

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА № 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

СБОРНИК СТАТЕЙ

**участников ежегодной Всероссийской научно-
практической конференции с международным участием**

*Санкт-Петербург
19–20 февраля 2019 года*

**ИЗДАТЕЛЬСТВО
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
2019**

**ББК 81.2
П84**

П84 **Профессионально-ориентированное** обучение языкам: реальность и перспективы : Сборник статей участников ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 19–20 февраля 2019 г. — СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2019. — 224 с.

ISBN 978-5-7310-4589-6

Сборник научных статей подготовлен участниками ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, прошедшей в СПбГЭУ 19 и 20 февраля 2019 г. В настоящее издание вошли статьи участников секций: «Профессионально-ориентированная лексика: эффективные стратегии и современные тенденции обучения»; «Современные тенденции обучения грамматической стороне речи и профессионально-ориентированному переводу»; «Межкультурный компонент профессионально-ориентированного обучения языку»; «Психолого-педагогические возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональной подготовке современного специалиста». Сборник может представлять интерес для преподавателей вузов, аспирантов и докторантов, а также для всех, интересующихся проблемами современных гуманитарных наук.

Professionally-oriented language teaching: reality and prospects. Articles and materials of the annual all-Russian scientific-practical conference with international participation "Professionally-oriented language teaching: reality and prospects" (St. Petersburg, February 19-20, 2019). — SPb. : Publishing house of SPbSUE 2019. — 224 p.

The publication is a collection of scientific articles prepared by the participants of the annual all-Russian scientific-practical conference with international participation "Professionally-oriented language teaching: reality and prospects", which was held at St. Petersburg State University of Economics on February 19th and 20th, 2019. This publication includes articles of the participants on the issues of professionally-oriented vocabulary: effective strategies and modern trends of teaching, modern trends of teaching grammar and professionally-oriented translation, intercultural component of professionally-oriented language learning, psychological and pedagogical opportunities of a foreign language as a subject in the professional training of a modern specialist. The collection may be of interest to university professors, postgraduates and doctoral students, as well as to all interested in the problems of modern humanities.

LBC 81.2

Редакционная коллегия:

зав. кафедрой английского языка № 2 СПбГЭУ канд. филол. наук,
доцент **Н.И. Черенкова**;

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка № 2 СПбГЭУ
К.Н. Антонова;

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка № 2 СПбГЭУ
М.А. Суворова

Рецензенты: зав. кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна. Высшая школа технологии и энергетики»
канд. филол. наук, профессор **В.В. Кириллова**
д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и переводоведения
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
И.Б. Руберт

ISBN 978-5-7310-4589-6

© СПбГЭУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	8
-------------------	---

Секция 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА: ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Авилкина И.Н. Ситуативный подход как эффективная стратегия обучения профессионально-ориентированной лексике на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе	11
Бабич Я.А., Строй Е.А. Англофоны и франкофоны восприятие комического по обеим сторонам Ла-Манша	17
Борисова Ю.В. Особенности обучения профессионально-ориентированной лексике в Горном университете	25
Вольфберг Д.М. Проблемы отбора лексического минимума для обучения иностранному языку в медицинском вузе	30
Дмитриева Т.А., Кострова Н.А., Любимова С.В. Усвоение навыков активного использования профессиональной лексики с помощью методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)	33
Курсанина Е.Е. Спектр применения техники ментальной карты (mind mapping) на занятиях по иностранному языку в высшей школе	38
Лиоренцевич Т.В. Коррективный курс по английскому языку для студентов технических вузов	44
Плахотная Ю.И. Когнитивные особенности освоения профессионально-ориентированной лексики в обучении деловому английскому языку	48
Христолюбова Т.П. Профессионально-ориентированный иноязычный дискурс в учебном процессе химико-фармацевтического вуза	55

Секция 2

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

Васильева М.А. Понятие функциональной категоризации при обучении грамматической стороне речи в вузе	61
Вессарт О.В. Особенности преподавания английского языка студентам-магистрантам I и II курсов	66
Виноградова Е.В. Формирование технической компетенции при подготовке переводчиков	71
Клишин А.И. Ролевая игра и устный перевод как средство развития иноязычных компетенций	76
Моргун Е.А. Рассказ В. Ирвинга «Рип Ван Винкль» (сравнительный анализ переводов) ..	78

Некора Н.Е. Трудности обучения грамматической стороне речи в преподавании РКИ американским студентам средне-продвинутого этапа	89
Румянцева Е.В. Идеотническая специфика пунктуационных систем русского и английского языков и её влияние на процесс усвоения русской пунктуации американскими студентами, изучающими русский язык как иностранный	93
Холостова Т.Д. Комплексный подход к обучению иностранному языку (английский язык)	97

Секция 3

«МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ»

Буль Ю.В. Использование детективных приемов и кейсов в обучении иностранному языку с целью развития поликультурных навыков студентов	103
Витман Т.Б. Французские и русские и языковые представления о «народе» и «нации» ..	105
Димитрова Н.М. Сокращение слов и словосочетаний в англоязычной художественной литературе	123
Горохова Н.Э., Маевская В.А. Аутентичная художественная литература в системе профессионально ориентированного обучения бакалавров английскому языку (из опыта использования)	130
Картер Е.В. Коммуникативная функция использования паремий в обучении письму на английском языке в техническом вузе (на материале международного лингвистического интернет-проекта).....	134
Кириллова В.В. Некоторые теоретические и практические вопросы обучения межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку в техническом вузе	140
Мирошниченко С.А. Выявление образа жизни как компонента межкультурной информации из иноязычного поэтического текста.....	147
Налётова Н.И. Обучение нормам англоязычного речевого поведения через использование видеоматериалов	154
Пелевина Л.К. От текста к речи («учебный» театр на французском языке)	158

Секция 4

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА»

Баева Т.А., Синицына Т.А. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как средство личностно-профессионального развития будущего врача.....	161
Безбородкина Е.С. Языковая игра в обучении русскому языку иностранных студентов-медиков на примере юмористических текстов (шутки, анекдоты, каламбуров).....	168

Василькова А.П., Рудакова Л.Е. Актуальные подходы и методы обучения английскому языку в медицинском ВУЗе	175
Громова Д.А., Ребикова Л.Д. Профессиональная коммуникация: форма и содержание	181
Гуль Н.В. Использование элементов CLILIG-обучения в профессиональной подготовке современного экономиста	185
Гультяева Е.Г. Использование цитат в развитии диалогичности студенческой группы	192
Крылова Е.Ю. К проблеме объективности оценивания студентов на устном экзамене: критерии и приоритеты	195
Масыч Т.Л. К вопросу: влияние мотивации на формирование образовательных компетенций	200
Мясников А.А. Планируемые метапредметные результаты на уроке английского языка	205
Потепкина В.В. К вопросу развития уверенности при коммуникации на иностранном языке в неязыковом вузе	210
Тырхеева Н.С. Влияние клипового мышления на процесс овладения иностранным языком	216
Сведения об авторах	220

TABLE OF CONTENT

Preface	8
---------------	---

Part 1

«PROFESSIONALLY-ORIENTED VOCABULARY, GRAMMAR, TRANSLATION: EFFECTIVE STRATEGIES AND MODERN LEARNING TRENDS»

