kann, der Rollen und Machtverhältnisse konstituiert, die Handlungszwecke der beratenden Person aber auf die Bedürfnisse der ratsuchenden Person gerichtet sind oder sein sollten. Der Handlungstyp Beraten stellt laut Pick (2017: 11, 39) ein begrenztes Set an „kommunikativ-internationalen Handlungseinheiten“ dar: *Freiwilligkeit, Problemverortung, Grad der Redefinition des Problems, Prozess, Lösungsradius* und *-rahmen* können je nach Kontinuität variieren (vgl. ebd.: 28). Selbstgesteuertes Lernen, die Weiterentwicklung der Selbsteinschätzung und das Aufzeigen von Möglichkeitsräumen sind Ziele der Sprachlernberatung (vgl. Schmenk 2014: 28). Ein festes Konzept lässt sich nicht festlegen. Abweichende Variablen bestehen im Grad der Direktivität sowie im Autonomieverständnis. (vgl. Kleppin & Spänkuch 2014: 41-45 / Claußen & Deutschmann 2014: 92-94) Welchen Stellenwert Emotionen in der Sprachlernberatung einnehmen, beleuchtet Tassinari (2014: 151). Sie beschreibt das Sprachlernberatungsgespräch als geeignet, die Forschung über Emotionen beim Sprachenlernen voranzutreiben. Denn der Raum dieser Gespräche kann individuell ausgerichtet werden. (vgl. ebd.: 152) Die Art des Gefühls, wie es angesprochen wird sowie seine Auswirkung auf den Lernprozess bilden die Grundlage ihrer Forschungsfragen. Inwieweit Emotionen indirekt erkennbar sind und ob sie aufgegriffen werden, birgt einen weiteren Aspekt. (vgl. ebd. 2014: 154).

3. Konzeptionelle Grundlage und Methodik

Die gewählte Methode für die Untersuchung der emotionalen Äußerungen in einem Sprachlernberatungsgespräch ist die funktional-pragmatische Analyse nach der Weiterentwicklung von Rehbein und Ehlich. Da diese Methode Sprache als funktionale Form des Handelns betrachtet, ist sie geeignet die Äußerungen in einem Beratungsgespräch in ihrer Abhängigkeit zum gegebenen Rahmen zu untersuchen (vgl. Ehlich 2007/2010b: 29-31). Grundlegend ist die Zweckgebundenheit von Sprache. Zwecke und sprachliche Muster innerhalb einer interagierenden Gemeinschaft sind von den individuellen Zielen und Mustern der Sprechenden zu unterscheiden. Die außersprachlich gegebene Situation ist hier das Beratungsgespräch mit seinen in- und expliziten Normen. Mindestens bei der beratenden Person wird ein Musterwissen vorausgesetzt. Das Handlungswissen der Akteurinnen kann innerhalb des Verweisraumes aktualisiert und so die individuelle Form des Gesprächs erweitert werden. (vgl. Titscher et.al.1998: 206). Die funktional-pragmatische Analyse ermöglicht es kleinste Prozeduren in den Sprechhandlungen abzubilden. So können auch Ansatzpunkte einbezogen werden, die lediglich auf einen emotionalen Hintergrund hinweisen. Direkte sowie indirekte Kommunikation findet innerhalb eines eingeschränkten Wahrnehmungsraumes statt, womit sie nach Ehlich (2007/2010b: 32, 33) dem Diskurs zuzuordnen ist. Die verbale Manifestation der Erlebensprozesse kann in vielerlei Formen ausgeprägt sein. Sie werden nominal, verbal und adjektivistisch ausgedrückt sowie wechselseitig interaktiv verdeutlicht. Dabei sind einige Begriffe gesellschaftlich normiert, andere individuell gebräuchlich. Auch der Konglomeratcharakter von emotiven Wirkungen indirekter Ausdrücke, findet in der nachstehenden Analyse Beachtung. (vgl. Fiehler: 2011: 22, 31).

4. Empirischer Teil

Die Transkripte werden auf ihren emotionalen Gehalt hin analysiert. Eine vollständige Analyse der Transkripte lässt der Umfang der Arbeit jedoch nicht zu. Schließlich werden die Ergebnisse diskutiert und mit den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand abgeglichen.

4.1. Analyse der Transkripte

Das zu analysierende Sprachlernberatungsgespräch umfasst insgesamt 35,30 Minuten und ist das erste von insgesamt sechs geplanten. Exemplarisch werden drei Sequenzen herausgegriffen und im Folgenden als T I, II und III bezeichnet. Das Gespräch findet zwischen „Be“ einer Sprachlernberaterin und „Le“ einer DaZ-Lernerin mit Erstsprache Spanisch statt. Besprochen werden Organisatorisches, Schwierigkeiten beim Schreiben, Stärken beim Hörverstehen, die persönliche Beziehung zum Schreiben, sprachkontrastive Aspekte, Strategien zum Umgang mit Deklinationen und Satzbau, Umstände in Le's Herkunftsland und schließlich Übungsmöglichkeiten für eine bevorstehende Prüfung.

4.1.1. Transkript I

In Transkript I wird Anschluss an eine gemeinsam erlebte Unterrichtseinheit genommen (vgl. TI: Z.1, 2). Analytisch betrachtet wird im Folgenden hauptsächlich die Gesprächslenkung durch die Beraterin. Die Lernerin ließ sich in einen Kurs mit einer niedrigeren Niveaustufe versetzen, da ihr der Lernstoff zu schwer schien (vgl. TI: Z.1-9). Die Beraterin schafft einleitend in eine Grundlage: Mit dem expressiven Ausruf „*Achso schon*“, signalisiert Be ihre Involviertheit und schafft so eine emotionale Verbindung zwischen sich und Le (vgl. Ehlich 2007/2010b: 36). Die Partikel „*schon*“ verstärkt durch die expressive Prozedur den Ausruf. Innerhalb der folgenden Repräsentativa steht das Wort „*ja*“ im Operationsfeld und bezweckt die Verständnissicherung. (vgl. Redder 2009: 512-514). Die Sprecherin macht deutlich, dass sie gemeinsames Erinnerungswissen voraussetzt. Auch das Wort „*gemeinsam*“ impliziert durch einen Rückbezug zu dem Erlebten eine Verbindung. Innerhalb der deiktischen Prozedur „*wir*“ werden der Bezug beider Akteurinnen aufeinander erfasst und ihre Wissens Elemente zueinander strukturiert. (vgl. Titscher et al.1998: 206) Die Schaffung von Verbindung ist für ein offenes Gesprächsklima unabdingbar (vgl. Tassinari 2014: 152). Le steht zu ihrem Wunsch in einen leichteren Kurs versetzt zu werden. Ihr Gesicht wahrt sie dabei mit relativierenden Adverbien wie „*ein bisschen*“ und „*(nicht so) wirklich*“. (vgl. TI: Z.6, 9) Nachfolgend geht Be direkt mit einer Frage auf das emotionale Befinden der Lernerin ein: Das Wort „*schon*“ wird hier in seiner adverbialen Form genutzt um wertschätzend auf den

Fortschritt von Le aufmerksam zu machen. Le hat mit dem gleichen Wort zuvor eine Gesichtswahrung vollzogen. Damit nähert sich Le einer Rechtfertigung. Sie greift klarstellend in Be's lenkende Handlungskoordination ein. Mit der repräsentativen Feststellung über das Erreichen des B2.2-Levels macht Be deutlich, dass sie die Aussagen von Le beachtet. Auf die direktive Thematisierung von Le's emotionalem Befinden, bestätigt Le kurz mit „ja“, welches sie nach kurzer Pause wiederholt. (vgl. TI: Z.10, 11) Offen bleibt, ob Le sich weiter geöffnet hätte, sofern Be nicht das emotionale Terrain in die fachspezifischere Richtung verlassen hätte.

4.1.2. Transkript II

Eine deutliche Selbstoffenbarung, auf welche fortführend Bezug genommen wird, erfolgt in TII. Be stellt eine Frage zum Lehrwerk, woraufhin Le ihr persönliches Verhältnis zum Schreiben schildert. Le's stockende Antwort voller Korrekturen deutet auf eine starke Betroffenheit hin. Mit „*ich persönlich denke*“ und „*weiß nicht [...] ob das objektiv ist*“, leitet sie die Bewertung ihrer Schreibfähigkeit relativierend ein. Die Gradpartikel „*sehr*“, hier in der verstärkenden Funktion des Adjektivs „*vernünftig*“, steht im Gegensatz zu der entschuldigenden Zurückhaltung. (vgl. TII: Z.5, 6) Diese Selbsteinschätzung hält sich an Regeln der Bescheidenheit, macht aber auch Selbstbewusstsein deutlich. Le lenkt die Aufmerksamkeit von Be. Das wiederholte Personalpronomen „*ich*“ vollzieht diese deiktische Prozedur. Durch den Tempusgebrauch Präsens untermalt Le die Aktualität der Aussage. (vgl. TII: Z.6) Sie präsentiert einen Teil ihres Selbstbild, was im Folgenden umso deutlicher wird. Abermals dominiert ein bescheidener Ton und schafft eine gesellschaftlich angemessene Formulierung. Indikatoren dafür sind „*so paar*“, „*versuch*“, „*ein bisschen*“, „*so*“ und „*so hobby*“. (vgl. TIII: Z.7-9) Die mehrfache Nennung der deiktischen Prozedur *so* kann auf Nervosität hindeuten und unterstreicht das jeweils nachstehende Wort indirekt. Mitgedacht werden muss allerdings, dass sich Le innerhalb des Zweitsprachlernprozesses befindet und vermehrt nach dem richtigen Wort sucht, sodass „*so*“ auch ein Füllwort sein kann. Der propositionale Gehalt dieses Aktes der Selbstenthüllung kann dazu dienen, Le's Motivation nachvollziehbarer zu machen sowie auf Empathieentwicklung seitens Be abzielen. Das Nennen der persönlichen Träume beweist einen Vertrauensvorsprung und dient der Stärkung der Beziehungsebene. Bemerkenswert ist, dass ohne Nachfragen tiefliegende Motive geäußert werden. Dass gerade Sprache, beziehungsweise Schreiben, an ihre Selbstverwirklichung gekoppelt ist, gibt Le's Lernen eine besondere Bedeutung für ihre Identität. In diesem Fall wird von der Lernerin selbst ein Wertbezug zum Lernen hergestellt. Die Korrelation zwischen Sprache und Identität hat Einfluss auf die Lernmotivation, die sich wiederum auf das Selbstvertrauen und -bild auswirkt (vgl. Rothermund & Eder 2011: 174, 175). Le nutzt zunächst keine offensichtlichen Marker um Emotionen zu äußern. Vielmehr scheint sie unsicher inwieweit es einem gängigen Handlungsmuster in der Situation entspricht. Dies ist erkennbar an der pragmatischen Ambivalenz sowie an dem stockenden Redefluss. Werden, nach Fiehler (2011: 19), emotionale Ausdrücke als sozial verfasste Phänomene angesehen, wird deutlich, dass sich an einen Kodex gehalten wird, der für beide Interaktantinnen übereinstimmt, solange keine abweichenden Prozeduren auftauchen. Der Übergang von der Selbstoffenbarung zum Thema Grammatik festigt diese Interpretation: Das Feedback der Beraterin ist während des Redeflusses der Lernerin ein malendes, verständniszeigendes. Nachfragen werden nicht gestellt, sodass Le selbst den Kurs in Richtung Lernstoff ändert. (vgl. TII: Z.4-11) In Anbetracht vorherrschender Kommunikationsmuster kann das Abweichen von der persönlichen Erzählung als Selbstregulation gewertet werden. Pragmatisch beschreibt Le den Zusammenhang ihrer Schwierigkeiten mit dem Satzbau der deutschen Sprache und dem Wunsch ein Buch zu schreiben. Die Konsequenz aus dieser Korrelation ist ein Dilemma, dessen emotionales Ausmaß nicht direkt ausgedrückt wird. Und doch liegt in der Beschreibung der persönlichen Motive von Le eine nutzbare Ressource. Auch auf Deutsch gut schreiben zu lernen, könnte in Zusammenhang mit der Lebensplanung von Le, je nach erlernten Bewältigungsstrategien, sowohl eine erhöhte Motivation als auch eine niedrigere Frustrationsschwelle mit sich bringen. (vgl. Rothermund & Eder 2011: 175, 176) Im weiteren Verlauf der Sprachlernberatung kann das Thema aufgegriffen und entsprechend sensibel motivational nutzbar gemacht werden.

4.1.3 Transkript III

In Transkript III setzt sich die Offenheit der Lernerin fort. Wieder gibt sie Einblicke in ihren persönlichen Hintergrund. Ein Text aus dem Unterricht wird im Beratungsgespräch aufgegriffen. Die eigentliche Aufgabe war eine einfache Geschichte zu einem Bild zu schreiben. Le nutzte diese Gelegenheit indem sie das politische Geschehen ihres Herkunftslandes einbezieht. (vgl. TIII: Z.8-10 & Z.26-28). Besonders bemerkenswert ist die korrektorische Äußerung in Zeile 21. Mit „*hoffe eh eh Gott sei dank*“ verdeutlicht Le ihre Betroffenheit. Durch „*bei uns*“ stellt sie ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe heraus und deutet zugleich eine Nicht-Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft ihres Gegenübers an. Dieser Hinweis auf die Einordnung der eigenen Identität ist nicht weiter auffällig, da es sich um ein gängiges deiktisches Mittel der Selbst- und Fremdbeschreibung handelt. Implizit sagt Le damit aus, dass sie sich der neuen Gemeinschaft nicht zugehörig fühlt. Fiehler (2011: 21, 22) bezieht in die Emotionsmanifestationen „Umstände eines Erlebens“ ein, die auch *nicht* selbst Erlebtes einschließen. In diesem Fall ist es der kulturelle Hintergrund der Lernerin, der indirekt Einfluss auf ihr Selbstbild hat und den sie kognitiv bewertet wiedergibt. Auch in diesem Beispiel schafft Le eine emotionale Verbindung zu ihrem Lernstoff: Sie wandelte die Aufgabe so, dass sie einen Bezug zu ihrer Herkunft einbringen konnte. Diese eigenständige Verknüpfung ist in der Beratung abermals für die Selbstmotivation nutzbar.

4.2 Ergebnisse

Es wird geschlussfolgert, dass emotionale Sprechakte zum größten Teil indirekt vollzogen werden. Begriffliche Emotionsbenennungen sind zu erkennen (vgl. TII: Z.11). Das Wort „*Wünsche*“ ist dem „Erlebenswortschatz“ zuzuordnen, wie es Fiehler (2011: 22) beschreibt. In TII und TIII schildert Le Zusammenhänge, die einen Rückgriff auf sozial geltende Emotionsregeln bedürfen. Le setzt voraus, dass die Konsequenz ihrer Erzählung von Be bewertet wird. (vgl. ebd.: 27, 28) So steckt hinter dem deklarativen und repräsentativen Gesamteindruck der Sprechakte ein weitreichendes Feld, in dessen propositionalem Gehalt Emotionen erkannt werden müssen (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 96). Fries (1996: 40) beschreibt, dass Emotionen hauptsächlich innerhalb intentionaler Akte geäußert würden. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass sie ebenso als Beiwerk zum Ausdruck kommen, beispielsweise in Äußerungen über persönliche Hintergründe. Fiehler (2011: 31) bezeichnet solche Ausdrucksformen als „reichhaltig“. Ihr Konglomeratcharakter sei erkennbar, wenn auf die übergreifende Struktur der Sprechhandlungen eingegangen wird. Die indirekten Hinweise deuten darauf hin, dass das Äußern emotionaler Inhalte ausgetestet wird. In diesem Fall verläuft das Sprachlernberatungsgespräch erfolgreich, da die Lernerin der Beraterin einen Einblick in ihre Lernpotenziale ermöglicht und ein vertrauensvoller Grundstein gelegt wird.

5 Fazit

Emotionen spielen in der Sprachlernberatung und für das selbstgesteuerte Lernen eine tragende Rolle. Emotionale Äußerungen zu entschlüsseln, birgt Ressourcen für den Lern- und Beratungsprozess. Die emotive Funktion eines Sprechaktes ist nicht zwangsläufig erkennbar an Ausdrücken des Emotionswortschatzes einer Sprache. Vielmehr ist sie im Gesamtzusammenhang und der Verkettung mehrerer Akte erkennbar. In Anbetracht dessen, scheint es nicht ratsam, emotionale Ausdrücke festzulegen, um sich analytisch daran zu orientieren. Mit Blick auf Wirkprinzipien und Hintergründe können tiefliegende Motive der Lernenden sichtbar und für die Beratung nutzbar gemacht werden. Auf Seite der beratenden Person ist ein hohes Maß an Empathie und Reflexionsbereitschaft von Nöten um auch abseits von Eindeutigkeiten Potenziale der Lernenden offenzulegen. Im Beispiel wurde deutlich, wie geschickt die Lernerin ihren Lernstoff mit emotionalen Bezügen verknüpft. Die Aufgabe der Beratung wäre hier, durch Anregung zur Selbstreflexion, diese Kompetenz ins Bewusstsein zu rücken, um Motivation und Selbstbewusstsein zu fördern. (vgl. Tassinari 2014: 156). Eine weitere Erkenntnis ist der Einbezug der Lerner*innenidentität in die Analyse und in die Sprachlernberatung. Lerner*innenidentitäten und -einstellungen entstehen in biographischen Kontexten (vgl. Tassinari 2014: 157). Die indirekten emotionalen Äußerungsakte werden erst auf Basis des gemeinsamen Wissens über Emotion als Konsequenz bestimmter Zusammenhänge sichtbar. Die Schlussfolgerung einer Emotion wird also vorausgesetzt. Dies betont die Interferenz zwischen Sprecher*in und Hörer*in, wie es die

Funktionale Pragmatik grundlegt. So kann das Wirkspektrum einer scheinbar deklarativen Äußerung weitreichend sein und zwar in Bezug auf Beziehungsebene sowie auf Selbst- und Fremdbilder. Sprechende implizieren diese Wirkung in Anbetracht des Verständnisses des Gegenübers. Die gängigen Normen zur Emotionsäußerung und -empfindung machen ein übergreifendes Verständnis erst möglich – jedenfalls solange nicht direkter kommuniziert wird. Ein typisches Handlungsmuster innerhalb derer sich emotionale Äußerungen in der Sprachlernberatung bewegen, ist nicht herauszustellen. Die Überlappungen der Sinnzusammenhänge und das übergeordnete Verständnis von Ursache und Wirkung drücken sich innerhalb verschiedenster Manifestationen aus.

Durch die multiperspektivischen Einflüsse auf den Emotionsbegriff muss dieser unter Zuhilfenahme weiterer Wissenschaftsdisziplinen weiter differenziert werden. Auch fußen die Ergebnisse auf knappen Analysebeispielen, welche ebenfalls tiefer untersucht gehören. Auch eine Erweiterung durch einen größeren Fundus ist für die Repräsentativität der Ergebnisse unabdinglich. Abschließend bleibt hervorzuheben, dass die Idee des selbstgesteuerten Lernens und das damit einhergehende Autonomieverständnis in Zusammenhang mit Emotionen einen ergiebigen Raum innerhalb einer Sprachlernberatungssituation finden kann. Es kann ferner in Aussicht gestellt werden, dass eine Reflexion emotionaler Verhältnisse nachhaltig die Selbstlernkompetenz fördert. Auch für unterrichtliche Kontexte von DaZ kann dies Beachtung finden. Lernenden ihre intrinsische Motivation sowie ihre Ressourcen bewusst zu machen, sollte Teil jeglichen Sprachlernangebotes darstellen. Gerade das Lernen einer zweiten Sprache ist verbunden mit Identität und persönlicher Lebensgestaltung. Emotionen müssen in ihrer Allgegenwärtigkeit anerkannt werden. Der Blick auf emotionale Einstellungen zum Lernen wird sich über gängige gesellschaftliche Muster der emotiven Äußerung hinwegsetzen müssen, um in Unterricht und Forschung seinen verdienten Platz einzunehmen.

Literaturverzeichnis

1. Claußen, Tina & Deutschmann, Ruth-Ulrike: Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.83 – 111.
2. Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
3. Ehlich, Konrad (2010/2007a): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin, New York: de Gruyter, S. 9 – 28.
4. Ehlich, Konrad (2010/2007b): Funktionale Pragmatik - Terme, Themen und Methoden. (Jochen Rehbein sexagenario) In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Sprache und sprachliches Handeln. Band 2: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin, New York: de Gruyter, S.29 – 46.
5. Fiehler, Reinhard (2011): Wie kann man über Gefühle sprechen? Sprachliche Mittel zur Thematisierung von Erleben und Emotionen. In: Ebert, Lisanne; Gruber, Carola; Meisnitzer, Benjamin & Rettinger, Sabine (Hrsg.): Emotionale Grenzgänge. Konzeptualisierungen von Liebe, Trauer und Angst in Sprache und Literatur. Würzburg: Königshausen & Neumann, S.17 – 33.
6. Herzog, Walter (2012): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS. Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014): Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.33 – 50.
7. Pick, Ina (Hrsg.) (2017): Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens. Peter Lang. F.a.M.
8. Redder, Angelika (2009): Konjunktoren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin, New York: de Gruyter, S.483 – 524.

9. Rothermund, Klaus & Eder, Andreas (2011): Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
10. Schmenk, Barbara (2014): Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.13 – 31.
11. Schmidt-Atzert, Lothar (2009): Kategoriale und dimensionale Modelle. In: Brandstätter, Veronika & Otto, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto: Hogrefe Verlag, S.571 – 576.
12. Schwarz-Friesel, Monika (2008): Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft. In: Heidrun Kämper & Ludwig Eichinger (Hrsg.): Sprache – Kognition - Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin/New York, S.277 – 301.
13. Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
14. Spahn, Christian (2011): Qualia und Moralia. In: Tewes, Christian & Vieweg, Klaus (Hrsg.): Natur und Geist. Über ihre evolutionäre Verhältnisbestimmung. Online-Ressource der Universitätsbibliothek Hildesheim. Berlin/Boston: De Gruyter, S.31 – 44.
15. Tassinari, Maria G. (2014): Emotionen und Gefühle der Sprachlernberatung: Vorüberlegungen zu einer Forschungsfrage. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): Sprachlernberatung - Sprachlerncoaching. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.151 – 165.
16. Titscher, Stefan; Wodak, Ruth; Meyer, Michael; Vetter, Eva (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Секция «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

УДК 811.161.1

РАБОТА С АУДИОТЕКСТАМИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Барышева О.А., e-mail: vetkasireni-letto@mail.ru

*старший преподаватель, канд. филолог. наук
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия,
г. Ярославль*

WORKING WITH AUDIO TEXTS OF A PUBLICISTIC GENRE IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Barysheva O.A., e-mail: vetkasireni-letto@mail.ru

*senior lecturer, Candidate of Philological Sciences
Yaroslavl Higher Military School of Air Defence, Russia, Yaroslavl*

Аннотация. В статье рассмотрены основные цели работы со звучащим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному на основном курсе и представлены фрагменты работы с аудиотекстами. Основное внимание обращено на принцип построения заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции.

Abstract. The main goals of working with sounding text in the classroom in Russian as a foreign language are described in the article. A fragment of the class dedicated to working with audio text is presented. Special attention is paid to the principle of building tasks aimed at the formation of communicative competence.

Ключевые слова: аудирование, аудиотекст, коммуникативная компетенция.

Keywords: listening, sounding text, communicative competence.

Стремление сформировать у обучающихся навыки коммуникации в иноязычной языковой среде является важнейшей задачей преподавателя, обучающего иностранных студентов русскому языку.

Работе с текстом отводится здесь одна из главных ролей, так как он одновременно предполагает развитие ключевых навыков – аудирования, говорения и письма. Именно поэтому, на наш взгляд, подобная форма работы должна стать обязательным элементом каждого занятия.

Опыт работы с иностранными обучающимися позволяет нам сделать вывод, о том, что важное место здесь занимает этап отбора аудиотекстов, поскольку значимым элементом обучения является мотивация к познанию нового языка, к активному участию в общении. Методика преподавания РКИ говорит о том, что слишком трудные по содержанию и проблематике тексты лишают обучающихся веры в успех, а слишком легкие делают работу неинтересной и не могут служить развивающим фактором в процессе обучения. Также тексты не должны включать большой процент незнакомой лексики и выражений, что может стать помехой при их восприятии.

Особо нужно сказать о тематике и проблематике аудиотекстов. Она должна быть близка и понятна обучающимся, вызывать желание высказать своё мнение, а также носить воспитательный характер. В особой степени именно публицистический текст отвечает всем

этим задачам, поскольку публицистика обращена к важнейшим проблемам человечества – политическим, бытовым, социальным, нравственным.

В этой статье мы представим работу с двумя аудиофрагментами публицистического стиля - «В чём смысл жизни» и «Самое большое» из книги Д. С. Лихачёва «Письма о добром и прекрасном». Данные аудиотексты идейно связаны между собой и могут быть представлены обучающимся вместе.

Слушание аудиофрагментов предваряется работой, направленной на снятие лексико-грамматических и лингвокультурологических трудностей.

Задание 1. Познакомьтесь с краткой справкой об авторе. Скажите, чему посвятил свою жизнь Д. С. Лихачёв? Почему его называют «гордостью русского народа»?

Дмитрий Сергеевич Лихачёв (1906-1999) – талантливый русский филолог, академик. Он стал автором сотен трудов, посвящённых истории русской литературы и русской культуры. На протяжении всех лет своей деятельности он являлся активным защитником культуры, пропагандистом нравственности и духовности. Народный артист РФ Игорь Дмитриев так охарактеризовал основное значение Д. С. Лихачёва в развитии русской культуры: «Гордость русского народа, гордость интеллигенции. Я не знаю, кто сможет занять его место, и кто сможет иметь право говорить так о любых проблемах российской культуры с таким знанием и с такой болью за неё...» [4].

Задание 2. Текст, с которым мы познакомимся, входит в сборник «Письма о добром и прекрасном». В этой книге Лихачёв размышляет о важнейших основах жизни человека и адресует эти размышления юношам. Как Вы думаете, почему он выбирает именно такого адресата?

Далее следует работа с названием текста. Данный этап является важной частью работы с текстом, так как именно он позволяет преодолеть возможные языковые и смысловые трудности, связанные с пониманием культурологических и лингвострановедческих компонентов содержания текста. Кроме того, работа с названием направлена на прогнозирование содержания текста и развитие языковой догадки, а также стимулирует желание обучающихся познакомиться с текстом [1, с. 158].

Задание 3. Письмо, с которым мы сегодня будем работать, называется «В чём смысл жизни». Как Вы понимаете его название? О чём, с Вашей точки зрения, будет размышлять автор в данном тексте?

Далее обучающиеся выполняют задания на снятие лексико-грамматических трудностей.

Задание 4. Объясните значения следующих слов и словосочетаний. Составьте с ними предложения.

Беспрерывно, великодушие, деликатность, прозябание, склонности, созидательная деятельность, подозрительность, творчество природы, точка отсчёта, юлить.

Задание 5. Скажите, как Вы понимаете выражение «Умение признавать свою ошибку». В каком случае его можно использовать?

Далее следует этап слушания текста с целью извлечения из него главной мысли, основной информации и понимания общего содержания.

Задание 6. Познакомьтесь с фрагментом письма «В чём смысл жизни». Ответьте на вопросы.

- 1) Почему, с точки зрения Д. С. Лихачёва, каждому из нас так важно знать, в чём состоит смысл нашей жизни?
- 2) Каким правилом должен руководствоваться человек в своей жизни?
- 3) В чём, с точки зрения Д. С. Лихачёва, заключается понятие «достоинства»?
- 4) Как мы можем сохранить своё «человеческое достоинство»?
- 5) Чем, с точки зрения Лихачёва, стыдна и страшна ложь?
- 6) В чём состоит жизненный принцип созидания?
- 7) Какова важнейшая задача в жизни каждого человека?
- 8) В чём, по мнению Д. С. Лихачёва, проявляется «принцип творчества»?

9) О чём должен заботиться человек, помня, что когда-нибудь он покинет этот мир?

10) В чём, с точки зрения Д. С. Лихачёва, заключается смысл человеческой жизни?

В своём письме «Самое большое» Д. С. Лихачёв размышляет о любви – любви к близким, любви к Родине, любви к человечеству. Работа с данным аудиотекстом также предваряется предтекстовыми заданиями, помогающими обучающимся лучше понять его содержание.

Задание 1. Данное письмо называется «Самое большое». Как Вы понимаете его название? О чём, с Вашей точки зрения, будет размышлять автор в данном тексте?

Задание 2. Как Вы понимаете значение понятий национализм и патриотизм? В чём, на Ваш взгляд, заключается различие между ними?

Задание 3. Объясните значения следующих слов и словосочетаний.

Безотчётная любовь, глубокое различие, глубокое чувство, зародиться, поощрять, привязанность, прочное счастье, слепая любовь, слепой восторг, широкий круг вопросов.

Задание 4. Скажите, как Вы понимаете выражение «Большое начинается с малого». В каком случае его можно использовать?

Задание 5. Прослушайте фрагмент письма «Самое большое». Подготовьтесь ответить на вопросы.

Задание 6. Ответьте на вопросы по содержанию аудиотекста.

1) В чём состоит главная цель жизни человека?

2) Что есть добро с точки зрения Д. С. Лихачёва? В чём оно заключается?

3) Есть ли разница между большим и малым добром? Аргументируйте свой ответ.

4) Какова высшая форма любви? Как вы понимаете выражение «Любить в человеке человека»?

5) Как Д. С. Лихачёв раскрывает выражение «Любовь должна быть умной»?

6) Какой пример слепой любви приводит автор? В чём, по его мнению, состоит опасность такой любви?

7) Что такое мудрость? В чём разница между мудростью и хитростью? Что приносит человеку мудрость?

10) Что, по мнению Д. С. Лихачёва, ценнее всего для человека в конце его жизненного пути?

Задание 7. Вы познакомились с двумя аудиотекстами. Скажите, как идейно связаны эти тексты. Какой урок даёт всем нам Д. С. Лихачёв?

Задание 8. В своём последнем интервью Д. С. Лихачёв произнёс такие слова: *«Мне много лет, и я думаю, конечно, о том, что скоро придётся уйти. Страшно ли мне? Не знаю. Нет, я не боюсь, но печалюсь очень и тоскую, и думаю, всё ли так я сделал? Мне хочется напомнить мысль, быть может, банальную, но для меня очень серьёзную: небольшой шаг для человека – большой шаг для человечества. Исправить человечество нельзя – можно исправить только самого себя. Вот почему всегда нужно начинать спрашивать с себя. Моё любимое изречение – обязательно посади дерево, даже если завтра конец света»*. Согласны ли Вы с мнением учёного? Аргументируйте свою точку зрения.

После работы с данными аудиотекстами иностранным обучающимся было предложено творческое задание на ассоциативное мышление: нужно в течение короткого времени (1-2 минуты) продолжить фразу «Я вижу смысл жизни в том, чтобы ...».

В заключение важно ещё раз сказать о том, что развитие коммуникативной компетенции при изучении языка осуществляется главным образом через слушание, восприятие и понимание иноязычного текста, именно поэтому работа с аудиотекстом должна быть обязательным элементом каждого занятия по русскому языку как иностранному.

Список литературы:

1. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта. Наука, 2012. – 480 с.

2. Дмитрий Лихачев: «Обязательно посади дерево – даже если завтра конец света» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://izbrannoe.com/news/mysli/dmitriy-likhachev-obyazatelno-posadi-derevo-dazhe-esli-zavtra-konets-sveta/> (дата обращения: 23.01.2020)
3. Лихачёв? Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Детская литература, 1988. – 238 с.
4. Человек-легенда [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pikuleva.ru/novosti/v-god-kultury/page1.print> (дата обращения: 25.09.2019)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ РУССКИХ ПАДЕЖЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Д. Боримечкова, email: borimechkova@gmail.com

старший преподаватель

Военная академия имени Раковского, Болгария, г. София

USE OF SYNTACTIC FUNCTIONS OF RUSSIAN CASES IN TEACHING ADULT STUDENTS OF NON-LANGUAGE UNIVERSITIES

D. Borimechkova, email: borimechkova@gmail.com

Senior Lecturer

Rakovski National Defence College, Bulgaria, Sofia

Аннотация. *Статья посвящена вопросам преподавания русских падежей взрослым иностранцам. Рассматривается способ сознательного усвоения предложно-падежной системы русского языка с опорой на родной язык и исследуется целесообразность использования синтаксических функций падежей в их преподавании болгарским студентам.*

Abstract. *The article examines the problems of teaching Russian cases to adult beginner-level students. The main attention is paid to the role of conscious learning and the use of mother tongue in the acquisition of Russian Case Grammar System. The use of syntactic functions of cases is discussed in the context of teaching students from Bulgaria.*

Ключевые слова: *преподавание грамматики; предложно-падежная система русского языка; сознательный метод; синтаксические функции падежей; специфика взрослой аудитории; влияние родного языка.*

Keywords: *teaching Grammar; Russian cases; conscious learning; syntactic functions; teaching Adults; mother tongue influence.*

Коммуникативно-деятельностный и личностно-ориентированный характер современного обучения иностранным языкам и, в частности РКИ, включает в себя преподавание грамматики как основу, без которой невозможно полноценное усвоение и использование языка. Взрослые обучаемые нуждаются в обучении, построенном на принципе сознательности и базирующемся на признании ведущей роли мышления в ходе овладения языком [6]. Только через понимание языковых фактов и их осмысление возможно формирование речевых навыков и умений и стимуляция коммуникативной активности студентов неязыкового вуза, изучающих русский язык для дальнейшего использования в профессиональных целях.

Специфика однородной по национальному составу взрослой аудитории позволяет также придерживаться принципа опоры на родной язык обучаемых и сопоставлять изучаемые языковые факты с целью их лучшего понимания и усвоения.

Часто иностранцы „боятся“ русской грамматики и особенно падежей, которые для них являются незнакомым, непонятым, экзотическим явлением. Из-за отсутствия категории падежа в своем современном родном языке, большинство начинающих изучать РКИ, в том числе болгары, испытывают реальные трудности при овладении предложно-падежной системой русского языка.

Преподаватель русского языка должен в доступной форме объяснить роль падежа в языковой системе и снять страх перед неизвестным. Уделение должного внимания этому вопросу, а также готовность возвращаться к нему снова и снова на протяжении курса обучения, обеспечит успех осознания и поспособствует формированию и дальнейшей

автоматизации речевых навыков, направленных на выход в реальное общение на русском языке.

В отношении природы падежа наука не придерживается единого мнения. Среди различных подходов к ее определению преобладают семантический и синтаксический. Некоторые лингвисты отдают предпочтение семантическим ролям участников речевой ситуации, другие считают синтаксические функции первичными, а третьи полагают, что в русском языке падежные формы участвуют в выражении семантических, синтаксических и коммуникативных отношений [1]. Однако нет сомнения, что все полнозначные слова и грамматические элементы заранее ориентированы своими значениями на предложение. Вне предложения это лишь потенциальные единицы, с помощью которых строятся предложения. [2]. С точки зрения науки роль, которую то или иное слово занимает в предложении, и падеж, в котором будет стоять данное слово, неразрывно связаны.

Теоретические определения категории падежа выявляют его двоякую семантико-синтаксическую природу и неоднородность. Более того, лингвисты признаются, что современная методика преподавания не имеет в своем распоряжении такого описания падежей, которое позволяло бы преподавателю показать, а учащемуся, в свою очередь, увидеть во всем многообразии падежных употреблений систему [1]. До недавнего времени в учебниках и в учебных комплексах русского языка для иностранцев недостаточно учитывались принципиальные отличия в изучении предложно-падежной системы русского языка как родного и русского как иностранного. До сих пор наши обучаемые, которые ранее изучали русский язык и приходят на курсы усовершенствования, вспоминают механическое повторение вопросов и окончаний как единственный знакомый им способ усвоения этого трудного явления. В конце концов, вопросы к падежам они помнят, некоторые окончания тоже, но решительно не знают, когда какой падеж нужно использовать, и в итоге не умеют правильно продуцировать речь. Очевидно, это означает, что в прошлом уделялось больше внимания форме за счет выявления содержания или причин существования предложно-падежной системы. Но даже в новых практических грамматиках РКИ вместо внятного объяснения сути категории падежа учащимся предлагается положиться например на то, что „если вы когда-нибудь сталкивались с языками, имеющими падежи, то вам будут сразу понятны некоторые основные случаи их употребления“ [4].

Очевидно, методика оставляет вопрос объяснения предложно-падежной системы русского языка на усмотрение практиков - преподавателей и авторов современных учебных комплексов РКИ. В конце концов эффективность преподавания падежей зависит от нашей способности найти достаточно эффективный способ объяснить это сложное явление своим ученикам, которые не являются лингвистами.

Что же нам делать? С чего начать и как преподавать значения и окончания падежей в русском языке носителям языка, в котором такого явления нет?

На занятиях РКИ со взрослыми болгарскими обучаемыми мы придерживаемся определенного порядка преподавания падежной системы на уровне А1, а также и на последующих уровнях, поскольку проблема правильного использования падежа у болгар продолжают на всех этапах обучения.

Опыт показывает, что иностранец не может изучать падежную систему без понимания падежных значений. Отправной точкой в объяснении каждого падежа являются не его окончания или задаваемый к нему вопрос, а значение падежа и, в частности, его функция в предложении. Для того, чтобы облегчить понимание сути падежа, первоначальная работа над его значением проводится именно в предложении. Привязать синтаксическую роль к каждому падежу не всегда легко, так как разные падежи более или менее синтаксичны или семантически. Так, например, винительный падеж связан с функцией прямого дополнения, а представить дательный можно через функцию косвенного дополнения, однако среди значений творительного падежа синтаксические функции занимают не первое место. Но на элементарном уровне РКИ творительный падеж изучается после знакомства с остальными

падежами, так что синтаксический принцип представления падежей до тех пор выполнит свое практическое предназначение.

Методисты рекомендуют пользоваться родным языком учащихся при объяснении таких грамматических категорий, которые отсутствуют в этом языке. Привлечение родного языка является самым экономным способом подачи языкового материала, который позволяет обеспечить максимальный эффект [3]. Нас также предупреждают, что „сравнительный метод должен быть вспомогательным средством, которое даст возможность лучше выделять близкие и далекие явления в обоих языках“ [5].

Поэтому первое знакомство с очередным падежом осуществляется с выведением характерной для него функции в предложении и с опорой на родной язык, в котором отношения слов в предложении выражаются другими средствами. На следующей рабочей таблице систематизированы соответствия между падежами существительных и их основной функцией в простом предложении. В качестве примеров представлены простые предложения с повторяющимися главными членами.

Таблица 1. Синтаксические функции русских падежей с примерами

Название падежа	Часть предложения	Пример
Именительный	подлежащее	<u>Студент</u> пишет.
Предложный	обстоятельство места	Студент пишет <u>в библиотеке</u> .
Винительный	прямое дополнение	Студент пишет <u>письмо</u> .
Родительный	несогласованное определение	Студент <u>Московского университета</u> пишет письмо.
Дательный	косвенное дополнение	Студент пишет письмо <u>маме</u> .
Творительный	обстоятельство (образа действия и др.)	Студент пишет письмо <u>ручкой</u> .

Кроме сопоставления с болгарским языком, на занятиях, на которых происходит знакомство с очередным падежом, дополнительная наглядность обеспечивается при помощи простого дидактического приема, а именно традиционного для болгарской средней школы подчеркивания частей предложения при осуществлении синтаксического разбора предложения. Являясь своего рода аттавистическим жестом, подчеркивание играет также роль моста между прочным знанием, приобретенным еще в четвертом или пятом классе школы на уроках грамматики родного языка, и новым явлением в изучаемом языке.

В преподавании языковой системы иностранного языка, преподаватель часто сталкивается с отсутствием у многих обучаемых языковых компетенций в области родного языка. Это тем более нормально в условиях неязыкового вуза. Посредством преподавания падежной системы русского языка в рамках предложения и с элементами синтаксического разбора, в качестве положительного „побочного эффекта“ получается расширение общей языковой культуры обучаемых.

Последовательность падежей, представленных выше в таблице, соответствует порядку их преподавания на занятиях РКИ на уровне А1. По мере введения очередного падежа простое предложение дополняется новым членом. Для повышения вовлеченности студентов целесообразно периодически предлагать им небольшую игру на составление общего предложения с включением возможно большего количества членов предложения. Это можно делать по очереди. Например, один студент предлагает подлежащее, выраженное существительным, следующий предлагает сказуемое в виде глагола, третий выбирает прямое

дополнение в винительном падеже и т.д. Чем больше падежей мы „прошли“, тем длиннее и интереснее становится предложение.