Avilkina I.N. Situational approach as an effective strategy for teaching professionally-oriented vocabulary in foreign language classes at a non-linguistic universities	11
Babich Ya. A., Story E.A. Anglophones and Francophones perception of the comic on the both sides of the English channel	17
Borisova Yu.V. Specific features of teaching professionally-oriented vocabulary at the Mining University	25
Wolffberg D.M. Problems of lexical minimum selection for teaching foreign languages at medical universities	30
Dmitrieva T.A., Kostrova N.Ah, Lyubimova S.V. Mastering the skills of active use of professional vocabulary using the method of subject-language integrated learning (CLIL)	33

Kursanina E.E. Range of mental maps (mind mapping) technology applications at the foreign language lessons at universities	38
Liorentsevich T.V. Remedial course of English for technical university students	44
Plakhotnaya Yu.I. Cognitive features of mastering professionally-oriented vocabulary in teaching business English.....	48
Khristolyubova T.P. Professionally-oriented foreign language discourse in the educational process of chemical and pharmaceutical universities.....	55

Part 2

«MODERN TRENDS IN TEACHING GRAMMAR AND PROFESSIONALLY-ORIENTED TRANSLATION»

Vasilyeva M.A. Concept of functional categorization in teaching the grammatical side of speech at universities	61
Vessart O.V. Specific features of teaching English to postgraduate students of the 1 st and 2 nd year.....	66
Vinogradova E.V. Formation of technical competence in training translators.....	71
Klishin A.I. Role play and interpretation as a means of development of foreign language competences	76
Morgun E.A. W. Irving's Story "Rip van Winkle" (comparative analysis of translations)	78
Nekora N.E. Problems of teaching Russian grammar to American students mid-advanced level	89
Rumyantseva E.V. Idioethnical characteristics of the punctuation systems of Russian and English languages and its impact on the process of acquisition of Russian punctuation by American students studying Russian as a foreign language	93
Kholostova T.D. Integrated approach to foreign language teaching (English)	97

Part 3

«INTERCULTURAL COMPONENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE LEARNING»

Bul Yu.V. Use of detective techniques and cases in teaching a foreign language in order to develop students' multicultural skills.....	103
Vitman T.B. French and Russian language perceptions of "people" and "nation"	105
Dimitrova N.M. Reduction of words and phrases in English fiction	123
Gorokhova N.E., Mayevskaya V.A. Authentic fiction in the system of professionally oriented English teaching to undergraduates (experience of implementation)	130
Carter E.V. Communicative function of proverbs in teaching writing in English in technical universities (based on the international language of the Internet project)	134
Kirillova V.V. Some theoretical and practical issues of teaching intercultural communication in foreign language classes at technical universities	140

Miroshnichenko S.A. Identification of a way of life as a component of intercultural information from a foreign poetic text.....	147
Nalyotova N.I. Teaching standards of speech behaviour with the help of videos.....	154
Pelevina L.K. From text to speech ("educational" theater in French).....	158

Part 4

«PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF A FOREIGN LANGUAGE AS A DISCIPLINE IN PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN SPECIALIST»

Bayeva T.A., Sinitsyna T.A. Professionally-oriented foreign language teaching as a means of personal and professional development of the future doctor.....	161
Bezborodkina E.S. Play upon words in teaching Russian to foreign medical students on the example of humorous texts (jokes, anecdotes, puns)	168
Vasilkova, A.P., Rudakova L.E. Current approaches and methods of English language teaching in medical universities.....	175
Gromova D.A., Rebikova L.D. Professional communication: form and content	181
Gul N.V. The use of elements of CLILIG-education in the professional training of the modern economist.....	185
Gulyaeva E.G. Using quotes in the development of dialogue in a student group	192
Krylova E.Yu. On the problem of objectivity of students' assessment at the oral exam: criteria and priorities.....	195
Masych T.L. To the question: the impact of motivation on the formation of educational competencies	200
Myasnikov A.A. Planned metasubject results in the English lesson.....	205
Potepkina V.V. To the question of development of confidence in communication in a foreign language in a non-linguistic universities.....	210
Tyrkheyeva N.S. Influence of clip thinking on the process of learning a foreign language	216
About the authors.....	220

ПРЕДИСЛОВИЕ

Кафедра английского языка № 2 гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного экономического университета организовала и провела в феврале 2019 г. очередную ежегодную Всероссийскую научно-практическую конференцию с международным участием, актуальным направлением которой явилось «Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы». Содержание настоящего сборника приятно радует, с одной стороны, разнообразием научных интересов и педагогических подходов докладчиков, а с другой явно прослеживаемой тенденцией приложить свои профессиональные знания и умения к важнейшей задаче — выработать у обучаемых необходимую для их будущей профессиональной деятельности компетентность в пяти ипостасях: (1) чтения, (2) письма, (3) слушания, (4) говорения и (5) «думания» на иностранном и даже на иностранных языках. Глубокое понимание этой задачи участниками конференции нашло себе отражение в тематике публикуемых докладов, где их авторы поставили себе задачу выработать у обучаемых контекстуальное понимание терминов, что особенно важно для понимания профессионально-ориентированных текстов, где полисемия термина может привести к ложно воспринимаемой или передаваемой сути текста.

Всего лишь за один год (с 2018 г.) обнаружилось расширение научного и учебно-методического содержания представленных докладов, а число секций возросло с трех до четырех. Произошло также смещение и расстановка акцентов в научных и учебно-методических направлениях этих секций. Так, секция «Профессионально-ориентированное чтение, лексика, грамматика, перевод: эффективные стратегии и современные тенденции обучения» ныне заявлена как ««Профессионально-ориентированная лексика: эффективные стратегии и современные тенденции обучения», что как раз показывает стремление организаторов конференции и понимание докладчиков задач контекстуального понимания и организации профессионально-ориентированных коммуникаций в любой коммуникативной среде. Следует отметить широкий спектр профессиональной ориентации объектов исследования докладчиков (из девяти докладов четыре сделаны по весьма разным профессиональным профилям подготовки). Кроме того, в этом ключе, среди представления перспективных методик мож-

но было бы выделить доклад по предметно-языковому интегрированному обучению (*Content Led Integrated Language Learning*), подготовленный авторами Т.А. Дмитриева, Н.А. Кострова, С.В. Любимова.

Секция «Межкультурный компонент профессионально-ориентированного обучения языку» сохранила свое название, но отличается разнообразием подходов и педагогической креативностью докладчиков во всех семи докладах: от детективных приемов и кейсов (Ю.В. Буль), представляющих при наличии в Интернете множества бизнес-кейсов на английском языке очень эффективный и привлекательный ресурс до использования художественной литературы (Н.М. Димитрова, Н.Э. Горохова В.А., Маевская, С.А. Мирошниченко) и до театра (Пелевина Л.К.). Последнее, на наш взгляд, представляет огромный простор для дальнейших экспериментов и исследований.

Секция «Психолого-педагогические возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональной подготовке современного специалиста» также сохранила свое название и оказалась более всех представленной по числу докладов, что подчеркивает особое внимание участников конференции к психологическим портретам обучаемых, определяющим, в конечном итоге, как их восприимчивость к усвоению навыков профессионально-ориентированного иностранного языка, так и выбор соответствующих педагогических приемов. Тематика докладов в этой секции, пожалуй, представляется наиболее разнообразной, поскольку вербализация коммуникативных сигналов на иностранном языке так или иначе всегда касается вопросов когнитивной психологии и адекватности восприятия транслируемой с одного языкового кода на другой, определяемой критериями самокомпетентности (*self-reference criterion*) сторон коммуникации.

Наконец, на этой конференции появилась новая секция «Современные тенденции обучения грамматической стороне речи и профессионально-ориентированному переводу», что отражает особое внимание участников конференции к наиболее прагматичной стороне нашей профессиональной деятельности. Действительно, после решения лексических проблем перевода, именно грамматика обеспечивает адекватность приема-передачи сути сообщения при переходе с одного языка на другой и служит, наряду с контекстуальным пониманием терминов, средством настройки «фильтра разума» (*mind filter*) участников профессиональной коммуникации. Несмотря на то, что

тематика докладов этой секции отличается наибольшим разнообразием понимания задач грамматики в свете профессионально-ориентированного перевода, всем им присуща заинтересованность авторов в повышении результативности обучения будущих специалистов иностранному языку, утилитарно понимаемому как средство профессиональной коммуникации.

Всего на четырех секциях конференции было заслушано и с интересом обсуждено 33 доклада 41 автора, которые в основном осветили с разных сторон теорию и практику преподавания языка в глобализирующемся мире, представили авторские методики преподавания иностранных языков. Как и раньше, была продемонстрирована широта научных интересов и креативность педагогических подходов участников конференции. Это нашло место как в предметно-профессиональной ориентации применения языка (экономическая, гуманитарная, социально-политическая, техническая), так и в уровнях теоретического знания: от прикладных до фундаментальных теоретических проблем филологии и педагогики, а также смежных дисциплин.

В заключение, хотелось бы отметить, что, продолжая традиции высокой научной культуры,клады участников конференции снабжены необходимыми оригинальными иноязычными фрагментами, справочно-библиографическим аппаратом, и табличными материалами, что обогатило выпускаемый сборник, который, как мы надеемся, будет интересным и полезным, как для развития дальнейших исследований, так и в педагогической практике.

Редакционная коллегия

Секция 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА: ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ

И.Н. Авилкина

Омск

СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ЭФФЕКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается ситуативный подход как один из эффективных способов запоминания профессионально-ориентированной лексики на иностранном языке. Обосновывается взаимосвязь ситуативного подхода с такими методами изучения лексики как семантизация, метод взаимодействия ощущений, метод фонетических ассоциаций, интеллектуальные карты, лексические упражнения и др. Автор показывает, как с помощью «лингвистической ситуации» можно добиться намеченной коммуникативной задачи.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная лексика, лингвистическая ситуация, ситуативный подход, устная речь, коммуникативная задача.

Abstract: This article discusses the situational approach as one of the effective ways of memorizing professional-oriented vocabulary in a foreign language. Given the explanation of the interrelation of the situational approach with such methods of vocabulary studying as semantization, the method of sensations interaction, the method of phonetic associations, intellectual maps, lexical exercises etc. The author shows how using the «linguistic situation» can achieve the intended communicative task.

Keywords: professionally oriented vocabulary, linguistic situation, situational approach, oral speech, communicative task.

Практическое овладение иностранным языком в рамках профессиональной подготовки требует изыскания путей совершенствования как метода обучения навыкам общения, так и акцента на организацию языковых материалов. В методической литературе уже обсуждался ряд вопросов, связанных с работой по усвоению лексики, в частности способы раскрытия ценностей лексического единства. Однако мониторинг педагогического процесса и личный опыт преподавания

показывают, что есть проблемы в формировании лексических навыков, необходимых для разговора. В выступлениях студентов на иностранном языке нет подходящих вариантов разговорных конструкций, и поэтому их языковая речь очень часто бывает бедна. Есть также случаи, когда студенты, стремящиеся использовать новые слова в речи, связывают их с частью модельного предложения, о котором они знают, без учета коммуникативной ситуации.

Исходя из сказанного, мы пришли к выводу, что только целенаправленная работа с лексическим компонентом с самого начала знакомства с ним может обеспечить его использование в речи. Поэтому мы рассматриваем очень важный шаг в представлении лексического блока, который включает в себя выделение знакомого материала и создание условий, ведущих к обучению и развитию лексических навыков. Поскольку условия использования лингвистических материалов создают ситуации, мы затронули эту проблему: использование ситуаций при изучении лексики.

Как показывает практика, учителя иностранного языка используют ситуации в основном для практики речи и, в некоторой степени, для изучения лексики, но часто используются одни и те же или несколько повторяющихся ситуаций. В результате происходит слияние «слов и ситуаций» (*Les conflits sociaux: forces de l'ordre, manifester, slogans, gaz lacrymogènes, émeutes, rassemblement, échauffourées et d'autre*). В этой связи возникает вопрос о том, как облегчить использование лексического единства в речи. Мы подошли к этой проблеме следующим образом: поскольку речь ситуативна, очевидно, что ситуации могут быть использованы с самого начала работы над ней. Мы будем понимать ситуацию как совокупность условий для речи, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно выполнил коммуникативный акт в соответствии с задачей общения [2; 28].]

Известно, что проблема использования ситуаций широко развивается в методике изучения речи. Что касается роли ситуации в работе с языковыми документами на начальном этапе, то этот вопрос рассматривался главным образом в грамматическом аспекте (Г. В. Рогов, А. А. Голотин, А. М. Тимофеев, Marie-Louise Parizet, Jackson Noutchie Njike и др.). Вопрос об использовании ситуаций в формировании профессионально ориентированного словарного запаса в методической литературе уже обсуждался, но на практике обучения они создаются в основном современными средствами Интернета: элек-

тронными словарями (наиболее абстрактными-Эбби лингво, Кембриджскими словарями Онлайн, Яндекс-переводчиком, Google.ru). Кроме того, достаточно популярными лексическими методами обучения являются метод семантизации лексического единства, метод взаимодействия ощущений, метод фонетических ассоциаций, умные карты, лексические упражнения и др.

Не отрицая такого подхода, следует отметить, что он не всегда готов использовать лексическое сочетание в речи. Эти средства направлены главным образом на семантизацию лексических единиц, введенных без учета коммуникационной ситуации. Презентацию профессионально-ориентированной лексики мы понимаем как начальный этап, включающий первичное закрепление новой лексической единицы, что предшествует активной тренировке лингвистического материала (*Arbeitssuche: über Arbeit und Arbeitssuche sprechen; über Arbeitserfahrungen sprechen; ein Kontaktgespräch am Telefon führen; Berufsbiografien verstehen*).

Ситуации на уровне речи, как правило, направлены на организацию условий для реализации независимых высказываний студентов, когда перед ними задача выразить свои собственные мысли и отношение в любое время. Например, задание из категории *Production orale: Pour le sujet «Le blues du dimanche soir» qui évoque l'une des conséquences du travail, vous pouvez organiser vos idées selon le schéma Causes/Conséquences*. Ожидается, что все внимание студентов будет сосредоточено на намерениях, а не на языковых средствах, с помощью которых будут выражаться их мнения. Представление лексического единства фокусируется на развитии этих языковых средств, а ситуации, на наш взгляд, призваны создать контекст общения, то есть создать контекст, который облегчит использование слов в речи. Коммуникативный фон позволит последовательно выявить профессионально ориентированную область применения лексической единицы, иллюстрирующую «коммуникативные возможности» вводных слов.

Из психолингвистики известно, что сила усвоения слова зависит от того, установлено ли несколько связей нового слова с изучаемыми словами. При этом отношения устанавливаются не только в результате логических и смысловых действий, но и по принципу ассоциаций. Если логико-семантические действия присущи первому этапу активного изучения языкового материала, то интересно посмотреть, насколько полезно использование ассоциаций в начале работы с новым

лексическим материалом, как это повлияет на его организацию во введении, то есть, таким образом, как подключить в один шаг презентацию словаря и создать ориентиры для использования новых слов в ситуациях.