Первая встреча с новым падежом продолжается презентацией формальной стороны вопроса – окончаний. В работе над именными падежными окончаниями преподаватель предъявляет соответствующие языковые формы в как можно более наглядном, понятном и простом виде, затем обеспечивает нужное количество разнообразных упражнений и корректирует результаты. Освоение окончаний требует усилий обучаемых - запоминания, повторения, выполнения грамматических упражнений, направленных на автоматизацию речевых умений, но по своей сути это уже самостоятельная работа учащегося, зависящая от его воли, мотивации, усердия.

Из вышесказанного следует, что объяснение значений падежей требует от преподавателя тщательной предварительной подготовки, которая включает в себя: полное понимание трудности, с которой сталкиваются обучаемые; продумывание подходящих аутентичных материалов для разминки перед подачей грамматического материала (прослушивание песни, показ наглядной флэш-карты с интересной цитатой или пословицей и др.); подготовку грамматических упражнений и игровой техники на закрепление новых знаний.

На начальных этапах обучения РКИ во взрослой аудитории практическое сопоставление явлений родного и изучаемого языка и выявление синтаксических функций падежей является работающим методическим приемом для знакомства с предложно-падежной системой русского языка. Применение принципа сознательности в процессе изучения грамматики иностранного языка приводит к более глубокому пониманию родного языка и к повышению общей языковой компетентности обучаемых.

Список литературы:

1. Дремов, А.Ф. Системная теория падежа и предлога в практике преподавания русского языка как иностранного // Мир русского слова № 1, 2001. URL http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_209 (дата обращения: 28.03.2020).
2. Кацнельсон, С. Д. О грамматической семантике // Общее и типологическое языкознание. Л., 1986. URL <http://philology.ru/linguistics1/katsnelson-86.htm> (дата обращения: 29.03.2020)
3. Крючкова, Л.С. Мощинская, Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие. М., Изд. Флинта, 2009.
4. Латышева, А. Русская практическая грамматика. Уровень А1: для начинающих. / А. Латышева, Р. Юшкина. СПб, Изд. Златоуст, 2018. – С. 19.
5. Попов, К. Типичные для болгар трудности в русском языке. София, 1974. – С. 6.
6. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., Изд. Флинта, 2017.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Бочкова О.С. e-mail: bochkovaos@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», Россия,
г. Краснодар; доцент, канд. филол. наук

Колесникова В.В. e-mail: kolesnikovavv@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», Россия,
г. Краснодар; доцент, канд. филол. наук, доцент

TEACHING OF SPEECH ACTIVITY IN PROCESS OF STUDYING RUSSIAN LANGUAGE BY THE FOREIGN STUDENTS

Bochkova O.S. e-mail: bochkovaos@mail.ru

FGBOU VO «Kuban State University of Technology», Russia, Krasnodar; docent, Candidate
of Philology

Kolesnikova V.V. e-mail: kolesnikovavv@yandex.ru

FGBOU VO «Kuban State University of Technology», Russia, Krasnodar; docent, Candidate
of Philology, docent

***Аннотация.** Настоящая статья посвящена вопросу обучения речевой деятельности на практических занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Авторами описаны условия формирования речевой способности иностранных учащихся, а также рассмотрены различные типы заданий для формирования навыков устной речи; сформулированы основные цели обучения осознаваемому конструированию речевых высказываний.*

***Abstract.** This article is devoted to the issue of teaching speech activity in practical classes on the Russian language in a foreign audience. The authors describe the conditions for the formation of verbal ability of foreign students, and also considered various types of tasks for the formation of speaking skills; the main goals of teaching the conscious construction of speech utterances are formulated.*

***Ключевые слова:** обучение речевой деятельности, изучение русского языка иностранными учащимися, управление речевой деятельностью, формирование речевой способности, навыки устной речи, конструирование речевых высказываний*

***Keywords:** speech training, learning Russian language by foreign students, speech management, formation of speech ability, speaking skills, construction of speech utterances*

Главной задачей преподавателя русского языка в иностранной аудитории является умение учащихся выразить свои мысли на изучаемом языке. Для достижения этой цели необходим систематизированный подход к изучению языка на всех уровнях. Недостаточно иметь богатый словарный запас языка, необходимо представлять, как правильно оформить те или иные речевые объекты. Зачастую учащиеся проводят аналогию с родным языком, что вводит в заблуждение и иногда совершенно меняет смысл высказывания. Таким образом, перед преподавателем русского языка как иностранного стоит цель не просто научить пользоваться словами и оборотами речи, а в виде ситуаций и интересных заданий вовлекать учащихся в беседу на изучаемом языке.

Умение целенаправленно управлять речевой деятельностью учащихся зависит от мастерства преподавателя. Опыт формирования речевых умений начинается уже в самом начале учебного процесса. Грамотное формирование речевых способностей учащихся в большей степени зависит от адекватного представления языкового материала, его

рационального отбора, систематизации и методов представления, соответствия плана его представления целям определенной языковой аудитории, от способа предъявления языкового материала преподавателем вместе с одновременным обучением учащихся конструированию собственных речевых высказываний с использованием предъявляемого языкового факта, т.е. с одновременным формированием базовых умений. Для реализации этой цели преподаватель должен представлять языковой материал в соответствующей полноте [3].

Существуют необходимые условия для формирования речевой способности иностранных учащихся: 1) системное представление учащимися необходимого языкового минимума различных уровней, соответственно подобранного в целях речевой коммуникации; 2) передача необходимой информации о его использовании, отвечающей потребностям определенной языковой аудитории; 3) реализация необходимого уровня запоминания у учащихся полученных языковых данных; 4) создание опыта извлекать из памяти полученный языковой инвентарь и использовать его в речи в соответствии с данными понятиями. Соблюдая условия грамотного представления языкового материала и при наличии хорошей памяти учащийся способен совершить речевой акт сразу после представления языкового материала без специальных тренировочных упражнений, так как механизмы речевой деятельности на иностранном и родном языках в своей основе совпадают. Возможные ошибки в речи могут быть вызваны по причине неточности представления языкового материала, его минимальной наполненности, несоответствия его объяснения определенной языковой аудитории. При таких условиях необходимо дополнительное объяснение материала. Недочеты могут появляться в результате недостаточного фиксирования материала в памяти учащихся; в таком случае потребуется его повторение. Неэффективными будут попытки устранять ошибки путем выполнения новых упражнений [2].

Различные типы заданий обеспечивают формирование навыков устной речи при изучении русского языка иностранными учащимися:

- Диалог-ассоциация. Упражнения такого типа состоят из двух частей: в первой части учащиеся знакомятся с ситуацией и получают мотив, побудивший говорящего обратиться к студенту с речевыми действиями; во второй части представлены однотипные речевые действия, обращенных к студентам и построенных, как правило, на основе одного глагола (в качестве предикативного ядра) или нескольких глаголов, однотипных в синтаксическом плане. На начальных этапах в роли говорящего (в аудиторных условиях) выступает преподаватель, но через несколько занятий роль ведущего уже передается студенту (он получает от преподавателя материал за день до занятий и имеет возможность подготовиться к этой роли).

- Практика ведения диалога по описанной преподавателем речевой ситуации (или типу ситуации) с использованием ранее изученного речевого действия. Метод выполнения таких упражнений тот же, что и в предыдущем типе, разница только в том, что преподаватель, описывая тип ситуации не дает первичного речевого действия.

- Отработка описания ситуаций по предлагаемым диалогам или по данным отдельным речевым действиям типа: *Приведите пример ситуации, в которой мог произойти такой разговор?* или *Подумайте, в какой ситуации вы слышали или произносили такие фразы.* Студентам необходимо описать конкретную речевую ситуацию, которая соответствует приведенному диалогу или речевому действию. Подобные задания вырабатывают не только автоматизмы в установлении соответствия речевой ситуации и речевого действия, но и навыки в составлении монологических сообщений минимального объема.

- Упражнения-ситуации с элементами дискуссии, выражения собственного мнения или отношения к той или иной проблеме: *Какое ваше мнение! Что бы вы сделали в подобной ситуации? Согласны ли вы с товарищем?* и т.д.

▪ Составление рассказа, построенного с включением в него ситуаций и диалогов, прорабатываемых в это время на занятиях. Эти рассказы, как правило, – случаи из жизни, рассказ о том, что видел, слышал и пережил говорящий. На первых этапах преподаватель обучает студентов построению такого рассказа, предлагая к нему план. Преподаватель дает домашнее задание: составить по этому плану в письменной форме рассказ с передачей его содержания в устной форме на следующем занятии. В будущем студенты сами составляют план рассказа. Через некоторое время, когда у студентов сформируется умение составлять подобные сообщения, они могут приготовить рассказ устно на уроке. Время подготовки – несколько минут [1].

Преподаватель также может использовать следующие виды заданий для совершенствования навыков устной речи студентов-иностранцев, изучающих русский язык:

▪ Беседа по определенной теме и составление развернутого монологического сообщения (рассказа, доклада) на основе этой беседы. Тематическая беседа состоит из вопросов, раскрывающих содержание определенной темы и закрепляющих лексико-грамматический материал урока. В обсуждении есть вводная часть, которая называет и определяет тему, а также более естественно организует материал. Преподаватель сообщает студентам заблаговременно тему будущей беседы, чтобы они могли продумать ее содержание и подготовиться к ней. Дискуссия проводится на уроке, и на первом этапе ведущим является преподаватель; затем по его усмотрению ведущим может быть любой студент группы при условии, что он предварительно познакомится с вопросами беседы. Последующий рассказ на основе беседы может быть представлен в письменной или устной форме.

▪ Задания-ситуации, которые стимулируют монологические сообщения, отражающие частично содержание тематической беседы. На начальных этапах студенты готовят это задание дома (возможно и в письменной форме). На уроке преподаватель прослушивает рассказ студентов. В процессе формирования умений в выполнении этого вида сообщений студенты могут подготовить их на уроке (время подготовки – несколько минут).

▪ Написание творческих рассказов на предлагаемые темы, связанные с содержанием беседы, готовятся дома в письменной форме, а затем прослушиваются на уроке.

▪ Составление сюжетных рассказов с использованием средств наглядности: рисунков и иллюстраций. Преподаватель дает начало рассказа, чтобы направить студентов по нужному сюжетному ходу.

▪ Творческие задания к рассказам в рисунках. Такие задания рекомендуется выполнять на уроке.

Вслед за ведущими методистами русского языка как иностранного мы считаем, что разнообразие заданий на формирование навыков устной речи – залог вовлечения говорящего в языковую игру, при которой учащиеся с большим интересом извлекают из пассивного словаря русского языка необходимые лексические единицы. Тем самым без специальных заучиваний иностранные учащиеся используют те или иные слова и словосочетания осознанно и продуктивно.

В современной методике русского языка как иностранного преподаватель располагает различными обучающими средствами, в том числе интерактивными и электронно-образовательными. Использование компьютерных технологий в процессе обучения речевой деятельности позволяет преподавателю быстро и наглядно донести необходимый материал до учащихся, а также осуществить контроль и анализ выполненных заданий. Иностранцы учащиеся, в свою очередь, могут не только на уроке использовать полученную информацию, но и просмотреть и закрепить изученное вне аудитории и без преподавателя.

Цели и задачи систематизированного обучения учащихся речевой деятельности заключается в поэтапном обучении их осознанному составлению речевых высказываний в соответствии с изученными понятиями. Важно сформировать умение учащихся в определенный момент речевого акта направить свое внимание на элементы смыслов высказывания и необходимых средствах русского языка для их выражения, учитывая

межъязыковые соотношения для возможной осознаваемой опоры на систему исходного языка и сознательного противодействия интерференции, т.е. учить думать о том, что сказать и как сказать [4].

Список литературы:

1. Акишина, А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. / А.А. Акишина, О.Е. Каган. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Рус.яз. Курсы, 2002. — 256 с.
2. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство РУДН, 2007. - 185 с.
3. Гусева, И. С. Говорение как вид речевой деятельности, речевого поведения, речевого взаимодействия на иностранном языке // Традиции и новации проф. деятельности преподавателя РКИ. Сб. статей. – М., РУДН, 2002, с.194-200.
4. Щукин, А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М., 2003.

ДИСТАНЦИОННОЕ ГРУППОВОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИНСТРУМЕНТЫ И ЗАДАНИЯ

А.А. Жильцов, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru

ассистент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия,

г. Ярославль

Н.А. Морева, e-mail: morevana@edu.ystu.ru

ассистент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Россия,

г. Ярославль

DISTANCE GROUP LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: INSTRUMENTS AND TASKS

A.A. Zhiltsov, e-mail: zhiltsovaa.12@edu.ystu.ru

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

N.A. Moreva, e-mail: morevana@edu.ystu.ru

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Для курса «Русский язык как иностранный» переход на дистанционное обучение означает серьезное изменение формата как занятий, так и заданий. Для этого используются обучающие платформы такие как Microsoft Teams и Duolingo for Schools. С помощью этих платформ отрабатываются упражнения и задания по собственной методике.

Abstract. The move to distance learning is a serious change of how the lessons and tasks are formed for a “Russian as a second language” study course. To help with this, two learning platforms Microsoft Teams and Duolingo for Schools are used to complete the tasks and do the activities planned specifically for distance learning.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, русский язык как иностранный, обучение группы, обучающие платформы

Keywords: distance learning, distance education, Russian as a foreign language, group training, learning platforms

В 2020 году мир охватила эпидемия коронавируса COVID-19. Правительства всех стран ввели политику самоизоляции для граждан как от других стран, так и внутри. Это отразилось на работе огромного количества людей — многим пришлось перейти на дистанционные методы. В России одними из первых на дистанционную работу перешли образовательные учреждения [1]. Поскольку переход был резким, и преподавателям, и студентам было трудно перестроиться под работу в режиме онлайн.

Для дисциплин с большим количеством часов контактной (практической) работы переход на удаленное обучение означал серьезное изменение формата как занятий, так и заданий. В краткие сроки в Ярославском государственном техническом университете занятия были переведены на платформы Moodle и Microsoft Teams. Кафедра иностранных языков ЯГТУ также воспользовалась средствами платформы Duolingo for Schools для автоматизации некоторых заданий.

Одной из серьезных трудностей, которые возникли при изменении формата работы, стала проблема проведения занятий по русскому как иностранному для иностранных студентов, обучающихся по программе подготовки к обучению в России. На это наложилось

несколько факторов, таких как: недолгое существование программы в ЯГТУ (6 месяцев к моменту перехода на онлайн-обучение), слабо развитая материальная база по дисциплине, недостаток знаний и опыта проведения практических занятий онлайн, уникальность программы для вуза в целом.

Авторы статьи являются преподавателями РКИ в рамках данной программы и поэтому выработали собственную методику ведения дистанционных занятий на базе онлайн-платформ для обучения, предложенных вузом, и опыта обучения текущей группы студентов. В качестве основы методики использовались рекомендации по модификации занятий РКИ, составленные В.В. Добровольской [2]. В статье представлен обзор данных инструментов и предложен набор типовых заданий, которые можно дать студентам на занятиях в группе.

Инструментами дистанционного обучения являются платформы Duolingo for Schools и Microsoft Teams. Для набора лексического материала и закрепления грамматических основ используется платформа Duolingo for Schools. Курс Duolingo разбит на учебные блоки, состоящие из отдельных уроков. Каждый урок состоит из коротких заданий на аудирование, произношение, грамматику, составление отдельных фраз и предложений. Задания проверяются автоматически, студент сразу видит свой результат. Упражнения, выполненные с ошибками, переносятся на конец урока, это позволяет выполнить задания по этой же теме, проанализировать свою ошибку. Несомненным плюсом является индивидуальный режим обучения - каждый студент может выполнять задания в своем темпе и в удобное время.

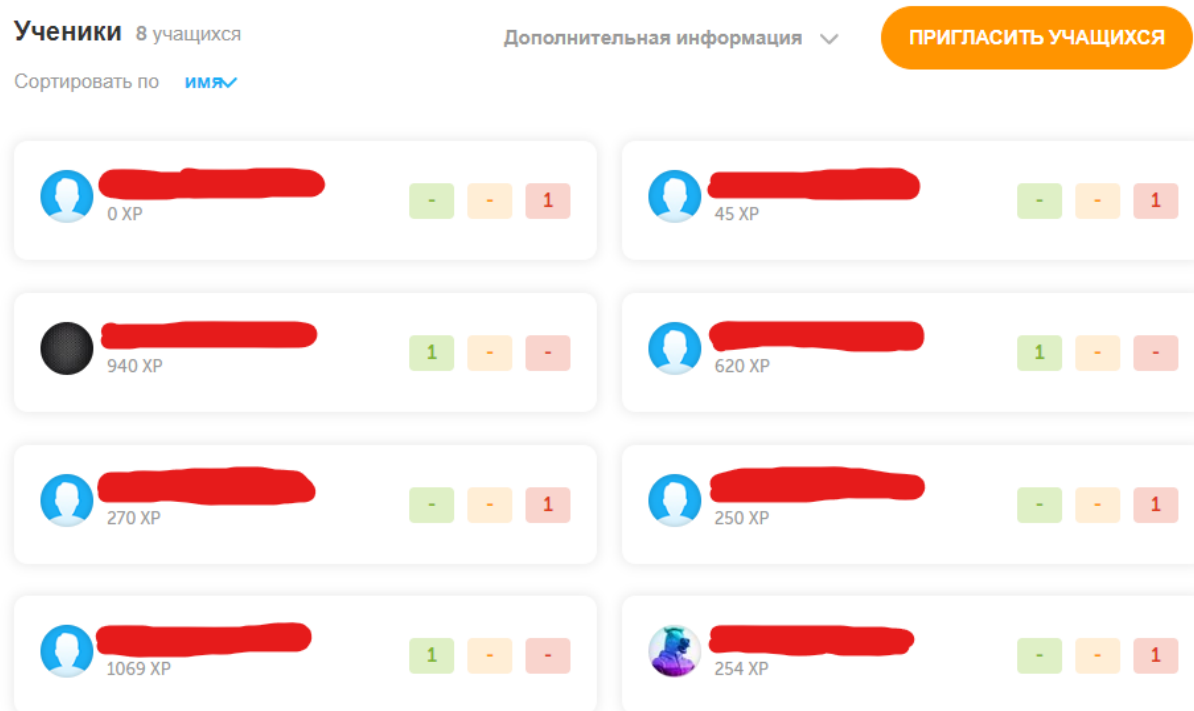


Рис. 1. Внешний вид платформы Duolingo for Schools

Платформа Microsoft Teams позволяет моментально получать доступ к контенту группы: сообщениям, презентациям, учебным материалам, библиотекам; позволяет создать аудио и видео конференции. Преподаватели выдают практические, творческие, индивидуальные и групповые задания на платформе Microsoft Teams, а также проводят групповые занятия в формате семинаров в режиме онлайн. На занятиях преподаватели объясняют новый материал, отрабатывают полученные навыки в группах и контролируют учебный процесс.

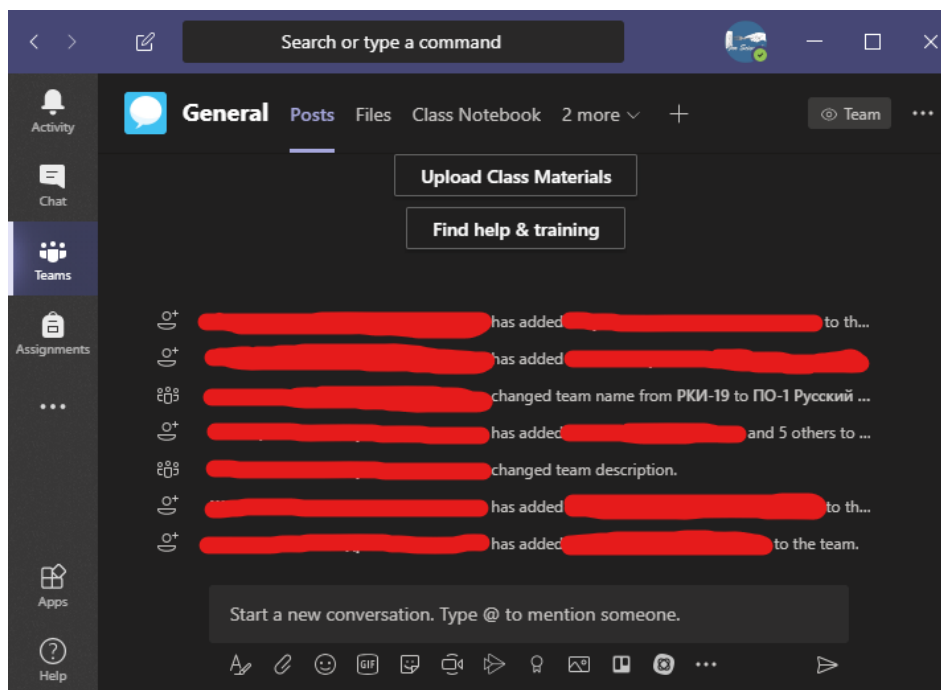


Рис. 2. Внешний вид платформы Microsoft Teams

Материал для занятий отбирается в соответствии с рекомендациями программы обучения русскому языку как иностранному. В текстах рассматриваются речевые ситуации для повседневного общения, а также сведения о культуре, что позволяет студентам быстрее адаптироваться к новой языковой среде. Тексты, включенные в задания - научно-популярные и публицистические, а также адаптированные произведения известных русских классиков.