Исследования ассоциативных процессов показывают, что эти процессы позволяют запоминать и воспроизводить различные явления действительности в определенных отношениях и последовательности [3, 128]. При формировании профессионального словарного запаса это отражается в актуализации наиболее специфичных для слова отношений (парадигматических или синтагматических). Их использование может повлиять на характер объяснения новых лексических единиц, что приводит к возможности установления оптимальных способов их семантики и прогнозирования эффективности запоминания слов при их использовании в различных ситуациях (*faire des études, trouver un bon métier, combattre les inégalités entre homes et femmes*). Знание ассоциативных связей может помочь четко представить место слова в семантическом поле, степень его близости к другим словам и характер отношений между ними. Кроме того, объединение слов в определенной степени способствует появлению вокальных высказываний и связано с языковыми связями самих слов.

Исходя из всех этих положений, можно сделать вывод о том, что словарный запас, ориентированный на практику, будет лучше запоминаться, если он вписывается в ассоциативные связи с уже изученными словами. Мы знаем, что ассоциативные процессы способствуют непреднамеренному запоминанию (*der Blog, der Chat, die E-Mail, der Film, das Internet, der MP3-Player, das Radio, die SMS, das Telefon, der USB-Stick*). Как известно из психологии и, как показывает практика, невольно запоминаемый материал прочно запечатлется в долгосрочной памяти учащихся, обладает необходимой точностью и подвижностью, но при условии организации целенаправленных действий с этим материалом [3, 66]. Важно учитывать два момента: организацию самого лексического материала и организацию целенаправленных действий с этим материалом. К примеру задание по-немецкому по теме «*Arbeitssuche*» может выглядеть так: «*Ordnen Sie die Wörter und Ausdrücke den Bildern zu*».

Первый момент уже привлек внимание ряда исследователей. Так, английский ученый Р. Джонс, как подразделение организации лек-

сического материала, предложил «языковую ситуацию» [1,78]. Эти ситуации делятся автором на два типа: открытые и закрытые. Закрытые ситуации характеризуются парадигматическими отношениями слов (это слова, принадлежащие одной части речи), например, «дни недели» на изучаемом языке — Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday; слова, обозначающие общие и специфические понятия, например дерево (arbre): береза(bouleau), клен(érable), дуб(chêne). Открытые ситуации характеризуются синтагматическими связями слов (слова, принадлежащие к разным частям речи), например «La maison — un bâtiment, un immeuble, une fenêtre, haut, se trouver (Дом — здание, окно, высокий, находиться)» и т. п. Одно и то же слово может быть использовано как в закрытой, так и в открытой ситуации.

Таким образом, вопрос об организации целенаправленных действий с практической лексикой, ориентированной на развитие устных высказываний, можно решить, на наш взгляд, используя ситуационный подход, в сочетании с ассоциативными связями.

В качестве примера приведем некоторые ситуации, которые можно использовать при презентации лексического материала по теме «Entreprise» у студентов-магистрантов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций». Для того чтобы студенты говорили в связи с этой темой, им необходимо использовать практико-ориентированную лексику, связанную с деятельностью разных отделов предприятия [4, 11]. Так для начала можно предложить серию отдельных ситуаций, действие которых происходит в приемной, у стойки администратора или секретаря.

Dialogue 1

— Bonjour Monsieur.

— Bonjour Madame. Je suis Artyom Petrov de l'agence de publicité Stars. J'ai rendez-vous avec M.Fanton à 10h 30.

— Une minute, s'il vous plaît. J'appelle son secrétaire.

— Si vous voulez bien attendre, M.Fanton va vous recevoir dans quelques minutes.

Dialogue 2

— Société Actuel, bonjour.

— Bonjour Madame. Je souhaiterais parler à Monsieur Hervé, s'il vous plaît.

— M. Hervé est en déplacement à l'extérieur. Est-ce que vous voulez laissez un petit mot?

— Non, je suis de passage à Geneve et j'aimerais lui presenter notre nouvelle gamme d'imprimantes.

— Je suis désolée. Mais vous pourriez lui contacter à son arrive mardi l'apres — midi.

Dialogue 3

— Bonjour Madame.

— Bonjour Mademoiselle. Que puis-je faire pour vous?

— J'ai reçu une convocation. Je dois passer un entretien d'embauche avec Mme

Picard.

— Votre nom s'il vous plait?

— Claire Dautry.

— Oui, un moment s'il vous plait..... En effet, vous avez rendez-vous à 14 h 30 je la previent. Je la préviens. Je vous en prie, asseyez-vous. On va venir vous chercher.

Такие ситуации создают более благоприятные условия для непроизвольного запоминания профессионально-ориентированной лексики, обозначающие различные должности, задачи, функции на предприятии. Например Organigramme de la société содержит следующую лексику: Directeur general, assistante de direction, directeur varketing, directrice de ressources humaines, directeur commercial, directeur technique, financier / General Manager, Executive Assistant, varketing Manager, Human Resources Manager, Sales Manager, Technical Manager, financial manager.. Для введения и первичного закрепления данной лексики можно предложить прослушать несколько мини-диалогов (с новыми словами) взаимосвязанных между собой, проиграть их по ролям, а затем в течение нескольких занятий продолжать обыгрывать данные ситуации, выполняя различные упражнения на лексику, грамматику, разговор, письмо. Например: faites correspondre chaque tâche professionnelle à la personne qui convient; présentez les personnes à M. Farouk, un client égyptien, imaginez-vous, que vous êtes Président-directeur general, rédigez des petites annonces d'offre d'emploi. Эти задачи могут выполняться индивидуально или в команде в виде небольшого соревнования. С таким описанием материала, конечно, устанавливаются лексические связи с новыми ранее изученными словами. Выполняя ряд упражнений и задач, студенты знакомятся с использованием новых слов в типичных

ситуациях. Положительным является то, что повторение лексических единиц, введенных в каждом моменте, сопровождается увеличением лексических связей.

Опыт использования ситуаций с самого начала со словарем показывает, что студенты проявляют к нему большой интерес и стремятся гибко использовать словарный запас, приобретенный на иностранном языке. Благодаря приобретенным лексическим навыкам они могут создавать свои собственные заявления, реализуя свой план. Такой подход, по нашему мнению, является средством улучшения преподавания иностранного языка и, в частности, освоения речи в условиях ограниченного количества часов, предусмотренных программой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джоунс Р. Ситуативный словарь: Сб. Проблемы отбора учебного материала. — М., 1971.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Красанд, 2010.
3. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М.: «Педагогика», 1987 г.
4. Anatole Bloomfield — Béatrice Tauzin //Affaires à suivre.Cours de français. Professionnel de niveau intermédiaire. — Hachette Livre: Paris 2001.

Я.А. Бабич, Е.А. Строй

Санкт-Петербург

АНГЛОФОНЫ И ФРАНКОФОНЫ ВОСПРИЯТИЕ КОМИЧЕСКОГО ПО ОБЕИМ СТОРОНАМ ЛА-МАНША

Аннотация: Рассматривается проблема возникновения, становления и устойчивости этнических комических стереотипов во франкоязычной и англоязычной культурах. Исследуется жанр комического в контексте национального характера. Делается вывод о некоторых закономерностях проявления стереотипов в юмористическом жанре.

Ключевые слова: этностереотип, национальный характер, лингвокультурная среда, этноним, автостереотипы и гетеростереотипы.

Abstract: The problem of origin, forming and durability of ethnic comic stereotypes in French and English cultures is being considered. Style of joke, funny story is being

studied in the context of the national characters. It is concluded that there are some mechanisms of using stereotypes in comic stories.

Keywords: ethnic stereotypes, national character, linguocultural environment, ethnonym, auto-stereotypes, heterostereotypes.

Современный мир. Что же это такое? Можно, наверное, забыть о различиях в восприятии окружающей нас действительности. Мир опутан Web-паутиной. И, кажется, все отлично понимают друг друга? Ну, хотя бы, на бытовом уровне? Деловые и культурные связи постоянно расширяются. Начиная общение, люди понимают и принимают поведение своих партнеров, основываясь на своих представлениях о них. И очень скоро выясняется, что представления эти, мягко говоря, не соответствуют происходящим процессам. Появляются негативные эмоции, настороженность, напряженность. А если ещё и язык для одного из партнеров является не родным, то недопонимания не избежать.

Каждая нация имеет свои собственные представления о мире, о носителях других культур, через призму которых и осуществляется восприятие людьми друг друга. Кроме того, каждый отдельный человек привносит в суждения свой личный опыт. Например, пообщавшись с хорошо воспитанным англичанином, можно сделать вывод о присутствии этой нации снобизме. А француз, отчаянно торгующийся на рынке и борющийся за каждый цент, может подтолкнуть вас к восприятию всех французов, как «скряг и жадюг». Многое в то, как сложится стереотип, вносят средства массовой информации. Для большинства людей пресса, радио и телевидение, а в современном мире интернет-блоги являются авторитетами. К мнению, высказанному с печатных страниц или экранов мониторов, проявляется повышенный интерес, и оно вытесняет постепенно из мышления людей их индивидуальные установки.

Говорить о каком-нибудь народе — это значит определить, в чем и в какой мере он отличается от других. По мнению английского журналиста и писателя Теодора Зелдина, автора книги «Французы», представители этой нации считают себя часто непонятыми иностранцами, недостаточно оцененными, нелюбимыми. И они правы. Иностранцы обожают Францию как страну, но не французов, как жителей этой страны. И это прежде всего относится к представителям англо-саксонской нации. Англичане посещают Францию чаще любых других

стран, но лишь 2% из них признаются в любви к французам и еще меньшее количество хотело бы жить в окружении французов. Опросы общественного мнения регулярно показывают, что англичане опасаются и не доверяют французам. Французы же предпринимают огромные усилия чтобы «объясниться», ни одна нация не старается так тщательно, чтобы найти и выразить свою уникальную идентичность, не смотрит в зеркало с таким вниманием, не обсуждает увиденное с большей страстью.

Говоря о стереотипах и национальном характере, нельзя обойти вниманием такую черту характера французов, как их отношение в целом к смешному и шуткам. Характерной особенностью их характера является, в частности, то, что по опросам, проводимым прессой, множество тем для смеха считаются табу морального характера. Чуть больше 20% признаются, что для них нет запретных тем для смеха. И это в основном интеллектуалы от 25 до 34 лет. Поэтому во французских шутках и анекдотах гораздо меньше фигурируют как сами французы, так и темы, которые могут вызывать сомнения в их моральной состоятельности.

Желание французов шутить отражается прежде всего в юморе интеллектуальном, «духовном», это один из автостереотипов, культурных особенностей французов наряду с галантностью или умением разбираться в еде. Считается, что остроумие и способность колко ответить это некая визитная карточка человека, необходимая в социальной и профессиональной жизни и даже в любовных приключениях, потому что француженки признаются, что мужчины должны уметь их рассмешить, чтобы завоевать.

Французы в шутках прежде всего преследуют цель не вывести себя в роли объекта для смеха, а пошутить, играя словами, забавляясь фигурами речи или, изысканно выводя на первое место свои достоинства как нации, усомниться или сделать поводом для изящной шутки недостатки другой нации.

Что же такое английский юмор? Если начать его изучение от основных произведений Возрождения, то иностранные критики Шекспира — и особенно французские — озадачены и даже иногда весьма обижены на вторжение низкого фарса в некоторые из более напряженных моментов трагедий. Сцена с Портером в «Макбете» — самый известный из этих случаев, но история показывает, что Шекспир делает это снова и снова. Объяснение опирается на преднаме-

ренное использование противоположных эмоций для усиления напряжения и добавления элемента жуткого беспокойства. Английская публика обычно ревела от смеха. На французскую академическую аудиторию такой «супер-юмор» не оказывал такого действия — ни у Расин, ни у Корнеля в трагедиях нет ни единой шутки, которую можно вспомнить.

Правда была в том, что любая обычная английская публика любила клоунаду. Люди хотели смеяться. Высокообразованные люди из университетов того времени настаивали на том, что английская драма должна брать за модель латинскую трагедию; но это все было напрасно. Люди, которые толпились в более дешевых частях лондонского Театра, не возражали против какого-то трагического действия, пока это было захватывающе, но так же нужно было дурачиться, чтобы привлечь публику. Эти две национальные характеристики — нежелание допускать трагедию или любую серьезность слишком долго, и определенную путаницу между тем, что является правдой и тем, что смешно, — могут в значительной степени объяснить, почему вся традиция английской литературы от Чосера до Лоуренс преимущественно юмористическая.

Во французском театре комическое всегда рассматривалось как низший жанр по сравнению с трагическим. Католическая церковь находила комедию подозрительной, поскольку она подвергала осмеянию человеческие добродетели столь же часто и даже более, чем грехи. Мольер использовал комизм характеров («le comique de caractère») для высмеивания буржуа, скупых, лицемерных или излишне набожных. Интеллектуалы долгое время презирали бульварные театры, водевили, комедии нравов, основанные в основном на комедии положений («le comique de situation»), ситуациях двусмысленных или скабрёзных, с дешевыми эффектами. Однако следует назвать такие значимые имена как Куртелин, Тристан Бернар, Саша Гитри или Марсель Паньоль которые считались единственно достойными авторами в жанре комедии.

По общему признанию, британский юмор трудно определить, хотя есть некоторые особенности, такие как сарказм и самоуничижение, которые его выделяют. Почти ни одна тема не является табу, и это включает в себя высмеивание королевской семьи и людей в глазах общественности, включая политиков. Жители туманного Альбиона любят говорить, что британский юмор так же разнообразен, как и бри-

танская погода! Британцы обожают сарказм и иронию. Сарказм часто используется в форме выражения одного, но на самом деле подразумевается противоположное. Например, говоря «I love your moves on the dance floor» другу, который является ужасным танцором.

Ещё одно проявление английского юмора, это приуменьшение какого-либо явления. Это когда кто-то сознательно заявляет, что что-то менее значимо, чем оно есть. Например, сказать: «It's a little bit windy, isn't it?» (Немного ветрено, не так ли?), Когда на улице бушующий ураган, это ни что иное, как преуменьшение. Вероятно, это связано с британской тенденцией к тому, чтобы принизить ситуацию. Невозмутимый (бесстрастный) юмор, шутка без улыбки — один из элементов преуменьшения. Сатира предполагает использование едкого юмора, чтобы критиковать человек и институты, облеченные властью, например, политиков и правительство.

Абсурд юмора фокусируется на глупости, нелепости. Большая часть британской комедии о том, чтобы замечать абсурдные вещи в повседневной жизни. Подобно тому, как все, давясь, пытаются влезть в переполненный поезд, хотя есть еще один всего за одну минуту. К счастью, британцы обычно склонны видеть забавную сторону всего такого.