Исходя из этого были составлены следующие типовые задания:

1. посмотреть видео и

- ответить на вопросы (вопросы составлены исходя из уровня подготовки учащихся);
- написать субтитры к видео;
- написать комментарий/отзыв о просмотренном видео;
- прочитать и обсудить комментарии к видео;
- озвучить видео поверх оригинала;

2. прочитать текст и

- выписать только глаголы (прошедшего, настоящего, будущего времени);
- найти и выписать только личные местоимения;
- найти и выписать слова/словосочетания в определенном падеже;
- написать аннотацию к тексту;
- разыграть текст по ролям.

3. прослушать аудио и

- задать вопросы по прослушанному материалу;
- ответить на вопросы;
- озвучить диалог по ролям;
- выписать все услышанные устойчивые выражения;
- записать как диктант.

Усвоению знаний способствует система повторения ранее изученного материала.

Новые условия работы, новые требования к знаниям студентов, активное развитие информационных технологий — всё это требует пересмотра методов обучения. Дистанционное обучение на современных платформах может значительно улучшить учебный процесс. Одним из преимуществ данного вида обучения является возможность получить новые знания, умения и навыки без посещения учебного заведения и в своем

темпе. Контроль со стороны преподавателя при этом не теряется, меняется только его форма. Кроме того, онлайн-обучение более привлекательно для студентов — средства эдьютеймента намного более широки в Интернете, нежели при контактных занятиях. В онлайн-обучении задействуются привычные развлекательные приемы и платформы, а сам процесс выполнения заданий больше выглядит как игра, чем скучное занятие, поэтому процент заинтересованности и в целом выполнения заданий выше, чем при контактных занятиях [3].

Представленные инструменты и типовые задания будут использоваться и после завершения карантина. На данный момент для работы с иностранными студентами не освоен инструмент OneNote, включенный в общий с Microsoft Teams пакет Office 365, а также такие интерактивные приемы подачи материала и заданий как ARG (Alternative Reality Game — игра в альтернативной реальности), онлайн-квест и микроуроки. Это является дальнейшей целью в развитии дистанционного обучения по дисциплине «Русский как иностранный» в ЯГТУ.

Список литературы:

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации».

2. Добровольская, В.В. Модификация занятий по РКИ в условиях дистанционного обучения // Stephanos. 2016. № 1(15). С. 60-64.

3. Juma, Muayyed. Edutainment in Teaching English as a Foreign Language. 2018. 230.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Д.А. Кастино, e-mail: dariacastino@gmail.com

магистр гуманитарных наук

переводчик-фрилансер, преподаватель, коуч, Германия, г. Франкфурт на Майне

MODERN APPROACHES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

D.A. Castino, e-mail: dariacastino@gmail.com

Master of Arts

Freelance interpreter and translator, foreign language instructor, coach, Germany, Frankfurt am Main

Аннотация. В статье описывается необходимость использования современных подходов к преподаванию русского языка как иностранного в современной лингводидактике, рассматривается проблема взаимосвязи лингвокультурологического подхода и профессионально-коммуникативной компетенции при использовании современных образовательных технологий.

Abstract. The article argues for the necessity of using modern approaches of teaching Russian as a foreign language in current didactical methodologies. It considers the problem of the interrelation of linguistic and cultural approaches and professional communicative competencies through the usage of modern educational technologies.

Ключевые слова: современные подходы к преподаванию, русский язык как иностранный, языковая интерференция, языковая и культурологическая компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция, дистанционное обучение.

Key words: modern approaches of teaching, Russian as a foreign language, language transfer, linguistic and cultural competence, professional communicative competencies, e-learning.

Современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного предполагают рассмотрение и использование лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному, проблематики, связанной с темой «языка и культуры», а также современных технологий обучения. Особой значимостью обладает использование лингвокультурного подхода к обучению русскому языку как иностранному, потому что весомой составляющей коммуникативной компетенции иностранного студента являются лингвокультурологические сведения, которые особым образом заложены в семантике языковых единиц [11, с. 52-55]. Одновременно с этим важно уделять пристальное внимание вопросам проблематики «языка и культуры». Процесс обучения какому-либо языку, в данном случае русскому языку, влечёт за собой изучение русской культуры или знакомство с ней. Для методики преподавания русского языка как иностранного тема вопросов взаимосвязи языка и культуры является актуальной и востребованной [6, с. 72-78; 8]. На примере университета Севани: университет Юга можно пронаблюдать результаты от активного использования многочисленных разнообразных дополнительных мероприятий, мотивирующих студентов, изучающих русский язык как иностранный, совершать процесс овладения русским языком и культурой [16, с. 301-310].

Помимо этого, в современных подходах к преподаванию русского языка как иностранного отчётливо прослеживается взаимосвязь таких понятий как язык, культура и деятельность человека [3; 14]. Они представляют собой единое целое, в общую картину которого тесно вплетены индивидуальные особенности каждого из понятий. Обладая своей

спецификой и социальной значимостью, язык выступает как уникальное явление. Он является средством общения и формой передачи прагматической информации, средством хранения и усвоения знаний; частью национально-духовной культуры, основной формой проявления национального и личного самосознания. Подобные особенности проявления личного и национального самосознания отчётливо прослеживаются в развитии языка и его влиянии на становление духовной и нравственной культуры, а также на способах сохранения и передачи накопленной информации. Данную взаимосвязь можно заметить на примере приобщения иностранных студентов к национальным нравственным ценностям своего народа и страны изучаемого языка. Процесс овладения иностранным языком проходит через призму культуры собственного народа [13, с. 70]. Важной составляющей данного процесса является преодоление языковой интерференции у иностранных студентов и последующей их культурно-языковой адаптации, с целью овладения академическим уровнем знания русского языка, достаточным для успешного обучения в высшей школе [7, с. 129-135].

Широкое распространение в последние годы приобретает необходимость определения и изучения реальных коммуникативных потребностей различных групп иностранных студентов, опираясь на профиль их обучения. Данная необходимость обусловлена ростом интереса в последние годы со стороны иностранных студентов, которые всё чаще выбирают российские ВУЗы для получения высшего профессионального образования. Таким образом, язык специальности получает ведущую роль в процессе обучения, который обязательно отражается в используемых на занятиях пособиях, в которых присутствует минимальный лексико-грамматический и синтаксический материал конкретного подязыка специальности, подкреплённый речевыми моделями и речевыми навыками, сформированными на этом материале [4, с. 48-52]. В дополнении к вышесказанному важно подчеркнуть необходимость создания особого коммуникативного пространства, которое позволит студентам, изучающим русский язык как иностранный, погрузиться в коммуникативную среду по направлению обучения, наполненную когнитивными, прагматическими и вербально-семантическими составляющими [1, с. 3-9].

Современные подходы преподавания направлены на достижение студентами-иностранцами высокого уровня овладения современным русским литературным языком, с целью получения возможности осуществлять как межличностное и межкультурное речевое общение, так и профессиональное в устной и письменной форме. Актуальные тенденции работы в деловой и профессиональной сферах обязывают всех желающих овладеть русским языком как иностранным приобретать и оттачивать свои знания на высоком уровне. Следовательно, среди ведущих задач обучения можно выделить формирование у иностранных обучающихся иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [9, с. 189-192]. Таким образом, осваивая дисциплины как фундаментальные, так и узкоспециальные, которые определены спецификой конкретного профиля обучения, студенты-иностранцы имеют возможность лучше понять особенности будущей деятельности, направляющей и формирующей их профессиональное мышление, способствующее развитию профессионально-коммуникативной компетенции [1, с. 3-9].

Под профессионально-коммуникативной компетенцией следует понимать языковой потенциал иностранных студентов, используя который обучающиеся могут свободно осуществлять межличностное, межкультурное, профессиональное речевое общение с соблюдением норм современного русского литературного языка, а также управлять своим коммуникативным поведением в профессиональной сфере общения. Данная компетенция охватывает способность успешно задействовать все приобретенные в процессе обучения профессионально-коммуникативные знания, умения и навыки при решении комплексных профессиональных задач любого уровня сложности [9, с. 191]. Профессионально-коммуникативная компетенция предполагает наличие у обучающихся уверенного, свободного уровня владением языком, позволяющего поддерживать общение и на непрофильные темы.

Современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного всё чаще предполагают применение современных образовательных технологий. К традиционному «аудиторному» обучению дополнительно вводится дистанционный формат, который позволяет обучающимся получить доступ к учебным материалам курса в любое удобное для себя время за период обучения [10, с. 145-148]. Благодаря использованию инновационных методов обучения в организации самостоятельной образовательной деятельности студентов, которые реализуются по средствам использования современных компьютерных технологий, осуществляется комплексный подход в вопросах овладения русским языком как иностранным. Помимо этого, активное использование данных технологий в совокупности с традиционным подходом к обучению позволяет преподавателям расширять набор используемых методик обучения; изучать, заимствовать и применять на практике опыт преподавателей ведущих университетов; пополнять содержание курсов полезной, актуальной информацией из внешних источников, в том числе привлечение открытых образовательных ресурсов в учебный процесс [12, с. 189-194]. Открытые образовательные ресурсы представляют собой особый образовательный контент, который соответствует всем требованиям независимого и самостоятельного обучения, являющийся инвариантным по отношению к категориям обучаемых, представленным в глобальной электронной среде и содержащим все необходимые средства для эффективного учебного процесса, который основан на диалоге и сотрудничестве [12, с. 191]. Важным фактором, на который преподавателям русского языка как иностранного следует обращать внимание, является необходимость опосредованного управления самостоятельной работой студентов. Нужно направлять обучающихся, предлагая им рабочие материалы и сопутствующие ресурсы, способствующие овладению профессионально-коммуникативной компетенцией [2, с. 40-46]. В данном вопросе можно выделить интенсификацию обучения РКИ путём использования мобильных приложений [15, с. 42-47].

Таким образом, следует отметить, что современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного предполагают включение иностранных студентов в активную работу, создание у них благоприятной эмоциональной среды и положительной устойчивой мотивации к изучению русского языка и культуры, позволяют достигать в процессе обучения личностных целей, которые вплетены в канву коллективных форм деятельности, в обмен мнениями. Следовательно, обучающиеся способны осуществить переход от изучения языка как системно-структурного образования к изучению его как средства общения и мышления, а также свою учебную деятельность перевести на продуктивно-творческий уровень [5, с. 140-147]. Современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного предоставляют возможность иностранным студентам при разнообразной аудиторной и самостоятельной работе достигать высокого уровня владения профессионально-коммуникативной компетенции при решении как комплексных профессиональных задач любого уровня сложности, так и при овладении культурой изучаемого языка. Благодаря данным подходам к преподаванию русского языка как иностранного у студентов-иностранцев расширяется общая картина мира, у них появляется больше свободы действий в совокупности с выбором самостоятельных форм работы, в рамках которой они могут использовать многочисленные возможности дистанционного обучения, сопровождаемого большим объёмом полезных обучающих материалов, находящихся на образовательных ресурсах.

Список литературы:

1. Авдеева, И.Б. Категория когнитивности при создании учебных материалов по русскому языку для иностранных учащихся инженерного профиля // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. – Москва: ИИУ МГОУ, 2016. С. 3 – 9.

2. Виноградова Е.Н. и др. Организация самостоятельной работы учащихся при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ, 2014, № 1. Методика. С. 40 – 46.
3. Гладкова, А.Н. Анна Вежбицкая: язык, культура, коммуникация / А.Н. Гладкова, Т.В. Ларина. // Вестник РУДН. Серия: ЛИНГВИСТИКА. 2018. Т. 22. № 4. С. 717—748.
4. Дворкина, Е.А. Коммуникативные потребности иностранных учащихся экономических специальностей // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. - М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 48 – 52.
5. Замковая Наталия, Моисенко Ирина Инновационные подходы к обучению русскому языку как иностранному // PROBLEMS OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY. Volume 10, 2009. С. 140 – 147.
6. Иванова, Т.М. Культуроведческий аспект обучения русскому языку студентов-иностранцев как составляющая современной лингводидактики // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 72 – 78.
7. Ким-Малони А.А. и др. Преодоление языковой интерференции у студентов из стран центральной Азии с целью повышения эффективности их культурно-языковой адаптации к условиям обучения и проживания на территории России // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. 4 (145). С. 129-135.
8. Муллинова, О.А. Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка как иностранного / О.А. Муллинова, Т.А. Муллинова. // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. – Москва: ИИУ МГОУ, 2016. С. 165 – 171.
9. Озёрская С.Н. и др. Формирование у иностранных учащихся - будущих менеджеров профессиональной коммуникативной компетенции в процессе обучения основам профессионально-речевого общения // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова 2014, №2. С. 189 – 192.
10. Павличева Е.Н. и др. Инновационные методы и технологии преподавания русского языка как иностранного и неродного в дистанционном формате // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 145 – 148.
11. Ромеро Интриаго Д.И. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2010, № 4. С. 52 – 55.
12. Хромов, С.С. Современные технологии обучения русскому языку как иностранному в информационной образовательной среде Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 189 – 194.
13. Шульгина, Н.П. Интеллектуальная среда как средство и условие обучения РКИ в современных условиях // Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 68 – 73.
14. Ismailova, K.E., Beloglazova, L.B., Bondareva, O.V. Modern methods of teaching Russian as a foreign language to non-philology students // Man In India, 97 (14), 2018, pp. 1-15.
15. Lyovina, G.M. Intensification of teaching Russian as a foreign language: mobile applications // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2016, № 4, pp. 42 – 47.
16. Willgus, Kathryn, Kartashova, V.N. Peculiarities of teaching the Russian language in U.S. universities (with the example of Sewanee: The University of the South) // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 2017, 14 (3), pp. 301—310.

**СОЗДАНИЕ СЛОВАРЕЙ ТОЛКОВО-СОЧЕТАЕМОСТНОГО ТИПА ПО ЯЗЫКУ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

Е.В. Красильникова, e-mail: poussin15031981@mail.ru

канд. пед. наук, доцент

*ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»,
Россия, г. Ярославль*

**CREATION OF DICTIONARIES OF INTELLIGIBLE- COMBINABLE TYPE IN THE
SPECIALTY LANGUAGE FOR FOREIGN MILITARY PERSONNEL: TO THE
PROBLEM STATEMENT**

Y.V. Krasilnikova, e-mail: poussin15031981@mail.ru

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Yaroslavl Higher Military College of Air Defence, Russia, Yaroslavl

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессионально ориентированного обучения иностранных военнослужащих русскому языку. В статье отмечается актуальность рассматриваемой проблемы. Основное внимание в работе автор акцентирует на принципах построения словаря толково-сочетаемого типа, входящего в структуру пособий по специальным дисциплинам.*

***Abstract.** The article is devoted to the problem of professionally oriented training of foreign military personnel in the Russian language. The article notes the relevance of the problem under consideration. The author focuses on the principles of constructing a dictionary of intelligible and combinable type, which is part of the structure of manuals for special disciplines.*

***Ключевые слова:** специальная лексика, термин, терминология, толково-сочетаемые словари, принципы.*

***Key words:** special vocabulary, term, terminology, explanatory dictionaries, principles.*

В подготовке высококвалифицированных военных специалистов для иностранных дружественных государств изучение русского языка представляет собой приоритетное направление, имеющее свои специфические трудности и проблемы. Для иностранных военнослужащих (ИВС) русский язык - не цель, а средство овладения избранной специальностью. Поэтому вся работа, направленная на повышение общего уровня владения русским языком, в конечном итоге способствует повышению уровня их специальной подготовки. Более того, степень усвоения ИВС материала профессионально значимых дисциплин зависит от уровня их языковых знаний.

Перед преподавателями русского языка как иностранного стоит важная дидактическая задача – это подготовки обучающихся к восприятию военно-профессиональных текстов, особенно текстов военно-технических. Необходимость учитывать профессиональные интересы будущих офицеров ставит на первый план задачи обучения языку специальности, центральным элементом которого является терминология [3]. Как отмечает Н.А. Антонова, «обучение специальной лексике и терминологии, совершенствование умений и навыков работы с текстами по специальности» должны играть ведущую роль в процессе обучения языку специальности [2, с. 162].

Необходимо подчеркнуть, что работа по изучению терминологии в отличие от других категорий слов языка имеет свою специфику и представляет одну из сложных проблем обучения лексике русского языка в военном вузе. В настоящее время вопрос об отборе

лексического материала с учетом языка специальности получил определенное освещение в научной литературе. Так, Н.Г. Вишнякова утверждает, что основная цель отбора терминологического минимума состоит в том, чтобы создать прочную терминологическую базу, которая должна обеспечить понимание максимального количества терминов при чтении оригинальной научно-технической литературы по специальности, наряду с ведением беседы на специальные темы [4].

По мнению многих исследователей (В.П. Даниленко, Л.А. Капанадзе А.А. Реформатский, и др.) терминологическая лексика тесно связана с общелитературной. Рассмотрим на примере. Некоторые специальные термины (например, из физики, математики, информатики) знакомы только определенному кругу людей. Часть терминов данных отраслей (например, свет, волны, звук) понятны без каких-либо особых определений [8]. Вместе с тем, ученые отмечают, что терминологическая лексика представляет собой весьма специфическое образование. Более того, научные исследования убедительного доказали, что «знакомство с основами общелитературного языка вовсе не открывает свободного доступа к чтению научно-технической литературы» [5, с. 30]. Поэтому ознакомление, изучение и усвоение терминологической лексики является одной из ключевых задач обучения РКИ иностранных военнослужащих.

Как известно, термин принадлежит микросистеме языка науки и может быть выражен одним словом или словосочетанием.

На наш взгляд, для того чтобы ИВС легче было усваивать материал специальных дисциплин, на занятиях по РКИ следует включать работу с терминологическими словарями толково-сочетаемого типа. Безусловно, в таких словарях может быть представлен базовый минимум терминологической лексики по дисциплинам. Следует уточнить, что первые в мировой практике толково-сочетаемые словари терминов (семь словарей общим объемом около 130 а. л.) были созданы В.В. Морковкиным. Им же были разработаны принципы составления подобных словарей.

Остановимся на них подробнее. Во-первых, по мнению автора, словарь должен обучать нерусских русскому языку, а не системе понятий определенной области знания, точнее тому, как строить правильные в языковом отношении высказывания в рамках соответствующего подъязыка. Во-вторых, он должен отражать сферу функционирования, а не сферу фиксации терминов, поскольку предназначен для продуцирования высказывания. В-третьих, необходимо помнить, что научные понятия могут терминироваться не только с помощью существительных, но и с помощью слов других лексико-грамматических классов, в частности, прилагательных и глаголов. В-четвертых, при составлении словаря должны быть учтены, с одной стороны, некоторые существенные свойства терминов как языковой единицы, а с другой - отношения между терминами, обусловленные системностью научного знания. И, наконец, в-пятых, словарь должен быть ориентирован на учебную литературу, изучаемую на занятиях по специальности [6, с. 8-9].

Подобные словари ориентированы на помощь пользователю в построении собственных речевых высказываний на изучаемом языке [7]. В них входят слова-термины и сложные термины, которые являются соединением двух, а иногда и большего количества слов из разных областей той или иной науки [1]. Например, ракетный, ракетные войска, ракетный авианосец, ракетное училище, ракетная атака. В словарь включаются важнейшие, регулярно воспроизводимые слова и словосочетания, позволяющие экономно и в то же время достаточно полно описать семантику и употребление терминов.

Закрепление лексического материала толково-сочетаемых словарей, по мнению Е.Н. Тарасовой, осуществляется при выполнении заданий разных типов:

- задания, ориентированные на грамматическую характеристику термина;
- задания, ориентированные на определение термина;
- задания, ориентированные на сочетаемость;
- задания, ориентированные на иллюстративные предложения;
- задания, ориентированные на словообразование [8].