Шутка или вышучивание — это в основном шутильная беседа между друзьями, которая включает в себя добродушное поддразнивание. Наряду с чипсами и викторинами, это составная часть культуры пабов в Великобритании. Конечно, есть разные степени, но обычно люди руководствуются ситуацией: с кем они шутят и о чем. Британцы иногда воспринимаются как встревоженные или социально неуклюжие люди, говорящие и делающие вещи в неподходящее время. И это даже заставляет их подсмеиваться над собой.

Британский юмор не только самоуничижителен, но и делает вас мишенью. Это может показаться шокирующим и даже грубым для представителей многих других культур; но «шутить о своем покойном дедушке или дислексии вашего двоюродного брата вполне приемлемо в стране чая и булочек, если только это делается не всерьёз». Британский юмор — это способность смеяться над собой и над другими, он не позволяет вам думать о себе слишком высоко, и если вы это сделаете, вы можете быть уверены, что он вернет вас на землю.

Во Франции с 60-х годов 20 века жанр комического обновился благодаря появлению газеты Nara-Kiri, читателями которой были в основном студенты и интеллектуалы. Иллюстраторы Волынский

(Wolinski) и Рэйзэр (Reiser) использовали довольно вульгарные методы чтобы критиковать общество, шокируя буржуазию. Комики Колюш и Пьер Дэпрож блистали в грубом и раскованном комизме, нападая на сюжеты, бывшими всегда табу, в деталях описывая самые скабрёзные и отталкивающие ситуации.

Наряду с этим остроумие позиционировалось всегда как «тонкая игра», это искусство игры слов, легких и изящных аллюзий, которыми необходимо владеть в профессиональной среде, в политической дискуссии и на светском ужине. Это предполагает умение не только умело и остроумно шутить, но и уметь оценить шутки других и показать это, парируя в ответ. Ирония часто используется, чтобы убедить или сбить с толку противника. Это способ сделать смешным ситуацию или человека, бросая тонкие смешки, в основном неприятные и обидные для всех. Французская народная поговорка гласит, что «смешное не убивает» («le ridicule ne tue pas»), но оно может причинить много бед.

Французский юмор обогатился в 20 веке, вобрав в себя традицию англосаксонского нонсенса «pop-sens». Альфонс Алле, Пьер Дак, Раймон Дэво чудесно обыгрывали нелепые ситуации, используя логику языка, звуки, отдельные слова, чтобы писать абсурдные предложения, создавать скетчи, наполненные комическими эпизодами. «Юмор — это то, что позволяет нам видеть смерть с приятной стороны», писал Пьер Дак. Юмор абсурда часто близок «чёрному юмору», который флиртует со смертью, с абсурдом, с безумием, который ищет комический эффект, играя на цинизме, презрении к моральным запретам. Андре Бретон определяет его как «высший бунт разума» («une révolte supérieure de l'esprit»).

С другой стороны, жанр комического кино, легкого и не слишком интеллектуального во Франции много десятилетий является любимым и строится часто на обыгрывании традиционных качеств французского национального характера. Так в фильме «Такси» («Taxi») довольно забавно реализуется одно из главных республиканских ценностей французов — крайний патриотизм, граничащий с шовинизмом. Карикатурно выглядят представители других национальностей: бельгийцы, итальянцы, португальцы, немцы, бельгийцы, китаянка, которые не уважают Францию и ее ценности.

В сатирической комедии «Жмот» («Radin») эффект комизма достигается обыгрыванием важного для французов понятия «бережли-

вость» («esprit d'épargne»). Несмотря на свою любовь к роскоши, французы бережливы. Для остального мира их бережливость граничит со скупостью, но для них бережливость связана с предусмотрительностью. Иметь счет и откладывать средства на беззаботное будущее является предметом гордости. В фильме главный герой Франсуа Готье экономит буквально на всем. Он моется в душе ровно две минуты в целях экономии горячей воды, не включает дома свет, точно до цента знает цену товара в магазине и одет «бедненько, но чистенько». Скупость доведена до фарса. Но доля правды состоит в том, что французы и вправду не станут без острой необходимости растрачивать деньги. Дух накопительства — следствие стремления к независимости.

В целом, выступая в разных ипостасях, проявляясь в разных видах и преследуя разные цели, понятие смешного во французской культуре неизменно связано с понятием счастья или борьбы за него. В культуре, литературе, масс медиа создается представление о том, что даже в самых сложных ситуациях каждый человек может стать счастливым, если отнесется с юмором или посмеется над ситуацией. Юмор и комическое играет важную роль как для отдельного человека, так и для нации, страны в целом.

Англичане являются одной из наций, в отношении которой люди во всем мире создали бесчисленные стереотипы и мнения, касающиеся страны Великобритании, её культуры и характера её обитателей. Это может быть связано с широко распространенной политической и экономической властью, которой Великобритания пользовалась на протяжении предыдущих веков. Но каковы некоторые из самых популярных мифов и стереотипов, окружающих их по сей день? Верны ли эти понятия?

Возможно, самый популярный стереотип о Британских островах связан с их заведомо плохой погодой. Плохая погода превратилась в торговую марку Англии, но это скорее миф, чем реальность. Британская погода не склонна оставаться стабильной в течение любого длительного периода времени. Фактически, часто бывает так, что погода будет меняться дважды или трижды в течение одного дня. Это приводит к тому, что прогнозы погоды информируют людей по часам, а не по дням. И англичанин в глазах француза выглядит комично, когда выходит из дома ярким солнечным утром, плотно завернувшись в плащ и с зонтиком подмышкой! Постоянно меняющиеся погодные условия

действительно предоставляют англичанам безопасный и разнообразный источник светских разговоров.

Услышав слово «чай», большинство людей представляют не бесконечные чайные плантации в Китае и Шри-Ланке, а фарфоровые чашки и печенье в Лондоне. Англичане тщательно взрастили стереотипы, связанные с их любовью к чаю. Отчасти это правда, жители Соединенного королевства действительно любят чай. Особенно, как церемонию поддерживающую уклад жизни, проверенный веками. Однако, как это ни удивительно, Англия занимает третье место в мире по потреблению чая после Турции и Индии, а также, Китая. Тем не менее, количество шуток по этому поводу (5 o'clock) не становится меньше.

Изучение стереотипов тесно связано с понятием национального характера, являющимся базовым в межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация включает в себя сложное и многоплановое взаимодействие авто и гетеростереотипов. И, чтобы обеспечить достойное общение и «новый всеобщий социум культуры», необходимо глубже изучать связи с культурной (национальной) принадлежностью участников процесса коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. 1000 et une blagues // www.clubsoleil.net/humour
2. Иванов В.В. Этнолингвистика текста: Семиотика малых форм фольклора. — М.: Экспресс, 1988. — 203 с.
3. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии. Сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 2001. — С. 3—16.
4. Кларк С. Англия и Франция: мы любим ненавидеть друг друга. — Рипол Классик, 2012. — 464 с.
5. Кулинич М.А. Лингвокультурология юмора. — Самара: Экзамен, 1999. — 180 с.
6. Davies C. Ethnic Humor Around the World: A Comparative Analysis. — Bloomington: Indiana UP, 1990. — 267 p.
7. Lots of Jokes — Jokes and Funny Pictures // www.lotsofjokes.com
8. Nelly Mauchamp. Les Francais mentalites et comportement. CLE International, P., 1997
9. Stanger T. Sacres Francais// Un Americain vous regarde. Michalon. 2003. — 228 p.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ В ГОРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: статья посвящена организации обучения профессионально-ориентированной лексике в процессе обучения иностранному языку в Горном университете. Автором рассматриваются требования Государственного образовательного стандарта и Рабочей программы к лексической сфере и особенности их реализации в течение занятий по иностранному языку в Горном университете.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная лексика; иностранный язык; Государственный образовательный стандарт; Рабочая программа.