Резюмируя все вышесказанное, следует подчеркнуть, что важное место в процессе обучения РКИ отводится изучению терминологической лексики, которая играет огромную профессиональную коммуникативную роль. Поэтому, при обучении русскому языку ИВС считаем необходимым уделить особое внимание отбору лексического материала специальных дисциплин. А для этого, прежде всего, следует выявить лексический состав языка специальности и на этой основе разработать учебные толково-сочетаемые терминологические словари, соответствующие основным областям науки, техники и практической деятельности, в которых специализируются иностранные учащиеся.

Список литературы:

1. Антипова, И.А. Роль военно-научной работы иностранных военнослужащих в овладении русским языком // Сборник материалов докладов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур» / Под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. М.: Издательство «ОнтоПринт», 2019. 322 с. С. 108-116.

2. Антонова, Н.А. Принципы отбора и подачи материала в учебном пособии по русскому как иностранному для иностранных военнослужащих// Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: сборник научных статей / под общ. ред. М.В. Пименовой. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. С. 160-165.

3. Бурченкова, А.А. Из опыта создания учебных пособий по языку специальности для иностранных военнослужащих. Тамбов: Грамота, 2010. № 3 (7). С. 39-41.

4. Вишнякова, Н. Г. Учебный терминологический словарь-минимум по ракетной технике: (на материале нем. яз.). 1965. 86 с.

5. Митрофанова, О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения: Метод. пособие. Москва: Рус. яз., 1976. 199 с. С. 30.

6. Морковкин, В.В. Проект серии толково-сочетаемых словарей терминов / В. В. Морковкин. М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина. М., 1984.

7. Словарь структурных слов русского языка / под ред. В. В. Морковкина. Москва: Изд-во «Лазурь», 1997. 422 с.

8. Тарасова, Е.Н. Словарное описание терминологической лексики в целях обучения иностранных военнослужащих: монография. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2010. 91 с.

**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ,
ОБУЧАЮЩИМСЯ В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПО ПРОГРАММАМ
МАГИСТРАТУРЫ**

Г.В. Токарева, e-mail: galina.tokareva@gmail.com
*доцент кафедры русского и французского языков, канд. филолог. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина»,
Россия, г. Иваново*

**TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS OF MASTER DEGREE
PROGRAMS IN POWER ENGINEERING UNIVERSITY**

G.V. Tokareva, e-mail: galina.tokareva@gmail.com
*Associate Professor of Department of Russian and French languages, PhD
Ivanovo State Power University, Russia, Ivanovo*

Аннотация. В статье идет речь об опыте преподавания дисциплины «Иностранный язык» магистрантам, изучающим русский язык как иностранный в техническом вузе. Уделяется большое внимание системе работы по формированию у магистрантов первого года обучения умений и навыков использования коммуникативных технологий в деловом общении на русском языке средствами дисциплины.

Abstract. The article deals with the experience of teaching «Foreign language» course for master's degree students who study Russian as a foreign language at the technical University. Much attention is paid to the system of work on the development of the first year master degree students' skills and abilities to use communication technologies in business communication in Russian by means of the course.

Ключевые слова: магистратура, компетенции, русский язык как иностранный, тезисы, презентация, презентационная речь.

Keywords: master's degree, competence, Russian as a foreign language, theses, presentation, presentation speech.

Несмотря на то, что вопрос о роли и ценности магистратуры в системе современного российского высшего образования и профессиональной карьере выпускников решается неоднозначно [3], многие выпускники бакалавриата, в том числе иностранцы, по разным причинам планируют дальнейшее обучение на второй ступени высшего образования. В настоящее время в Ивановском государственном энергетическом университете (далее ИГЭУ) осуществляется обучение магистрантов по 11 направлениям подготовки. На нескольких из них обучаются иностранные магистранты из стран Африки, так как сегодня в большинстве этих стран требуются высококвалифицированные инженеры. Самыми востребованными направлениями подготовки у африканских магистрантов на данный момент являются направления 13.04.02 — Электроэнергетика и электротехника и 13.04.03 — Энергетическое машиностроение.

Иностранные студенты осознают, что благодаря обучению в магистратуре они смогут стать социально мобильными и конкурентоспособными на рынке труда, что обучение по программам магистратуры в энергетическом вузе позволит им получить углубленное профессиональное образование. Иностранцы понимают: для того, чтобы в будущем успешно работать в избранной сфере деятельности, им необходимо владеть определенными универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. В

формировании этих компетенций особая роль отводится «Иностранному языку», которым для студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья является русский язык.

Для того чтобы обучение в магистратуре осуществлялось эффективно, важно, чтобы иностранцы владели русским языком на высоком уровне. Только при этом условии они смогут осуществлять научно-исследовательскую деятельность, овладеть разными способами и средствами информационного взаимодействия и использовать их в избранной сфере деятельности.

Вот почему выпускающие кафедры для магистратуры планируют в качестве результата освоения ОПОП ВО по дисциплине «Иностранный язык» в зависимости от направления подготовки в энергетическом вузе формирование универсальной компетенции «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия», общепрофессиональной компетенции «Способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере», а также профессиональной компетенции «Способность планировать и ставить задачи исследования, выбирать методы экспериментальной работы, интерпретировать и представлять результаты научных исследований». Исходя из такого понимания результата освоения ОПОП ВО, преподаватели русского языка как иностранного планируют следующие результаты освоения дисциплины «Иностранный язык»:

1) совершенствование знаний о терминологии, используемой в профессиональных текстах на иностранном языке;

2) развитие умений и навыков использования русского языка как иностранного в профессиональной сфере;

3) формирование умений и навыков планирования и постановки задач исследования, формулировки этапов и методов экспериментальной работы, интерпретации и представления результатов научных исследований на русском языке как иностранном;

4) формирование умений и навыков использования коммуникативных технологий в деловом общении на русском языке как иностранном.

Для эффективной реализации первой и второй задачи преподаватели кафедры русского и французского языков Ивановского государственного энергетического университета разработали учебное пособие для иностранных магистрантов «Об энергетике по-русски» [1]. В нем в первую очередь уделяется внимание трудным случаям русской грамматики, речевым моделям, которые востребованы в профессиональном общении, а также общенаучной, общетехнической и специальной лексики в энергетике. Предтекстовые задания содержат перевод терминологической лексики на английский язык, поскольку, как правило, большинство студентов владеют этим языком. Также в пособии имеется приложение «Краткий русско-английский словарь», созданный в содружестве преподавателей русского языка как иностранного и интенсивного изучения английского языка в сфере профессиональной коммуникации. В словаре не только приводятся с переводом на английский язык термины и терминологические словосочетания, которые активно используются в сфере энергетики, но и дается толкование их значения на русском языке [2]. Работа с данным приложением важна для расширения фоновых знаний в избранной сфере деятельности, эффективного усвоения терминологической лексики, а также для формирования умения давать определения базовым понятиям на русском языке.

Для эффективной реализации третьей и четвертой задачи освоения дисциплины «Иностранный язык», заявленной в РПД, в процессе обучения иностранцев-магистрантов уделяется большое внимание изучению разных видов коммуникации в зависимости от формы и средств ее осуществления, а также их практическому использованию в общении. Так, в рамках дисциплины студенты готовят тезисы статьи в соответствии со своим направлением подготовки, мультимедийную презентацию по теме научного сообщения, выступают на занятии с презентационной речью. Например, в этом учебном году магистранты готовили тезисы по таким темам, как «Состояние электроэнергетики Кот-д'Ивуара», «Теплоэнергетика Кот-д'Ивуара», «Анализ состояния и перспектив развития

энергетической отрасли в Тунисе», «О возможности создания солнечной электрической станции в Республике Мали в городе Кучала», «Энергетика Габона».

Работа над тезисами проходит в несколько этапов. Сначала студенты на практическом занятии рассматривают такие понятия, как содержание и структура тезисов, тема, проблема, актуальность, цель и задачи работы. Следующий этап – анализ содержания и структуры образца – тезисов иностранных студентов, опубликованных в сборниках Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Энергия» (ИГЭУ). На заключительном этапе студенты пишут тезисы по избранной теме, при этом преподаватель в режиме дистанционного обучения и интерактивного общения обучает студентов редактированию текста, учитывая языковую специфику научного стиля речи.

При работе над мультимедийной презентацией студенты в первую очередь изучают правила их подготовки: рассматриваются общие требования к презентации, обращается внимание на то, что она должна не дублировать текст сообщения, а лишь иллюстрировать его, поднимается вопрос о последовательности и количестве слайдов.

Говоря об оформлении слайдов, преподаватель обращает внимание магистрантов на такие аспекты, как шрифт текста и заголовков, цветовая гамма слайдов, оформление рисунков, фотографий и диаграмм, использование анимации. На практическом занятии поднимается вопрос о важности соблюдения языковых норм, о правилах компьютерного набора текста, в интерактивной форме обсуждается проблема информативности слайдов. В ходе анализа работ магистрантов предыдущих лет (как образцовых, так и далеких от образца) с помощью преподавателя студенты приходят к выводу, что слайды нельзя перегружать подробной текстовой информацией, для чего необходимо правильно оформлять заголовки слайдов, отдавать предпочтение коротким предложениям с минимумом наречий и прилагательных, нумерованным и маркированным спискам вместо сплошного связного текста.

Однако даже после занятий «по образцам» первый собственный опыт оказывается для многих магистрантов чрезвычайно сложным. Самым трудным моментом в этой работе является трансформация имеющейся в их распоряжении связной информации в текст слайда. Одни студенты находят материал по теме сообщения в Рунете и переносят всю информацию на слайд без сокращений, другие – переводят найденную в Интернете информацию с помощью онлайн-переводчика с родного языка на русский и с небольшими изменениями также переносят на слайд. Вследствие этого на первом этапе самостоятельной подготовки их слайды могут содержать тексты до 100 и более слов. Поэтому представляется эффективным проведение специального практического занятия, посвященного способам трансформации сплошной текстовой информации, взятой из разных источников, в текст слайда. Данное занятие обычно начинается с провокационного вопроса: «Согласно исследованию компании Microsoft, средняя продолжительность концентрации внимания составляет восемь секунд. А за сколько секунд можно прочесть, осознать и запомнить ваш слайд?» Вычисляется время прочтения самого большого тестового слайда, а затем в совместном творчестве он редактируется.

Например, на одном слайде магистранта из Габона был представлен следующий текст, который при этом не имел заголовка: «Габон наделен природой с богатыми энергетическими ресурсами, но этот потенциал необходимо развивать, так как сектор развит слабо. Недра содержат крупные залежи ископаемого топлива (нефть, газ, уран), а также значительные возобновляемые энергоресурсы. Запасы нефти оцениваются в 5 миллиардов баррелей, а газа — в 14 миллиардов кубометров. Обладая 22 миллионами гектаров леса, Габон располагает ресурсами, которые оцениваются более чем в 2,6 миллиарда кубометров древесины, из которых 400 миллионов кубометров являются товарными. Габон имеет чрезвычайно плотную и разветвленную гидравлическую сеть, которая питает две крупные реки. Общий гидроэнергетический потенциал оценивается в пределах от 40000 до 50000 гигаватт в год».

В результате трансформации текст сократился с 97 слов до 36, у него появился заголовок, он принял вид маркированного списка:

Энергетический потенциал Габона

Крупные запасы:

- уран
- нефть — 5 млрд бр
- газ — 14 млн м³
- лес — 22 млн га
- древесина — 2,6 млрд м³
- водные ресурсы – 40000-50000 ГВт в год

В процессе работы студенты убеждаются, что им необходимо не только перевести и понять собранную по теме сообщения информацию, но и научиться отделять в ней главное от второстепенного. Кроме того, на своем опыте они убеждаются в том, что, помимо русской лексики и грамматики, важно знать особенности текстов технического содержания, например, обращать внимание на специфику российских сокращений, использующихся при обозначении физических величин, количественных показателей энергетических ресурсов.

Задания, проверяющие уровень умений по оформлению текстовой составляющей слайдов, включаются и в промежуточный контроль. Студентам, например, предлагается выполнить следующие задания:

1. Прочитайте фрагмент текста. Представьте, что эту информацию Вам надо передать на слайде. Трансформируйте данный связный сплошной текст в соответствии с требованиями к оформлению слайдов.

Текст

Для ТЭС характерно высокое радиационное и токсичное загрязнение окружающей среды. Это обусловлено тем, что обычный уголь, его зола содержат микропримеси урана и ряда токсичных элементов в значительно больших концентрациях, чем земная кора.

При строительстве крупных ТЭС или их комплексов загрязнение еще более значительно. При этом могут возникать новые эффекты, например, обусловленные превышением скорости сжигания кислорода над скоростью его образования за счет фотосинтеза земных растений на данной территории, или вызванные увеличением концентрации углекислого газа в приземном слое.

2. Прочитайте текст. Представьте, что Вы выступаете на конференции и Вам надо дать устный комментарий к слайду. Трансформируйте данный текст в соответствии с требованиями к презентационной речи. Запишите информацию в виде сплошного связного текста.

Текст

Признаки классификации кабельных линий

- род тока;
- значение номинального напряжения; ном U
- число токоведущих элементов;
- материал токоведущих элементов;
- электроизоляционный материал (ЭИМ);
- материал оболочек.

Также в формировании умений и навыков использования коммуникативных технологий в деловом общении на русском языке как иностранном большую роль играет подготовка магистрантами презентационной речи, ее последующее редактирование, которое осуществляется в диалоге преподавателя и студента в дистанционном режиме. Редактируется содержание, структура речи, исправляются многочисленные ошибки, особое внимание обращается на орфоэпию и невербальные средства общения (в частности, технику речи). Магистрант сначала готовит под контролем преподавателя своего рода «партитуру»

презентационной речи, репетирует устное выступление, лишь затем переходит к этапу самостоятельной подготовки.

Подводя итоги, заметим, что дисциплина «Иностранный язык» благодаря такой системной совместной работе преподавателя и студентов, вносит существенный вклад в формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций магистрантов-иностранцев, позволяет им достойно представлять результаты своих научных исследований на конференциях, демонстрировать хороший уровень владения коммуникативными технологиями в деловом общении на русском языке как иностранном.

Список литературы:

1. Токарева, Г.В. Об энергетике по-русски. Часть 2: Учеб. пособие для магистрантов, изучающих русский язык как иностранный / ФГБОУВПО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина».– Иваново, 2015. – 164 с.

2. Токарева, Г.В. Методический опыт создания учебного пособия по русскому языку как иностранному для магистрантов энергетического вуза // «Актуальные вопросы современного языкознания и методики преподавания иностранных языков в образовательных организациях». Сб. статей и тезисов выступлений межвузовского научно-методического семинара преподавателей иностранных языков. – Кострома: Изд-во «Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко», 2016. С 328-332.

3. Сопина, Е.Л. Роль магистратуры в системе современного высшего образования и профессиональной карьере выпускников [Электронный ресурс] // Электронный научно-практический журнал «Молодежный научный вестник». Социологические науки. Апрель. 2018. URL: <http://www.mnvnauka.ru/2018/04/Sopina.pdf> (дата обращения: 20.03.2019)

РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ: МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ В ФОРМЕ НАПРАВЛЕННОЙ ДИСКУССИИ

А. П. Ушакова, e-mail: ushakowalina@yandex.ru

канд. филолог. наук

ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»,
Россия, Ярославль

RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGES: METHODOLOGY CONDUCT PRACTICAL LESSON IN THE FORM OF DIRECTION DISCUSSION

A. P. Ushakova, e-mail: ushakowalina@yandex.ru

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

***Аннотация.** Представлен способ организации практического занятия по русскому языку как иностранному с использованием метода направленной дискуссии, что позволяет совершенствовать языковые и речевые навыки обучающихся, мотивирует к изучению русского языка как средства обучения и общения.*

***Abstract.** The given article presents the method of organization a practical lesson on Russian as foreign languages using the way of directed discussion. This allows to improve the language and speech skills of students, motivates to study the Russian as foreign languages as like of learning and communication.*

***Ключевые слова:** русский как иностранный, направленная дискуссия, коммуникация, диалог, речевой навык.*

***Keywords:** Russian as foreign languages, directed discussion, communication, dialog, speech skills.*

Целью практических занятий по русскому языку как иностранному является формирование у обучающихся речевых умений и навыков, способности устанавливать коммуникацию на изучаемом языке, что предполагает коммуникативная компетенция. Некоторое время к коммуникативной компетенции активно добавлялась (и добавляется сейчас) межкультурная, в фокусе внимания которой – взаимодействие языка и культуры. Действительно, изучение языка без ознакомления с культурным фоном страны изучаемого языка невозможно. Однако чрезмерно «насытив» учебный процесс материалами культурологической направленности, сложно организовать такую учебную деятельность, которая будет направлена на обучение активному говорению, а не реактивному (при ответе на вопросы преподавателя).

Другой подход к обучению русскому языку как иностранному предполагает изучение языка осваиваемой специальности, таким образом, обучение сводится, например, к комплексному анализу текстов профессиональной направленности, что также не обеспечивает развитие и совершенствование навыков активного говорения.

В связи с этим в процесс обучения русскому языку как иностранному на основном курсе необходимо включение материалов лингвострановедческого, профессионального характера, а также тем вне этих категорий, работа над которыми способствует формированию способности логически верно, аргументировано строить устную и письменную речь на русском языке. Работа над такими темами с использованием интерактивных методов организации учебной деятельности становятся неотъемлемой частью учебного процесса в высших учебных заведениях в связи с необходимостью подготовки специалистов, способных

применять в профессиональной сфере деятельности полученные знания, приобретённый опыт, умения и навыки.

Среди интерактивных подходов, применяемых на занятиях по русскому языку как иностранному, актуальны работа в малых группах, обучающие игры, разрешение проблем, обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и др.

Направленная дискуссия представляет собой обсуждение проблемы или предложенной темы, сопровождающееся обменом идеями, опытом, суждениями, мнениями в составе группы. Особенностями данной формы организации является обсуждение темы на основе прочитанного текста, направленность обсуждения преподавателем, в связи с чем дискуссия носит «предсказуемый характер» [1, с. 155]. Также в направленной дискуссии «важное значение придается предварительной подготовке: знакомству с единицами языка, которые предлагается использовать в ходе дискуссии, отработке элементов диалогического общения и особенностей монологической речи» [1, с. 155].

В ходе данной деятельности обучающиеся отстаивают личные субъективные точки зрения по изучаемому вопросу. Дискуссия в процессе обучения русскому языку как иностранному на основном курсе – это «приём обучения, повышающий интенсивность и активность учебного процесса за счёт включения обучаемых в обсуждение поставленной проблемы» [1, с. 64]. Обмен мнениями сопровождается общим обсуждением, часто эмоциональным, спором, столкновением точек зрения по поводу обсуждаемого вопроса, проблемы, взглядом на проблему под разным углом зрения. Итог дискуссии – сформированное общее решение, мнение о проблеме, соглашение, новый взгляд на проблему.

Дискуссия направлена на развитие активной мыслительной, познавательной деятельности, критического мышления, формирование способности решать профессиональные задачи. В процессе обсуждения формируются и / или совершенствуются навыки установления причинно-следственных связей между явлениями, принятия решений, аргументирования собственной точки зрения, обобщения результатов наблюдений, что важно для будущей профессиональной деятельности. Участие в дискуссии не только способствует совершенствованию навыков говорения и получению нового знания, но и готовит обучающихся к выступлению на практических занятиях, семинарах по специальным дисциплинам, участию в конкурсах, научных конференциях.

При организации учебной дискуссии, дискуссионных упражнений на занятии по иностранному языку (русскому) следует особо тщательно отбирать материал в зависимости от цели проведения данной формы работы и уровня владения языком учебной группой.

Направленная дискуссия предполагает сообщение преподавателем её темы, порядка проведения, лексико-грамматического материала или опорных слов, основных вопросов, заданий и инструкций для их выполнения, которые обязательны при проведении дискуссии (обсуждении вопроса, проблемы, проблемной ситуации, высказываний), подведение итогов дискуссии, оценивание работы обучающихся.

Одна из тем, подходящих для организации направленной дискуссии, – «Глобальные проблемы человечества». При изучении данной темы предполагается комплексная работа с текстом о проблеме предотвращения третьей мировой войны, экологической проблеме, продовольственной проблеме, демографической проблеме, энергетической и сырьевой проблеме, проблеме использования Мирового океана, проблеме мирного освоения космоса; работу с информационным графическим материалом разной тематики «Глобальное потепление», «Нехватка пресной воды в мире», «Загрязнение Мирового океана», «Демографическая проблема», «Продовольственная проблема», построение устного монологического высказывания на их основе.