Abstract: The article is devoted to organization of professionally-oriented vocabulary teaching during foreign language teaching at the Mining University. The author analyses requirements of State Educational Standard and Working Program to the vocabulary and peculiarities of their realization during foreign language lessons at the Mining University.

Keywords: professionally-oriented vocabulary; foreign language; State Educational Standard; Working Program.

В Горном университете ведется подготовка будущих инженеров на всех уровнях высшего профессионального образования. Бакалавры, магистры, специалисты для компаний, занимающихся геологической разведкой, горным машиностроением, энергетикой, газораспределением, геологией, экологии, переработкой минерального сырья, промышленным и гражданским строительством, безопасностью горного производства и многими другими отраслями производства обучаются на восьми факультетах Горного университета.

Подготовить специалистов высокого уровня для качественного осуществления поставленных задач невозможно без освоения не только общих технических, фундаментальных и гуманитарных дисциплин, но и, что немаловажно без освоения иностранного языка.

Требования к овладению определенным уровнем сформированности лексических знаний, умений и навыков определяются в Рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», являющейся основным элементом в учебном процессе. В ней раскрываются цели и задачи, определяется необходимое количество учебных часов, выделяемых для практических занятий, аудиторной и самостоятельной работы, экзамена и зачетов, расписываются темы практических занятий.

Одной из формируемых компетенций по большинству специальностей направлений подготовки, реализуемых в Горном университете по ФГОС ВО является готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности [1; 6]. Это означает, что студент должен знать лексику повседневной речи и терминологический лексический минимум по профилю подготовки; уметь вести диалогическую и монологическую речь с использованием наиболее употребительных лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях профессионального общения; читать и понимать тексты по специальности; писать аннотации к научным статьям на иностранном языке, выступать с презентацией научного доклада; владеть иностранным языком на необходимом и достаточном уровне, позволяющем решать коммуникативные задачи в различных областях бытовой, культурной и профессиональной деятельности при общении с зарубежными партнёрами [2; 4].

Исходя из требований ГОС ВО и Рабочей программы, очевидно, что особенностью обучения лексике в Горном университете является ее профессиональная направленность. Во время изучения дисциплины «Иностранный язык» студенты необходимо освоить так называемый лексический минимум и адекватно его использовать. Это определенный объем профессиональных терминов (от 250 до 400 лексических единиц в зависимости от уровня подготовленности группы), устойчивых словосочетаний и фразеологических оборотов. Проверка этого лексического минимума является основанием для допуска студентов, магистров и аспирантов к сдаче экзамена.

Совершенствование лексических знаний, умений и навыков в процессе изучения иностранного языка у студентов Горного университета происходит на основе специально подобранного и адаптированного текстового материала. Отбор и адаптация аутентичных текстов представляет собой одну из задач, которые приходится решать преподавателям в учебном процессе. Работа с текстом профессиональной направленности на иностранном языке является традиционным элементом учебного процесса. Тем не менее, обойтись без работы с текстами в течение занятий не представляется возможным. Перед преподавателем стоит задача посредством текстов привить студентам интерес к своей будущей профессии, разобраться с основами и даже

некоторыми тонкостями своей будущей специальности, а впоследствии расширять свои профессиональные знания.

Преподаватели кафедры иностранных языков Горного университета занимаются подбором текстов, которые будут удовлетворять поставленные условия. Эти используемые в учебном процессе тексты, взятые из оригинальных источников, должны соответствовать современным научным представлениям в изучаемой области знаний, быть адекватными для восприятия на том или ином этапе обучения, иметь четкую и ясную логическую структуру.

Подобранные, адаптированные и проработанные тексты с рядом лексических, грамматических и даже фонетических предтекстовых и послетекстовых упражнений ежегодно издаются преподавателями в методических указаниях для практических занятий и самостоятельной работы и в ряде пособий.

Эти методические указания и пособия стараются охватить все специальности и направления подготовки, которыми занимается Горный университет, например: Воронова Л.С., Маевская А.Ю. Английский язык для студентов геологических специальностей / СПб., 2015; Воронова Л.С., Маевская А.Ю. Английский язык для студентов строительных специальностей / СПб., 2014; И.Г. Герасимова, Ю.Е. Мурзо, Ю.М. Сишук Английский язык для металлургов и обогащателей / СПб., 2017; и многие другие.

Однако очевидно, что ограничиться лишь традиционными методами работы и с лексикой и текстами в учебном процессе в настоящее время не является возможным. Использование современных средств учебного процесса сейчас является не исключением, а правилом. Среди таковых находятся создание иноязычной среды, использование различных Интернет-ресурсов, общение на иностранном языке в процессе международных конференций и стажировок.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения профессионально-ориентированной лексике — один из важных проблемных вопросов современной методики. Для достижения цели обучения профессионально-ориентированной лексике профессорско-преподавательским составом кафедры иностранных языков активно используются технические средства обучения.

Аудирование иностранных текстов является привычным видом работы на большинстве занятий и не требует обоснований необходимости регулярного использования в учебном процессе.

В дополнение к прослушиванию записей на кафедре иностранных языков постоянно идет работа по пополнению коллекции учебных и научно-популярных фильмов на иностранном языке по горным, геологоразведочным, нефтегазовым, металлургическим, строительным и другим специальностям. Ими могут быть фильмы из серии Earth Science for Children «All about Rocks and Minerals» (Наука о Земле для детей «Все о горных породах и минералах») или Earth Science in Action «Fossil Fuels» (Наука о Земле в действии «Ископаемые виды топлива») и многие другие.

Упомянутые фильмы в доступной форме с использованием уже знакомых для студентов основных лексических единиц излагают основы их профессиональной сферы. Работая с фильмами, преподаватели кафедры выпускают практикумы, которые активно используются в учебном процессе (Троицкая М.А. Горные породы. Ископаемые виды топлива / СПб., Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2011). Там содержится ряд заданий для усвоения профессионально-ориентированной лексики по горным, геологическим и нефтегазовым специальностям и направлениям подготовки, упражнения, направленные на развитие коммуникативных умений в профессиональной сфере на иностранном языке. Работа с практиком в процессе просмотра видеофильмов подтвердила его эффективность использования в учебном процессе уже на протяжении нескольких последних лет. Студенты активно включаются в работу, живо реагируют на вопросы, а процесс освоения профессиональной лексики становится естественным и продуктивным.

В настоящий момент все аудитории кафедры иностранных языков Горного университета оборудованы выходом в сеть Интернет, что открывает широкие возможности для интенсивного обучения профессиональной лексике в учебном процессе. Пользуясь ресурсами сети преподаватели используют сайт Горного университета на русском и английском языке, содержащий многие основные профессиональные термины и имеющий специальный видеоархив, в котором есть информативная подборка видео на английском языке — о Горном университете, интервью со знаменитыми учеными, выступления на международных конференциях и многое другое (<http://spmi.ru/>).

Помимо банка данных университетского сайта преподаватели и студенты постоянно используют ресурсы You Tube, сайты междуна-

родных горных, геологоразведочных, строительных, нефтегазовых и перерабатывающих компаний для тренировки профессионально-ориентированной лексики в процессе чтения информации сайта и просмотра видео на иностранном языке.