Направленная дискуссия предлагает рассуждение о вопросе или проблеме, которая уже решена в науке, но в конкретной аудитории она требует обсуждения в связи с её актуальностью. Тема «Глобальные проблемы человечества», на наш взгляд, представляется актуальной для обучающихся, так как данные проблемы актуальны для всего мира, для

страны изучаемого языка и страны – родины обучающегося. Сам материал предложенного текста вызывает у участников желание высказать своё мнение, оценить ситуацию в мире и своей стране, что является основным критерием выбора темы для дискуссии. В связи с этим предлагается после прочтения текста не только ответить на вопросы, сформулированные в задании, но и задавать вопросы друг другу, комментировать каждое высказывание для развития критического мышления, навыков выступления перед аудиторией. Дискуссия соединяет одновременно диалог и монолог. Диалог – активное взаимодействие обучающихся, обмен мнениями, монолог – содержательная сторона дискуссии, на основе совокупности монологических высказываний делается общий вывод.

В начале дискуссии преподаватель задаёт тему «Глобальные проблемы человечества». Для погружения в дискуссию, в атмосферу обсуждения, столкновения мнений преподаватель предлагает курсантам работу с высказываниями российских и зарубежных деятелей (учёных, поэтов, писателей, политиков и др.). В качестве эпиграфа к теме можно использовать следующее высказывание: «*Цивилизация на нашей планете до сих пор жива благодаря тому, что люди, становясь сильнее, умели становиться и мудрее*». (А. Назаретян). Обсуждение эпиграфа ведётся без предварительной подготовки в процессе спонтанного, неподготовленного обмена мнениями. Обсуждение высказывания, афоризма позволяет создать проблемную ситуацию.

Затем преподаватель организует беседу: *какие угрозы современному миру существуют?, какие угрозы уже глобальными стали проблемами для человечества?, какие глобальные проблемы существуют?, как можно решить глобальные проблемы?* и др.

Дискуссия на всех её этапах предполагает не только вопросы и задания преподавателя, но и процедуру вопросов / ответов обучающихся, направленную на получение информации, уточнение позиции собеседника.

Для этого предлагается задание, в котором даются фразы, использующиеся при сообщении собственной точки зрения, аргументов, привлечение внимания собеседника; запрос информации о мнении собеседника, уточнение информации, выражение согласия/несогласия с мнением собеседника

Задание. Познакомьтесь с конструкциями, необходимыми для аргументации и высказывания своего мнения о различных проблемах.

Сообщение собственной точки зрения, аргументов	по моему мнению... с моей точки зрения ... на мой взгляд ...; я считаю, что...; я думаю, что ...; по-моему, ... мне кажется ...
Привлечение внимания собеседника; + запрос информации о мнении собеседника	Каково ваше мнение о проблеме (по вопросу о, об этом)? Как вы смотрите на проблему (вопрос)? Как вы считаете? Какова ваша точка зрения? Как вы относитесь к проблеме (вопросу, точке зрения)?
Уточнение информации	Правильно ли я понял, что...; повторите, пожалуйста,...; чем вы можете объяснить вашу точку зрения?
Выражение согласия/несогласия мнением собеседника	☺ Я поддерживаю вашу точку зрения. у меня такое же мнение. я тоже так думаю. с этим нельзя (трудно) не согласиться. вы совершенно (абсолютно) правы; ☹ Я не поддерживаю вашу точку (ваше мнение). Боюсь, вы не правы, у меня (совершенно) другое мнение.

Я с вами не согласен. Я так не думаю.
--

После анализа текста курсантам предлагается следующее задание:

Задание. Прочитайте тексты о существующих *глобальных прогнозах** развития современного общества. Выскажите своё мнение о том, как будут развиваться события в **а)** ближайшем и **б)** далёком будущем. Аргументируйте свою точку зрения, используйте конструкции из таблицы выше.

Глобальные прогнозы разрабатываются в трех основных направлениях:

пессимистический прогноз, предсказывающий в недалеком будущем глобальный ресурсный, экологический, продовольственный кризис и предлагающий выход, состоящий в сокращении населения и производства;

оптимистический прогноз, считающий, что недра Земли, Мировой океан и космическое пространство содержат множество еще не освоенных сырьевых и энергетических ресурсов; демографический взрыв не вечен; сокращение военных расходов и установление мира на Земле станут жизненной необходимостью и реальностью, а значит, откроется путь к устойчивому экономическому процветанию, и станет возможным социальный и научно-технический прогресс человечества;

нейтральный прогноз, исходящий из того, что невозможно с определенностью сказать, приведут ли глобальные тенденции к ужасным катастрофам или будут предотвращены удивительными достижениями человеческой приспособляемости.

**Глобальный прогноз – это прогноз развития человечества в свете существующих глобальных проблем.*

Задание. Ответьте на проблемный вопрос: *Крах человеческой цивилизации из-за глобальные проблем неизбежен?*

Данные задания предполагают построение монологического высказывания, поэтому для подготовки даётся время. Следует проинструктировать участников беседы о том, что необходимо не только выбрать «глобальный прогноз», но и аргументировать свою точку зрения, соблюдая структуру рассуждения: тезис + аргумент 1 + аргумент 2 + ... + вывод. Предложенные задания следует использовать при завершении обсуждения речевой темы, для обобщения изученного материала.

Подобное обсуждение речевой темы должно быть организовано в психологически комфортной атмосфере, чтобы обучающиеся не боялись допускать ошибки. Для этого некоторые задания следует обсуждать сначала в малых группах (парах) и только после этого выносить на суд всей аудитории.

От преподавателя требуются чёткая организация дискуссии и инструкции для выполнения заданий, вовлечение в процесс дискуссии всех обучающихся, особое внимание – обучающимся, испытывающим сложности. Преподаватель должен учитывать, что обучающиеся могут испытывать некоторые затруднения, не знать, что и как сказать в той или иной ситуации, поэтому от преподавателя требуется направлять обучающихся, задавать наводящие вопросы, предъявлять грамматические конструкции, используемые для оформления мыслей.

Проведение дискуссии на занятии по русскому языку как иностранному позволяет совершенствовать языковые и речевые навыки обучающихся, готовит обучающихся к активному участию в учебной деятельности при изучении других дисциплин, учит грамотно и логично высказывать свои мысли, приводить аргументы и доказательства, принимать решения не только в учебно-профессиональной и профессиональной, но и в повседневной деятельности, а также мотивирует к изучению русского языка как средства обучения и общения.

Список литературы:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

**ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЧЕВОГО СИНТЕЗАТОРА
RH VOICE ALEXANDER В ОБУЧЕНИИ НЕЗРЯЧИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

П.Ц. Цеков, e-mail: petroslav.cekov@gmail.com.

аспирант педагогики, магистр методики преподавания русского языка, «Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Болгария, г. Пловдив

**ADVANTAGES AND DISADVANTAGES IN APPLYING THE RH VOICE ALEXANDER
SPEECH SYNTHESIZER IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
FOR SIGHTLESS LEARNERS**

P.Ts. Tsekov, e-mail: petroslav.cekov@gmail.com

Plovdiv university Paisii Hilendarski, Bulgaria, Plovdiv

***Аннотация.** Настоящая статья рассматривает преимущества и недостатки синтезатора речи “RH Voice Alexander” в обучении незрячих русскому языку как иностранному.*

***Abstract.** This article examines the advantages and disadvantages of the “RH Voice Alexander” speech synthesizer in teaching Russian as a foreign language for sightless learners.*

***Ключевые слова:** обучение незрячих, синтезатор речи, русский язык как иностранный.*

***Keywords:** teaching the blind, speech synthesizer, Russian as a foreign language.*

Настоящее изложение является частью большей исследовательской работы и ставит себе целью представить метод, применимый в обучении незрячих иностранному языку на конкретном опыте русского языка, а также выявить преимущества и указать недостатки использования в практике основных речевых деятельности одного из многочисленных синтезаторов речи, доступных на данный момент. Рассматриваются тембр и интонация голоса, его скорость, высота, динамические и амплитудно-частотные характеристики. Объектом данного исследования стали также выразительность чтения и восприятие голоса с точки зрения психологии. В целях наиболее объективного анализа возможностей голоса, автор данной статьи ссылается на так называемые “дикторские базы” [<https://mytts.forum2x2.ru/t465-topic>], прочитанные дикторами, записанные разработчиком синтезатора и приведшими к формированию разновидности синтеза речи под названием “конкатинативный синтез” [Taylor, Poll, 2009]. Автор настоящей разработки также ссылается на личный опыт использования данного голоса в изучении и преподавании русского языка как иностранного.

Голос “Александр” является частью голосового модуля “RH Voice”, разработанного незрячим программистом Ольгой Яковлевой в 2013 г. В своём интервью передаче “Тифлочас” размещённой на сайте программы экранного доступа “NVDA” Яковлева подчёркивает первоначальный замысел синтезатора как “рабочего”, ввиду того, что для реализации более масштабного проекта нужна команда специалистов [<https://nvda.ru/intervju-s-olgoj-jakovlevoj-razrabotchikom-sintezatora-rechi-rhvoice>]. С течением времени синтезатор находит более широкое применение, дизайн его разработки улучшается прибавлением новых голосов и реализацией версий для программ-экранных чтецов, а в дальнейшем- для операционных систем, отличающихся от “Windows”. При этом, автор не уточняет имя диктора, озвучившего базу для записи электронного голоса “Александр”.

Тембр Александра отличается некоторым напряжением и наличием металлического оттенка звучания. Заметно отсутствие плавности и мягкости интонации в мере, применимой к осуществлению нужной психологической установки для полной реализации речевой деятельности чтения. Данная характеристика голоса находит особо яркое выражение во время чтения художественных текстов, ибо при разработке многоязычного синтезатора для экранного чтеца “Jaws” для “Windows” в Белоруссии было установлено, что низкие мужские тембры более доступны психологическому восприятию незрячих, по причине успокаивающего воздействия низких частот (Цеков, 2017). Голос Александра отличается светлым тембром и частотой воспроизведения, выше 22 КHZ, что может привести к напряжению слуха или головной боли. Для лучшего выявления всех тембровых нюансов голоса рекомендуется прослушивание в наушниках.

Следует отметить, что амплитудно-частотные характеристики голоса отличаются удовлетворительными объёмом и широтой, размером с 5 музыкальных звуков, что приближает голос к характеристикам обычного человеческого тембра и синтезирует довольно высокий уровень разборчивости производимой речи. В то же время, визгливость вызывает ограничение в естественности речи синтезатора, в отличие от других голосов того же разработчика. Таким образом, голос Александр можно использовать в сочетании с другими речевыми модулями, как и с живой человеческой речью. В особенности данный приём рекомендуется в реализации речевой деятельности аудирования.

Сжатость и лаконичность голоса Александра считается преимуществом при чтении текстов научного и публицистического стилей. В большинстве случаев высокочастотность звучания голоса в большинстве случаев является помехой восприятию текста с точки зрения психологии. Поэтому одним из шагов улучшения возможностей синтезатора “Александр” является изменение его тембра. Для этого, в программах преобразования текста в речь типа российского продукта “Балаболка” от Ильи Морозова, свести высоту голоса к нулю. Таким образом, на наш взгляд, голос был бы более подходящим для чтения более широкомасштабных текстов, в том числе других стилей, вплоть до художественного и разговорного. Главной причиной этого можно считать потемнение тембра после “зануления” и обретение им басовых характеристик. Тем не менее, выразительность интонации и амплитуда звучания оставляют желать лучшего и остаются сугубо “публицистическими” (термин автора) в плане воспроизведения.

Согласно нашим подсчётам, налицо необходимость в изменении скорости голоса “Александр”, который произносит 260 слов в минуту при настройке скорости по умолчанию, 50%. Применение данной скорости озвучивания возможно на начальном этапе обучения (уровни А1-А2), при подключении программы звукозаписи “Sound Forge”. Таким образом, учебное пособие записывается в программе типа TTS (англ. “Text to speech”- “текст в речь”), после чего, при помощи программы звукозаписи, между отдельными лексическими единицами вставляются паузы. Путём введения данного метода учащиеся смогут проникнуться смыслом слов, лучше усвоить их семантизацию и, таким же способом, усвоить фонетические, а в дальнейшем- первые грамматические, морфологические и синтаксические структуры языка. Далее, с продвижением уровня, увеличивается скорость воспроизведения, причём к уровням С1-С2 она достигает 60%. Таким образом голос приближается к живой человеческой речи и становится более или менее удачным при знакомстве с текстами всех уровней и стилей. При разборе текстов более продвинутого уровня замедление скорости оказывается ненужным по причине отсутствия заметных логических ударений, агогических акцентов и пауз, по сравнению с другими голосами того же разработчика. Исходя из всего выше сказанного, нами видится неудачно реализованной возможность чёткого выражения концов предложений, как и подходящее озвучивание придаточных или подчинённых предложений в синтаксическом смысле. Именно поэтому при заданной скорости по умолчанию не представляется возможным более гладкое чтение текстов русской классической литературы или современных художественных произведений. Особенностью интонации, косательно синтаксиса, можно считать почти постоянную восходящую

интонацию при чтении запятых. Лишь при появлении последовательности придаточных предложений, голос “Александр” “старается” внести разнообразие в интонацию. Подчинительные союзы следствия в некоторых случаях читаются неправильно. Например, союз “так что” ошибочно произносится “такшта”. В сложных предлогах типа “для чего” составляющая “чего” не попадает под ударение, что приводит к отсутствию логических ударений в предложениях, где предлог произносится примерно так: “длячева”.

В плане фонетики голос считается разборчивым, хотя и здесь наблюдаются некоторые недостатки. В первую очередь, психологический дискомфорт могут вызвать помехи, изначально встроенные в записи голоса. Это приводит к выявлению шипящих согласных и подчёркиванию удвоения согласных звуков в таких словах как “русский” или “советский”, где ставится акцент на переднеязычной согласной “Т”. В некоторых предложениях, с прибавлением дополнительного словаря, происходит замена зубно-язычного согласного звука “З” его парным “С”. Замена видна в таких предложениях, как “Вы ошиблись и в тот расс и теперь”. Фонетической особенностью голоса можно также выделить характерное только для Александра прибавление фрикативной согласной “Ф” перед гласной “И”, после появления буквы “ь” в предыдущем слове. Таким образом, выше приведённая особенность приводит к произношению, заимствованному из церковнославянского языка и несоответствующему норме современного русского языка. Поэтому в тексте дикторских баз можно услышать предложения типа “Это становилось финогда очень тяжело и неприятно”. Ещё одной фонетической неточностью синтезатора считается редукция гласного звука “о” в словах иностранного происхождения типа “радио”. В речи Александра такого рода слова произносятся как “р`адиа”. Голос подчёркивает все гласные звуки в начале слов, за исключением звука “е”.

Другой фонетический недостаток синтезатора становится причиной морфологических ошибок. В большинстве слов библиотеки Александра присутствует ёфикация, в соответствии с правилами русской фонетики. Однако, несмотря на это, есть слова, где постановка буквы “ё” отсутствует, что является фактором разночтения: в дикторской базе появляются предложения типа “Все шло как по маслу.”. Для этого нужно “вручную”, путём замены слов в пункте программы “заменить слово целиком”, произвести замену слов, при которых, согласно нашему опыту работы, синтезатор чаще всего допускает ошибки. Слова заменяются их ёфицированными формами. Так, слово “все” становится “всё”, “всем” переходит во “всём”. Таким же способом заменяются и слова “всем”, “нем”, “в чем”, “моем”, “черт”, “берет”, предлогов типа “причем”, сложных предлогов типа “о чем”, сокращения типа “и т.д.”, “и т.п.”, не присутствующие в библиотеке словаря. Заменяются также слова типа “пожалуйста”, где буква “й” неправильно озвучивается Александром. Исправление данных фонетических ошибок повышает чистоту речи в процентном отношении, ибо, согласно нашим исследованиям дикторской базы голоса, в её текстах часто встречается обстоятельственные союзы типа “в нём”, чем предложения, выражающие состояние- такие, как “Он был нем”. [ВГМУ, 2012].

Возможностью исправления ошибок Александра во время чтения можно считать словари ударений, разработанные Василием Котовым, автором проекта “Голос книги”. В редакцию словаря, составленную особо для голосового модуля “RH Voice”, Котов добавил новую часть с расширением .rex. Словарь работает в программах преобразования текста в речь “Балаболка” и “Демагог”. Автор данного словаря подчёркивает его необходимость для подготовки чтения текста. По словам В. Котова, в основу словаря легли “регулярные выражения- язык поиска и манипуляции с текстом, основанный на использовании шаблонов или масок, задающих правила поиска” [<http://golosknigi.com/page3.html>]. Словарь формата “REX” устраняет ненужные символы, оставляет только один пробел между словами, распознаёт всего четыре основных знака препинания и заменяет символ многоточия на точку. При помощи этого словаря числа до четырёх знаков для обозначения этажей, годов летоисчисления, глав книг и пр автоматически ставятся в нужные падежи. Правило в силе также для произнесения римских чисел с I по XXXIX (с 1 по 39), которые переводятся в

словесную форму. Автор словаря осуществил эти изменения, потому что синтезатор отличается богатой библиотекой слов и выражений, но сталкивается с трудностями склонения имён числительных. Кроме того, при подключении выше указанного словаря синтезатор Александр произносит правильно имена монархов с нумерацией- Пётр Первый или Анна Вторая. Все эти очевидные преимущества обогащают библиотеку правил речевого модуля, но, с другой стороны, нами наблюдаются недоконца отредактированные места, “заставляющие” Александра ошибочно выговаривать слова, произносимые правильно до установки словарей. Примером данного несоответствия послужили слова из дикторской базы “судьба” и “мужчина”, которые без словаря произносятся правильно. При подключении же словаря выше перечисленные лексические единицы проговариваются как “с`удьба” и “м`ужчина”, что является орфоэпической ошибкой и мешает правильному восприятию, даже со стороны учащихся элементарного и допорогового уровней обучения. Ярчайшим примером отсутствия грамотности речи является постановка ударения в словосочетании из базы “жена полковника”. Без словаря сочетание произносится правильно, но сразу после его установления голосовой модуль начинает произносить слово “жена” с ударением на первом слоге- “ж`ена полковника”- постановка ударения, характерная для сербского языка. По этой причине данный словарь рекомендуется либо вообще не устанавливать, либо произвести ещё некоторые редакции правил с тем, чтобы синтезатор ошибался только при чтении редких имён и фамилий. Осуществление подобного рода корректировки вполне возможно, ввиду её первой реализации для голосового модуля “Николай” от компании “Elan Informatique”. В противном случае, словари вообще не нужны, ибо ошибки ударений у Александра наблюдаются только при наличии омонимов. Ярким примером в этом отношении является слово “начал”, произносимое Александром в предложении “И он торопливо нач`ал рыться в провизии”. Согласно нашим анкетам с носителями языка, данная манера произношения характерна для Ставропольского края России. Иногда омонимия приводит к тому, что некоторые из чаще встречающихся слов произносятся Александром как редкие или устарелые омонимические соответствия (“под`ать” и “п`одать”), а наречие “м`ало” превращается в прилагательное “мал`о”.

На начальном и среднем курсах обучения рекомендуется использование голоса “Александр” при разборе грамматических упражнений и текстов с нейтральной лексикой и отсутствующей эмоциональной окраской. Одним из существенных недостатков использования данного голоса в работе с учащимися более продвинутых уровней является отсутствие какой-либо интонации при появлении в тексте восклицательного знака или знака вопроса. Данное обстоятельство делает голос неудачным для выявления нюансов художественных текстов или очерков разговорного стиля. Автор настоящей статьи придерживается такого мнения, так как знание языка на уровне С1-С2 требует не только словарного запаса и познания в области грамматики, но и глубочайшей ведомости интонационных конструкций и других нюансов речи. Несмотря на некоторые несоответствия, наш личный опыт работы с голосом Александра показывает возможность чтения информационных сообщений, научных статей, урочных единиц или публицистики и удачное применение голоса на более продвинутых этапах обучения при соблюдении указанных нами изменений тембра голоса и скорости речи. Применение голоса Александра способствовало получению автором личного приза за отличное знание языка, как и коллективного награждения за знание русской литературы с командой Пловдивского университета, во время проведения международного фестиваля для студентов, изучающих русский язык “Друзья, прекрасен наш союз”, прошедшего в санаторно-оздоровительном комплексе “Камчия”, в сентябре 2016 года. Мы использовали именно этот синтезатор при усвоении материала тематических соревнований, связанных с грамматикой русского языка.

Другим преимуществом синтезатора считается возможность его использования в программе экранного доступа “NVDA”, где для неё разработано отдельное приложение- add-on. Таким образом представляется возможность разработки компьютерной методики обучения и проведения экзаменов по русскому языку как иностранному. Голос “Александр”

доступен также в операционной системы “Android” для мобильных устройств. Предстоит совершенствование данной системы в плане работы незрячих пользователей. Как уже говорилось, самостоятельное использование голоса “Александр” в речевой деятельности аудирования считается невозможным из-за его визгливости и недостаточно выразительной интонации. Однако его можно применять на начальном этапе в плане корректировки произношения, что касается деятельности говорения.

Согласно опросу, проведённому форумом “2x2”, посвящённому синтезу речи, голос “Александр”, является самым востребованным среди пользователей продукта “RH Voice”, разработанного незрячим программистом Ольгой Яковлевой. Несмотря на недостатки, касающиеся сниженной выразительности интонации, отсутствия вопросительных и восклицательных интонационных конструкций, помех звучания, фонетических, морфологических и омонимических ошибок в произношении, голос Александра обладает также рядом преимуществ. Сжатость и лаконичность голоса делают его гибким, с возможностью широкого применения в обучении незрячих русскому языку как иностранному. Значительными техническими преимуществами являются его использование в различных операционных системах типа “Windows”, “Android”, и возможность его установки на устройства и проигрыватели всех типов. Применение голоса “Александр” в программах экранного доступа даёт возможность разработки компьютерной методики проведения экзамена с незрячими обучаемыми в части чтения и письма. На начальном и среднем курсах обучения, кроме программ экранного доступа, к инструментарию данного синтезатора прибавляются также программы преобразования текста в речь типа “Балаболка”, и программы звукозаписи, типа “Sound Forge”. С их помощью происходит запоминание фонетических, морфологических, лексических, грамматических и синтаксических единиц, как и практика произношения в речевой деятельности “говорение”. Изменение тембра голоса, сведённого к нулю, как и прибавление скорости до 60%, предусматривают применение голоса “Александр” не только в публицистическом и научном стилях, но и во всех остальных аспектах стилистики современного русского языка. Тем же путём расширяются возможности применения синтезатора в обучении всем уровням владения языком, согласно Общевропейским компетенциям владения иностранным языком. Исправление самых ярких ошибок синтезатора через изменения, вносимые при подготовке текста к чтению, снижает процент ошибок и повышает культуру речи обучаемых. Кроме всего прочего, нами наблюдается тенденция правильного чтения неологизмов, появившихся в последнее время в СМИ. Всё это делает синтезатор “RH Voice Alexander” одним из прогрессивных голосовых модулей, который, после произведённых изменений с целью улучшения психологического восприятия, может с лёгкостью найти применение в обучении незрячих русскому языку как иностранному.

Список литературы:

1. ВГМУ. Методические указания, упражнения для самостоятельного выполнения по русскому языку для слушателей заочного подготовительного отделения. — Витебск, 2012.
2. Цеков, П. Преимущества и недостатки речевого синтезатора Akapela Elan TTS Nicolai 5.1 16 khz на примерах русскоязычной литературы и кино. С., 2017.
3. Taylor, Paul (2009). Text-to-speech synthesis. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Интернет источники:

1. <https://mytts.forum2x2.ru/t465-topic>
2. <https://nvda.ru/intervju-s-olgoj-jakovlevoj-razrabotchikom-sintezatora-rechi-rhvoice>
3. <http://golosknigi.com/page3.html>

**МЕТОДИКО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Л.А. Шабалина, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru
*ФГБОУ ВО Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России,
Россия, г. Новосибирск*

**METHODICAL-DIDACTIC FEATURES OF USING PODCASTING
TECHNOLOGY IN PROCESS OF TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE AS A
FOREIGN LANGUAGE**

L. A. Shabalina, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru
Novosibirsk State Medical University, Russia, Novosibirsk

***Аннотация.** В статье раскрывается дидактический потенциал технологии подкастинга в области преподавания РКИ. Перечислены дидактические возможности использования подкастов при обучении РКИ. Обозначены проблемы, возникающие при разработке методико – дидактического обеспечения подкастинга.*

***Abstract.** The article reveals the didactic potential of the podcasting technology in the field of teaching of Russian language as a foreign language. The didactic possibilities of using podcasts are listed in training of Russian language as a foreign language. The problems arising in the development of the methodical-didactic podcasting support are identified.*

***Ключевые слова:** интернет-технология, РКИ, подкастинг, подкасты, дидактический потенциал.*

***Keywords:** Internet technology, Russian language as a foreign language, podcasting, podcasts, didactic potential.*

В современную эпоху информатизации меняются подходы к организации учебного процесса. Такие подходы, не нарушая общепринятые дидактические принципы, должны обеспечивать доступ к широкому спектру достоверной информации с помощью использования в процессе обучения современных и востребованных у обучающихся электронных устройств. Поэтому Интернет, который стал максимально доступным с появлением гаджетов последнего поколения, активно используется преподавателями для поиска и внедрения новых форм дидактической деятельности.

Многие методисты отмечают, что интернет-технологии активно применяются в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), обеспечивая комплексный подход к обучению языку, подлинную коммуникативность дидактических материалов, самостоятельность работы обучающихся и функционирование различных моделей обучения с учетом индивидуальных особенностей иностранных студентов.

В области преподавания русского языка как иностранного уже можно говорить о сформированном электронном образовательном пространстве, включающем большое количество интернет-ресурсов. В обучении русскому языку как иностранному применяются уже традиционными следующие интернет-технологии: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия и тренажёры, виртуальные среды, презентации, справочные источники, электронные коллекции.

В последнее время в сфере образования получила распространение технология подкастинга. Под подкастами принято понимать процесс создания и распространения

звуковых и/или видеопроductов, называемых подкастами. Сегодня подкасты предлагают различные интернет- и печатные издания, радио- и телестанции, сайты образовательных организаций и множественные подкаст- терминалы (Институт русского языка им.Пушкина, МГУ, МАДИ, Learn Russian for free, Have fun with Russian, RussianPod, блоги Russian Language Podcast, Taste of Russian и др).

Вместе с тем технология подкастинга не получила широкого распространения в преподавании русского языка как иностранного.

Однако дидактический потенциал подкастинга очевиден, так как связан с техническими и методико-дидактическими характеристиками этой интернет-технологии. Назовём лишь некоторые из них.

1. В большинстве своём подкасты аутентичны. Методисты отмечают, что если обучающемуся даётся возможность оказаться в аутентичной ситуации, то процесс изучения языка становится для него интересным, мотивированным и эффективным.

2. Актуальность подкастов связана с возможностью регулярного пополнения архива пользователей новыми материалами из Интернета.

3. Интернет как обучающая платформа позволяет работать с подкастами автономно. Автономная среда обучения, как фактор успешности, может достойно конкурировать с традиционным занятием, так как позволяет обучающемуся самостоятельно определять условия своего обучения.

4. Подкасты характеризуются многоканальностью восприятия. Использование на одном занятии многоканальных учебных материалов способствует расширению рецептивных возможностей обучающихся, что стимулирует их к созданию письменного или устного высказывания по теме.

5. Подкастинг формирует информационную компетентность обучающихся и преподавателей. Преподаватели совместно с обучающимися исследуют новые технические средства обучения.

6. Подкасты доступны в любое время и практически в любом месте. В том числе и за пределами учебного занятия. Среда обучения таким образом расширяется. В наше время, когда дистанционное обучение актуально как никогда, возможности интернет-технологии подкастинга становятся востребованными.

7. Максимальная польза подкастов при обучении РКИ извлекается при параллельном аудио - и зрительном восприятии прослушиваемого текста (скрипта), который публикуется на странице подкаста.

Также необходимо добавить, что использование подкастов, сочетающих аудио- и видеоряд, способствует решению важных дидактических задач при обучении русскому языку как иностранному.

1. Как интернет-технология подкастинг соответствует ряду приоритетов в обучении иностранным языкам на современном этапе: коммуникативности, аутентичности, изучению языка в рамках культурного контекста, автономности и интерактивности обучения.

2. Применение интернет-технологий (в том числе и подкастинга) в рамках обучения русскому языку как иностранному рассматривается как один из главных способов развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Новые подходы к процессу обучения связаны не только с новыми техническими средствами, но и новыми формами и методами преподавания.

3. Подкастинг даёт возможность обучать аудированию как одному из ведущих видов речевой деятельности. А. М. Шварц считает, что, для успешного процесса аудирования слушатель должен развивать следующие умения: делать умозаключения; сканирование текста, т. е. исследование текста для нахождения каких-либо деталей; раскрытие главных тем и идей текста; подведение итогов [1].

Качественные учебные аудиоматериалы, к которым относятся и учебные подкасты, формируют и совершенствуют навыки восприятия иноязычной речи на слух.

Учебные подкасты начитываются медленно, отчётливо; для лучшего понимания используются простые фразы и выражения, так как создатели подкастов понимают, что обучающимся необходимо извлечь максимальную пользу из прослушивания аудиоматериалов. Здесь мы говорим о том, что использование подкастов способствует решению проблемы понимания (перцепции), важной проблемы при обучении иностранным языкам.

Предлагая слушать правильную версию аудиотекста, мы предупреждаем, а иногда и корректируем ошибки произношения и интонирования.

4. Нетрадиционным подходом является использование подкастов в развитии такого вида речевой деятельности, как говорение. Обучающиеся могут самостоятельно создавать подкасты, развивая таким образом навыки монологической речи. Особый интерес для российских учеников и студентов, а также для всех пользователей Интернета будут представлять созданные обучающимися материалы о России, ее истории, культуре, современности. Наряду с развитием умений говорения, обучающиеся будут развивать еще одно важное умение – выступать в качестве представителя своей страны, города, культуры [3].

Учитывая перечисленные дидактические возможности использования интернет-технологии подкастинга, можно утверждать, что использование подкастов в обучении русскому языку как иностранному является рациональным и оправданным.

Необходимо также отметить и некоторые проблемы, возникающие при разработке методико–дидактического обеспечения подкастинга.

1. Проблема наполнения подкастов. Подкаст должен соответствовать образовательному стандарту, рабочей программе и тематическому плану, утверждённому вузом. Особую сложность здесь представляет профессионально ориентированная составляющая современного высшего образования. Делить подкасты следует по модулям: на общее владение РКИ и профессиональные модули. Вынесение части профессионально ориентированных текстов на самостоятельное изучение посредством подкастинга будет способствовать адаптации обучающихся в профессиональной среде.

2. Проблема соответствия подкастов уровням изучения РКИ. Подкаст следует отбирать по степени владения иностранными обучающимися русским языком.

3. Проблема краткости подкастов. Подкаст должен быть небольшим и понятным обучающимся. Подкасты, содержащие сложные и длинные профессионально ориентированные тексты, могут оттолкнуть от себя слушателей и не будут поняты.

Изучение подкастинга как новой интернет-технологии является актуальным и перспективным направлением лингвометодических исследований. Уже сегодня многие методисты отмечают, что подкасты в обучении русскому языку как иностранному делают процесс обучения разнообразным, стимулируют интерес обучающихся к изучаемому языку и частично компенсируют недостаток общения на нем, а также способствуют межкультурному общению.

При условии последовательной и профессиональной работы по организации применения технологии подкастинга при обучении русскому языку как иностранному, при достаточной компетенции преподавателей в этой области использование подкастов имеет неограниченные методико-дидактические возможности.

Список литературы:

1. Суханова, А.С. Подкасты в обучении аудированию [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.) - Краснодар: Новация, 2016. — С. 73-75. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9724/> (дата обращения: 28.03.2020).

2. Сысоев, П.В.. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие. / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 177 с.

3. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку. // Язык и культура. — Выпуск № 2 (26). — 2014. — С. 189–201.

ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Т.В. Штатская, e-mail: Shtata8@yahoo.com

доцент, канд. филолог. наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»,
Россия, г. Краснодар*

FEATURES OF THE INITIAL STAGE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

T.V. Shtatskaya, e-mail: Shtata8@yahoo.com

associated professor, candidate of science, associated professor,

Kuban State Technological University, Russia, Krasnodar

***Аннотация.** Рассматриваются особенности начального этапа обучения русскому языку как иностранному, выделены определяющие принципы обучения. Главной задачей признается развитие навыков устной и письменной речи на строго ограниченном языковом материале. В частности, показан метод освоения родовых форм существительных с учетом интерференции языков. Отмечается важность развития подобных лингвистических классификационных навыков у иностранных учащихся для освоения русского языка.*

***Abstract.** the features of the initial stage of teaching Russian as a foreign language are examined, the defining principles of teaching are highlighted. The main objective is the development of oral and written skills in strictly limited language material. In particular, the method of mastering the generic forms of nouns with regard to the interference of languages is shown. The importance of developing such linguistic classification skills among foreign students for the development of the Russian language is noted.*

***Ключевые слова:** русский язык, начальный этап, интенсификация обучения, родовые формы существительных, образцы, классификационные навыки*

***Keywords:** Russian language, initial stage, intensification of training, generic forms of nouns, patterns, classification skills.*

Начальный этап обучения предполагает решение определенного круга задач, наличие необходимого минимума учебного материала, определенного уровня сформированных речевых умений и навыков у обучаемых, а также использование определенных приемов и средств обучения преподавателем.

Цели начального этапа обучения должны соответствовать его конечным целям. Так, если конечная цель всего процесса обучения – свободное владение русским языком, то задача начального этапа – сформировать на элементарном уровне навыки слушания, говорения, чтения и письма на базе нейтрального стиля речи, т.е. обеспечить учащимся возможность общения в избранной форме и в ограниченном круге ситуаций [1,4].

«Особенностью начального этапа обучению (независимо от целей обучения) является то, что в этот период закладываются основы правильной речи, создается как бы фундамент, на котором должно в дальнейшем прочно держаться все здание.

Таким образом, начальный этап, с одной стороны, характеризуется «завершенностью», а с другой – «открытостью», т.е. способностью к развитию, что определяет известную преемственность приемов и методов работы на последующих этапах по отношению к начальному» [3:11].

Очевидно, что помимо общего принципа сознательности обучения, определяющими в работе именно на начальном этапе выделяют пять принципов: интенсивность начальной стадии обучения: обучение на основе речевых образцов; доминирующая роль упражнений во всех сферах овладения иностранным языком: устное опережение на начальной стадии обучения чтению и аппроксимация иноязычной деятельности, т.е. допущение ошибок, не нарушающих коммуникацию [3].

Аудиторные занятия русским языком на начальном этапе обучения следует максимально сконцентрировать именно исходя из этих принципов. Интенсификация обучения должна проводиться с максимальным использованием аудио- и видеоматериалов, рисунков, схем, карт и т.д. В практике работы на начальном этапе хорошие результаты дает использование различных речевых образцов, тренировочных упражнений, подстановочных таблиц, в том числе в игровой форме [6]. Чтобы довести до автоматизма речевые навыки, обеспечить тренировку падежных окончаний, расширить словарный запас, во время занятий можно порекомендовать работу с микротекстами, включающими диалоги, шутки, анекдоты, загадки и т.д. Здесь хорошую помощь окажет пособие Левиной Г.М., Васильевой Т.В [2].

Несмотря на признание принципа сознательности обучения, на начальном этапе важное место занимает имитация и построенные на ее основе упражнения. В дальнейшем ее роль теряет особую значимость.

На основе общедидактического принципа доступности обучения рекомендуется давать новую лексику на базе известных синтаксических конструкций, а новые синтаксические конструкции наполнять известной лексикой, соблюдая принцип одной трудности.

Главной задачей на начальном этапе признается развитие навыков как устной, так и письменной речи на строго ограниченном языковом материале лексического и грамматического наполнения.

В грамматическом минимуме начального этапа рекомендуется отражать наиболее употребительные морфологические формы и синтаксические конструкции русского языка.

Чтобы на самой ранней стадии обучения русскому языку обеспечить возможность общения на нем, необходимо комплексно – концентрическое расположение и распределение языкового материала по этапам, что позволит также учесть коммуникативную значимость языковых явлений и определить степень обобщения полученных знаний.

Грамматические формы и синтаксические конструкции, отсутствующие в языке обучаемых или частично совпадающие с явлениями их родного языка, требуют особого внимания при отборе грамматического минимума.

Так как наибольшую трудность категория рода имен существительных вызовет скорее всего в той аудитории, язык которой не имеет этой категории (английский, например), то системное изучение грамматики русского языка иностранцами рекомендуется начинать с этой категории. Однако, и носители других языков, имеющих в своей структуре категорию рода имен существительных, также испытывают определенные трудности в процессе изучения русского языка.

Так, например, хотя при работе с франкоговорящими студентами трудностей возникает меньше благодаря наличию у французских существительных двух родовых форм, однако из-за расхождения в роде нужно будет довольно длительный период тренировать у носителей французского языка усвоение родовых форм существительных в процессе обучения русскому языку. Поэтому некоторые методисты [5] не считают целесообразным прибегать к сопоставлению родовых форм русских существительных с французскими при их заучивании.

Наличие во французском языке двух родовых форм на месте трех в русском приводит к таким несовпадениям в роде существительных, которые нельзя ввести в рамки каких-либо правил: la table (ж.р.) - стол (м.р.); le stylo (м.р.) - ручка (ж.р.); la fenêtre (ж.р.) - окно (ср.р.).

Для формирования языковой базы на начальном этапе обучения интенсивная работа по усвоению русских родовых форм существительных, с учетом преодоления

интерференции двух языков – родного и русского, представляется обязательной. Чем более будет автоматизирован навык использования родовых форм имен существительных, тем успешнее будет проходить усвоение других грамматических классов, связанных с ними, а соответственно и правильное построение предложений. Отсюда возникает необходимость создания в сознании обучающихся целостной системы, которая могла бы помочь им самостоятельно распознавать категорию рода и правильно заучивать родовые формы.

Хороший результат в обучении дает применение рекомендаций В.И. Остапенко, заключающихся в предварительном создании у обучающихся запаса имен существительных разного рода в разных вариантах перед тем, как приступить к ознакомлению учащихся с русскими родовыми формами. Это можно делать с существительными мужского и среднего родов с тремя разновидностями основ, с существительными женского рода – четырьмя разновидностями. На примере существительных мужского рода с тремя разновидностями основ, например, это выглядит так:

- с основой на твердую согласную без окончания типа стол;
- с основой на мягкую согласную без окончания типа словарь;
- с основой на й типа трамвай [5].

В результате объяснения у обучающихся должна сложиться такая система родовых форм мужского рода, где каждое существительное – образец является эталоном, за которым стоит большая или меньшая группа существительных мужского рода, имеющих в языке. Итак, мужской род: стол, словарь, трамвай.

От учащихся требуется запомнить названные образцы и уметь относить новые существительные мужского рода к одному из рассмотренных типов в соответствии с образцом. Закрепляя таким образом эти простейшие навыки структурирования, нужно дать новые существительные мужского рода (стул, магазин, портфель, преподаватель, чай и другие) с тем, чтобы учащиеся отнесли их к одному из трех вариантов. Ответы учащихся могут выглядеть так: стул – тип стол; магазин – тип стол; портфель – тип словарь; преподаватель – тип словарь; чай – тип трамвай; ручей – тип трамвай. Затем даются вариативные формы среднего и женского родов и аналогично прорабатываются. Существительные - образцы должны быть заучены учащимися до полного автоматизма с тем, чтобы каждое новое существительное они сумели соотнести с одним из этих образцов. Безошибочность ответов учащихся является гарантией полного понимания принципа классификации, ошибки – сигналом либо недостаточного объяснения, либо неполного понимания.

Таким образом, если в задачу обучения русскому языку иностранцев входит чистота языка (а ошибки в формах рода и падежа принято считать грубейшим отклонением от норм русского языка), то развитие лингвистических классификационных навыков вообще и в данном грамматическом явлении особенно следует признать одной из наиболее важных задач обучения.

Список литературы:

1. Городилова, Г.Г. Обучение речи и технические средства. М.: Русский язык, 1979. – 208 с.
2. Левина, Г.М. Русская грамматика в анекдотах (тренажер для начинающих): шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины. / Г.М. Левина, Т.В. Васильева. - 5-ое изд.- СПб: Златоуст, 2006.- 96 с.
3. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981.- 159 с.
4. Миролубов, А.А. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выявления / А.А. Миролубов, З.Н. Иелева. // Вопросы обучения русскому языку на начальном этапе / Под ред. А.А.Миролубова, Э.Ю. Сосенко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус.яз., 1976.

5. Остапенко, В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. 3-е изд., испр. М.: Рус.яз., 1987.-149 с.
6. Штельтер, О. В этой маленькой корзинке...Игры на уроке русского языка. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2007. – 80 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.А. Юрасова, e-mail: yurasovaoa@ystu.ru

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Ярославский государственный технический университет
г. Ярославль (Россия)*

RUSSIAN LANGUAGE AS A LANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION

O.A. Yurasova, e-mail: yurasovaoa@ystu.ru

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
Yaroslavl State Technical University
Yaroslavl (Russia)*

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с особенностями языка деловой коммуникации, указывается на необходимость знаний отличительных черт официально-делового стиля с присущими ему языковыми средствами. В частности, обращается внимание на недопустимость нарушений лексической сочетаемости слов, правильного употребления паронимов, синонимов, антонимов. Недопустимость речевой небрежности в деловом общении, то есть употребление плеоназмов и тавтологии. Указывается на неправильное употребление стилистически окрашенной лексики: канцеляризм, терминов, профессионализмов, заимствованной лексики.*

Рассматриваются ошибки, возникающие при неправильном выборе предлога, при употреблении в деловой речи причастных и деепричастных оборотов. Рекомендуются обращать внимание на конструкции сложноподчиненных предложений и о недопустимости соединять как однородные члены предложения причастные и деепричастные обороты с придаточными предложениями.

***Abstract.** The main questions connected with the peculiarities of business language are considered in the article. It is also pointed out that the knowledge of specific features of official business style with appropriate language features is a must. In the particular, it is pointed out that the lexical bonds between the words as well as the usage of paronyms, antonyms and synonyms is necessary. It is prohibited to use unappropriate words in business communication, in the particular, using pleonazms and repetitions. The unappropriate usage of the stylistically colored words: official words, terms, professional words, borrowed words is pointed to.*

The mistakes at using the wrong pronoun and at using subordinate clauses in business language are discussed. It is recommended to take into account the constructions of complex sentences and not to connect as similar parts of the sentence with participial clauses and adverbial participial clauses with subordinate clauses.

***Ключевые слова:** деловая коммуникация, лексическая сочетаемость, паронимы, речевая избыточность, канцеляризмы, предлоги, синтаксис.*

***Keywords:** business communication, lexical combinability, paronyms, lapalissade, lapses, prepositions, syntax.*

От уровня языковой культуры в значительной степени зависит имидж делового человека в современном мире. Как правило, нетипичной ситуацией в деловой коммуникации является выступление, которое должно быть не только понятно аудитории, но и полностью соответствовать нормам современного русского языка. А также надо помнить о том, что причиной профессиональной несостоятельности может быть неграмотная речь, а это, к

сожалению, может отразиться и на карьере. В состав деловой коммуникации входит и деловая переписка. Ясное, четкое, логичное изложение информации - основное требование как к письменному, так и к устному деловому общению. Поэтому необходимо обязательное соблюдение лексических, морфологических, стилистических норм, которые и могут обеспечить безупречный язык деловой коммуникации. Рассмотрим типичные языковые ошибки в текстах документов и в выступлениях [3].

Распространенный недостаток деловой речи – произвольное нарушение лексической сочетаемости. Например, используются такие словосочетания: *усилить внимание, повысить кругозор, встреча созвана* и т.п. Или такая фраза, как: *Договор вступает в силу с момента его подписания и будет оставаться в силе до тех пор, пока не будет прекращен любой из сторон.* Договор не может быть прекращен, он может быть заключен и расторгнут, а *прекращаются договорные отношения.* Или *«Автотранспортное предприятие № 1 оплачивает торговому автоцентру «Дикон» стоимость запасных частей».* Оплачиваются запасные части. Встречаются в документах и такие фразы: *«Выделить дотацию на автобусные поездки для льготной категории граждан на дачный период (с 10 мая по 12 сентября 2010 г.)».* Необходимо исправить: *«Выделить дотацию на автобусный проезд льготной категории граждан на дачный период (с 10 мая по 12 сентября 2010 г.)».* *«Показателем, характеризующим квалификацию служащего, является способность адаптироваться к новой ситуации и принимать новые подходы к решению возникающих проблем».* Надо: *«Показателем, характеризующим квалификацию служащего, является способность адаптироваться к новой ситуации и искать новые подходы к решению возникающих проблем».*

Самыми распространенными ошибками являются те, которые связаны с незнанием лексического значения того или иного слова. Например, неумение различать лексическое значение паронимов: *«Совет директоров потребовал гарантийных обязательств от клиентов-неплательщиков. Необходимо вести хозяйствование экономичными методами».* Очень часто не уделяется должного внимания оттенкам значений синонимов, т.е. незнание норм лексической сочетаемости слов, которое приводит к смысловым нарушениям, например: *дефекты детали и дефекты воспитания; построить здание университета и возвести здание.* Случаи нарушения лексической сочетаемости в устойчивых словосочетаниях также имеют место быть: *решить проблему, соблюдать бюджет, возместить кредит.*

Свободная вакансия, коллеги по работе, главная суть, неиспользованные резервы, совместное сотрудничество, преискурант цен, при обоюдном взаимном согласии и т.п. – данные словосочетания являются плеоназмами, т.е. речевой избыточностью, употребление которых недопустимо ни в текстах документов, ни в текстах выступлений. Данное явление – следствие неумения автора выражаться лаконично. Однако такие плеоназмы, как *«информационное сообщение»*, приобрели терминологический характер или характер устойчивого словосочетания, например: *«целиком и полностью».* Подобные сочетания допустимы также и в том случае, если слово, входящее в словосочетание, изменило свое значение или приобрело новый оттенок значения. Хотя современному деловому человеку все-таки лучше избегать употребления таких словосочетаний. Тавтология – другой вид речевой избыточности, которая является следствием речевой небрежности: *«Разработать и утвердить Положение об утверждении порядка проведения...».* *«Достижения, которых достигло предприятие».* Также переизбыток местоимений загромождает фразу, создавая проблему в восприятии сказанного: *«Наши с Вами проект»* или *«Наши с Вами сотрудничество».* Но повторение однокоренных слов допустимо, если повторяемые слова являются единственными носителями значений: *«Следственными органами расследовано...».* Употребление слов и словосочетаний, несущих излишнюю информацию, тоже является речевой избыточностью: *«Тарифы на проезд пассажиров городским пассажирским транспортом»*, а надо: *«Тарифы на проезд городским пассажирским транспортом».* *«В силу слабого контроля...»* – фраза, которая употребляется весьма часто в речи деловых людей, неумело использующих антонимы. Первое слово в этой фразе выполняет функцию предлога

и не должно было бы сохранять первоначальное лексическое значение, но из-за рядом стоящего антонима это значение проявилось, и соединение несовместимых понятий стало причиной нелогичности высказывания. Причиной речевой недостаточности является пропуск слов, необходимых для точного выражения мысли, например фраза в объявлении: «Совет директоров начинается в 11.40». «Заседание Совета директоров начинается...» - именно такой вариант будет правильным. В основном пропускаются отглагольные существительные: *организация, осуществление, обеспечение, проведение, утверждение*. Например: «Проведение эксперимента по дистанционному обучению магистров», а надо: «Проведение эксперимента по организации дистанционного обучения магистров») Между тем в деловом разговоре часто встречается неправильное употребление стилистически окрашенной лексики. Многие любят щеголять и «высокой» книжной лексикой и употреблять слова, выражающие строго научные понятия. Яркую стилистическую окраску имеют канцеляризм, например, процедурная лексика: *надлежащий, данный, настоящим, указанный, исполнитель, ходатайство* и т.п. Это сугубо книжная лексика, и в устной речи ее желательнее не использовать. Но трудно воспринять такую фразу: «Городские власти должны срочно поставить вопрос о воспитании населения в духе улучшения отношения к проведению мероприятий по озеленению города». Канцеляризм *поставить вопрос, проведение мероприятий, воспитание населения* делает высказывание недоступным для понимания. Профессионализмы — это слова с усеченной основой, образованные при помощи суффиксов -к/-ка, -ик: *расходник* -расходный ордер; *платежка* - платежное поручение; *безнал* (по *безналу*) - безналичный расчет; *нал* - наличные деньги; *оперативка* - оперативное совещание; *кадровик* - работник отдела кадров; *оптовик* - оптовый покупатель. Подобная лексика, уместная в неофициальной обстановке делового общения, абсолютно неуместна в языке документов. Использование без надобности заимствований в деловом общении можно отнести к речевой избыточности, тем более, если имеется русский эквивалент. Иностранные слова не только усложняют высказывание, но делают его и малопонятным: «диверсификация», т.е. «разнообразиие», «детерминировать», т.е. «определять», «лимитировать», т.е. «ограничивать». Неправильное или параллельное употребление иноязычной лексики ведет к **ненужным повторениям**, например: «потерпеть полное фиаско» («фиаско» и есть полное поражение), «форсировать строительство ускоренными темпами» («форсировать» и означает «вести ускоренными темпами»).

Ошибки в деловой речи ещё возникают и тогда, когда говорящие вместо беспредложных конструкций неоправданно употребляют предложные сочетания [4], например: «показатели по использованию» вместо «показатели использования», «оперировать с этими данными» вместо: «оперировать этими данными». И наоборот, когда вместо предложной конструкции употребляют беспредложную. Например, в высказывании «При подготовке машины учитывалась также потребность ее дозаправки» правильно надо сказать «**в ее дозаправке**». Нередко встречается неправильный выбор предлога или неуместное его использование; например: «Дирекция указала **о том, что...**» (надо: «указала **на то, что...**»). «Фирма-поставщик настаивает **о том, чтобы...**» (надо: «настаивает **на том, чтобы...**»). Особенно часто в деловом разговоре используется без должных оснований предлог «по»; например: «Инструктаж проведен **по той же теме**» (вместо: **на ту же тему**); «Составлен **график по проведению** дополнительной доставки товаров» (вместо: **график проведения**). «Предприятие добилось большого успеха **по снижению себестоимости своей продукции**» (вместо: успеха **в снижении**). Особенно хочется обратить внимание на неправильное употребление предлога **по**: *департамент по строительству*, а надо - *департамент строительства, ведение делопроизводства по личному составу*, а надо - *ведение делопроизводства личного состава*. Конструкции без предлога **по** – общеупотребительны, а с предлогом – характерны для деловой речи, т.е. различаются стилистической окраской. Вместе с тем не допускается употребление предлога **по** вместо предлога **о (об)**, если речь идет о конкретной теме, содержании беседы, разговора, выступления *договор по реализации продукции*, а надо - *договор о реализации продукции*,

решение по зарплате, а надо - *решение о зарплате*. Надо помнить, что предлог *по* не может указывать на цель действия и не должен употребляться вместо предлога *для*. Предлог *по* не должен употребляться вместо предлога *из-за*, если указывается причина, которая связана с поведением, действиями кого-либо. Исключением являются выражения: «по невниманию», «по небрежности». Предлог *благодаря* может употребляться только в тех случаях, когда речь идет о положительных изменениях; в случае негативных, отрицательных последствий возможен только предлог *из-за*. При употреблении числительных в текстах документов следует помнить, что все числительные записываются цифрами, за исключением финансовых документов, где наряду с цифровой записью дается словесная расшифровка. Однако, если в тексте доклада есть составные количественные числительные, которые требуют того или иного падежного управления, то необходимо просклонять каждую составляющую числительного. Например: «В Мышкине планируется до 31 декабря 2020 года решить вопросы по расселению шестидесяти четырех человек из тридцати помещений общей площадью около тысячи двести восемьдесят квадратных метров». Надо: « В Мышкине планируется до 31 декабря 2020 года решить вопросы по расселению шестидесяти четырех человек из тридцати помещений *общей площадью около тысячи двухсот восьмидесяти квадратных метров*». «Высота недостроенного объекта в Ярославле порядка шестьдесят метров». Надо: «Высота недостроенного объекта в Ярославле *порядка шестидесяти метров*». Собираательные числительные заменяются количественными: не «*трое аспирантов*», а «*три аспиранта*». Синтаксические ошибки связаны с нарушением структуры предложения [2]. Место придаточного предложения в составе главного зависит от того, какой член главного предложения оно поясняет: если придаточное предложение поясняет какое-либо слово главного, оно, как правило, следует непосредственно за этим словом; если придаточное относится ко всему главному предложению или к группе сказуемого, то оно ставится перед главным, если акцентируются обстоятельства совершения действия, или после главного, если оно поясняет основную мысль предложения. Придаточные предложения рекомендуется по возможности заменять синонимичными причастными и деепричастными оборотами. Не допускается соединять как однородные члены предложения причастные и деепричастные обороты с придаточными предложениями: «Если в период гарантийной эксплуатации обнаружатся дефекты, **возникшие по вине подрядчика и которые** не позволяют продолжать нормальную эксплуатацию продукции, то гарантийный срок продлевается». А надо: «Если в период гарантийной эксплуатации обнаружатся дефекты, **возникшие по вине подрядчика и не позволяющие** продолжать нормальную эксплуатацию продукции, то гарантийный срок продлевается». Или: «Если в период гарантийной эксплуатации обнаружатся дефекты, **которые** возникли по вине подрядчика и **которые** не позволяют продолжать нормальную эксплуатацию продукции, то гарантийный срок продлевается». «Мы были бы рады, **если бы** Вы оплатили банковским векселем, либо **открыв** безотзывный аккредитив в нашу пользу». А надо: «Мы были бы рады, **если бы** Вы **оплатили** банковским векселем либо **открыли бы** безотзывный аккредитив в нашу пользу». При употреблении деепричастных оборотов следует помнить, что деепричастие всегда должно быть связано с существительным, обозначающим действующее лицо – субъект действия, и ни в коем случае – с объектом. Например: «Принимая во внимание наше длительное сотрудничество, товар будет поставлен Вам со скидкой 5 %» А надо: «Принимая во внимание наше длительное сотрудничество, фирма будет поставлять Вам товар со скидкой 5 %». Или такой пример: «Записываясь на прием в городскую администрацию, гражданам выдаются пропуска». А надо: «После записи на прием в городскую администрацию гражданам выдаются пропуска». В данном случае деепричастный оборот вовсе исключить, заменив предложной конструкцией.

Список литературы:

1. Валгина, Н.С. Орфография и пунктуация: Справочник / Н.С. Валгина, В.Н. Светлышева. – М.; Высшая школа, 1993.
2. Колтунова, М.В. Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет. Учеб. пособие для вузов. - М.: ОАО «НПО "Экономика"», 2000. – 271 с.
3. Розенталь, Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Под ред. И.Б. Голуб. – 13-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008.
4. Розенталь, Д.Э. Управление в русском языке. Словарь-справочник. – Москва, Книга, 1986.
5. Новое в русской лексике / Под ред. Ю.Ф. Денивенко. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2006.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абызов Алексей Алексеевич - кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО Ивановский государственный политехнический университет, г. Иваново, Россия.

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

Барышева Ольга Александровна - кандидат филологических наук, старший преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Бахур Ирина Николаевна – преподаватель; учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь.

Бережная Антонина Алексеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Бойко Сергей Иванович – кандидат политических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной политологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ), г. Москва, Россия.

Боримечкова Диана Димова - старший преподаватель, Военная академия имени Раковского, г. София, Болгария.

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

Бочкова Оксана Сергеевна - кандидат филологических наук, доцент; Кубанский государственный технологический университет, Подготовительный факультет для иностранных граждан, кафедра Гуманитарных дисциплин и спорта; г. Краснодар, Россия.

Валеева Наиля Гарифовна - профессор, заведующая кафедрой иностранных языков; кандидат педагогических наук, доцент; Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия.

Вандышева Анна Валентиновна - зав. кафедрой иностранных языков №2, кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Краснодар, Россия.

Вержбовская Марина Владимировна – преподаватель, УО «Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого», г. Гомель, Беларусь.

Гришина Анна Сергеевна – ассистент, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия.

Евтухова Елена Альбертовна - старший преподаватель, ФГБОУ ВО Ивановский государственный политехнический университет, г. Иваново, Россия.

Елкина Наталия Владиславовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Емельянова Лариса Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Егорычева Галина Зиновьевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Жилевич Ольга Федоровна - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций; УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, Беларусь.

Жуколина Мария Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Минздрава России, г. Иваново, Россия.

Жильцов Александр Александрович - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Жиликов Сергей Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры менеджмента; ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Старооскольский филиал), г. Старый Оскол, Россия.

Закирова Юлия Львовна - кандидат филологических наук, доцент; ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, Россия.

Замашанская Елена Сергеевна - кандидат филологических наук, доцент; Бийский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Бийск, Россия.

Кастино Дариа - магистр гуманитарных наук, переводчик-фрилансер, преподаватель, коуч, г. Франкфурт на Майне, Германия.

Кириллова Елена Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Клюшина Алена Михайловна - кандидат филологических наук, доцент; Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Колесникова Виктория Владимировна - кандидат филологических наук, доцент; Кубанский государственный технологический университет, Подготовительный факультет для иностранных граждан, кафедра Гуманитарных дисциплин и спорта; г. Краснодар, Россия.

Котельникова Елена Юрьевна – старший преподаватель; ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Пермь, Россия.

Крамная Екатерина Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Круглова Светлана Львовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка; Ярославский государственный педагогический университет, г. Ярославль, Россия.

Красильникова Евгения Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой русского языка; ФГКВУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, Россия.

Лаврентьева Наталья Геннадьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка; ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия.

Лапина Алена Олеговна - преподаватель английского и немецкого языков, ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н. П. Пастухова», г. Ярославль, Россия.

Лацович Милица (Lazovic, Milica) – научный сотрудник, доктор филологических наук, Институт межкультурной коммуникации, Университет Хильдесхайм, г. Хильдесхайм, Германия.

Левонюк Лилия Евгеньевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков; УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь.

Луцкевич Анастасия Васильевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Матхойз Фредерике (Matthäus Frederike) - магистрант, Институт межкультурной коммуникации, Университет Хильдесхайм, г. Хильдесхайм, Германия.

Махрова Надежда Николаевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Мельникова Ксения Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Михайлова Алла Григорьевна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»; Севастопольский государственный университет; г. Севастополь, Россия.

Морева Надежда Александровна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Николашина Екатерина Анатольевна - кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений; ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», г. Рязань, Россия.

Новак Дарья Александровна – студент; Волжский филиал ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»; г. Волжский, Россия.

Орлова Наталья Олеговна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; г. Ярославль, Россия.

Остапенко Анна Анатольевна – ассистент кафедры иностранных языков; Севастопольский государственный университет; г. Севастополь, Россия.

Петрова Ульяна Владимировна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Пилипенко Светлана Анатольевна - старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь.

Полякова Марина Викторовна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия.

Прокофьева Дарья Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Протченко Анна Владимировна - кандидат филологических наук, доцент; заместитель директора Центра профессиональной переподготовки Института дополнительного образования, Самарский государственный технический университет, г. Самара, Россия.

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

Пушкарева Оксана Вячеславовна – магистрант, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД Российской Федерации (МГИМО); г. Москва, Россия.

Рапакова Татьяна Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, Россия.

Руднева Мария Андреевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия.

Русина Юлия Николаевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурных коммуникаций; УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, Беларусь.

Савчук Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент ВАК, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД Российской Федерации (МГИМО); г. Москва, Россия.

Сессорова Светлана Александровна – ассистент кафедры иностранных языков; Севастопольский государственный университет; г. Севастополь, Россия.

Смирнова Анна Вячеславовна - преподаватель английского языка, ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н. П. Пастухова», г. Ярославль, Россия.

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

Тихонова Ирина Константиновна - старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет», г. Иваново, Россия.

Токарева Галина Вячеславовна - доцент кафедры русского и французского языков, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина», г. Иваново, Россия.

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

Тюрина Светлана Юрьевна - заведующий кафедрой интенсивного изучения английского языка, кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина», г. Иваново, Россия.

Урядова Анна Вячеславовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Ушакова Алина Павловна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, ФГКВБОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, Россия.

Цеклов Петрослав Цветано - аспирант с русским языком на Педагогическом факультете; магистр методики обучения русскому языку; Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, г. Пловдив, Болгария.

Чижикова Наталья Владимовна - кандидат технических наук, старший преподаватель, кафедра иностранных языков; Рыбинский государственный авиационный технический университет имени П.А. Соловьева, г. Рыбинск, Россия.

Шабалина Лариса Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; ФГБОУ ВО Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Новосибирск, Россия.

Шоломицкая Анна Сергеевна - студентка, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь.

Штатская Татьяна Викторовна - кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков №2; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Краснодар, Россия.

Экснер Майке (Exner Meike) – магистрант, Институт межкультурной коммуникации, Университет Хильдесхайм, г. Хильдесхайм, Германия.

Юрасова Ольга Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Яблокова Марина Викторовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет», г. Иваново, Россия.