Приобретённые в учебном процессе знания, умения и навыки владения профессионально-ориентированной лексикой активно используются студенты. Магистрами и аспирантами во время зарубежных стажировок и конференций. Международная деятельность занимает ведущее место в деятельности Горного университета, так как является очень важным показателем эффективности оценки его работы. В связи с этим мобильность преподавателей и студентов — это именно то, чему уделяется большая роль руководством университета и кафедр. У университета есть ряд постоянных партнеров, таких как Фрайбергская Горная Академия (Германия), Технический Университет Оравы (Чехия), Краковская горно-металлургическая академия (Польша), Силезский политехнический Университет (Гливице, Польша), Технологический Университет (г. Лаппеенранта, Финляндия) и многие другие. Во время участия в регулярных конференциях и стажировках студенты, магистры и аспиранты активно используют профессионально-ориентированный иностранный язык. Отмечается, что за последние годы уровень владения иностранным языком в профессиональной сфере существенно вырос, так как он используется достаточно регулярно.

Подводя итог, можно сказать, что обучение профессионально-ориентированной лексике в Горном университете организовано таким образом, чтобы при максимальном учете требований ГОС ВПО и Рабочих программ организовать подготовку специалистов высокого профессионального уровня имеющимися в университет и на кафедре средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарта высшего образования по специальности 08.05.01 строительство уникальных зданий и сооружений (уровень специалитета), утверждённый приказом Минобрнауки России № 1030 от 11 августа 2016 г.
2. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по специальности «08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений» (уровень специалитета).

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Статья посвящена проблеме отбора лексического минимума при обучении английскому языку в медицинском Вузе. Рассматриваются такие критерии отбора лексики как частотность слова, его сочетаемость, семантическая ценность, словообразовательная ценность.

Ключевые слова: обучение английскому языку, лексический минимум, частотность слова, семантическая ценность, сочетаемость

Abstract: The article deals with the problem of developing a basic vocabulary for teaching English at a medical university. Such criteria as word frequency, collocation, semantic importance, word formation ability are considered.

Keywords: teaching English, basic vocabulary, semantic importance, word frequency, collocation

Одной из важных задач подготовки студентов медицинских Вузов является владение иностранным языком. В современном мире наука, включая медицину, носит интернациональный характер, и знание языка международного общения становится первостепенной необходимостью. Этот фактор необходимо учитывать при разработке программ обучения иностранному языку и оптимизации учебного процесса в Вузе. При проведении курса обучения иностранному языку следует ориентироваться не на количество языкового материала, а на его тщательный отбор. В противном случае «такой учебный материал подобен плохо уложенному багажу» [2, с. 56]. Как отмечают исследователи, «поскольку предметом изучения методики обучения иностранному языку является язык, структуру, особенности и нормы которого изучает лингвистика, то лингвист должен на основе знаний, которыми он располагает об изучаемом предмете, определить тот круг изучаемых языковых явлений, которые подлежат усвоению» [6, с. 11]. Требуется рациональная минимизация языкового материала, то есть установление необходимого минимума языковых знаний, которыми учащиеся должны обладать. Особую роль здесь играет отбор лексики и определение объема лексического минимума. Необходимо выделить ту часть лексики, которая по своему составу и объему соответствует целям и задачам обучения. В зарубежной методике базовый объем лексики,

требуемый для общения, определяется в 2000 слов, для письма называется словарь от 3 тыс. до 4 тыс. слов, а для чтения объем лексики увеличивается до 7 тысяч слов. [10, с. 117]. У большинства отечественных исследователей объем лексического минимума определяется примерно в 3 тыс. — 4,5 тыс. слов [1, с. 13; 5, с. 4].

Язык медицины имеет свою специфику. Терминология, обслуживающая медицину, является, по оценкам специалистов, самой обширной и сложной в современной науке. Ни один специалист не в состоянии овладеть всем объемом существующих в медицине терминов. Известно, что терминологический банк БМЭ насчитывает более 200 тысяч терминов, а с учетом смежных специальностей количество медицинских терминов может быть оценено в 500—600 тысяч. [4, с. 140]. В составе медицинской лексики выделяют несколько лексических пластов: общенаучные слова, термины по базовым дисциплинам, термины по смежным специальностям, узкоспециальные термины. Как показывает практика работы в медицинском Вузе, студенты недостаточно хорошо владеют общенаучной лексикой. Медицинская лексика, образованная на основе греко-латинской терминологии, вызывает меньше трудностей.

Существует несколько критериев отбора лексики, наиболее важными из которых являются 1 частотность слова; 2 семантическая ценность; 3 сочетаемость; 4 словообразовательная ценность.

1 Частотность.

Под этим критерием понимается частота употребления слова.

Использование критерия частотности могло бы значительно облегчить решение вопроса об отборе специальной лексики для обучения медицинских специалистов. «Именно частотное ядро в лексическом минимуме начального этапа обучения обеспечивает максимум пользы». [5, с. 9]. Статистический метод рассматривается многими исследователями как один из наиболее эффективных методов изучения терминологической системы. Исследователи отмечают его полезность и важность применения [3, с. 90; 9, с. 16]. В то же время критерий частотности не является универсальным и следует заметить, что «численное выражение частотности языковых единиц нельзя считать во всех случаях мерой их значимости» [8, с. 109].

2 Семантическая ценность

В лексический минимум включаются слова, которые обозначают наиболее важные медицинские понятия и чаще всего встречаются в специальной литературе. В случае, если одному и тому же понятию

соответствует в плане выражения несколько слов — членов синонимического ряда, в лексический минимум включается слово с наибольшей частотностью.

3 Сочетаемость

Под критерием сочетаемости слова понимают способность слова соединяться с другими словами. Слово не существует изолированно, и в процессе языковой коммуникации обрастает различными связями. Чем с большим количеством слов может образовывать сочетание то или иное слово, тем выше его сочетаемость и тем больше оснований для включения его в лексический минимум. По мнению Г. Пальмера, «темпы языкового развития учащихся резко возрастают, «когда учащийся стремится запоминать сочетания слов» [7, с. 23].

4 Словообразовательная ценность

Под этим критерием понимают способность слова к словообразованию, т. е. способности слов образовывать новые слова с помощью префиксов, суффиксов или словосложения. Из проведенных исследований следует, что слова, имеющие большие словообразовательные способности, более надежно запоминаются учащимися. Для языка медицины существенную роль играет использование греко-латинских терминоэлементов.

Необходимо отметить, что язык медицины — это динамическая развивающаяся система. Происходит постоянное обогащение медицинской лексики новыми словами. В то же время часть лексики устаревает и перестает использоваться. Поэтому периодически лексический словарь должен обновляться, основываясь на выбранных критериях отбора. Перечисленные критерии, несмотря на некоторые трудности при их практической реализации, позволяют объективно подойти к отбору лексического минимума в медицинском Вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В.Д., Уайзер Г.М., Фоломкина С.К. Словарь наиболее употребительных слов английского языка: 3250 слов. — М.: Рус. яз., 1981. — 567 с.
2. Беннетт У. Аспекты языка и обучение языку. — М.: «Просвещение», 1978. с. 55–75.
3. Дубынина Е.И., Нестерова Е.Н. Проблемы упорядочения медицинской терминологии / М-во здравоохранения СССР; Гл. терминологическая комиссия АМН СССР; Гл. ред. БМЭ АМН СССР; М-во здравоохранения ЛатвССР, Терминологическая комиссия АН ЛатвССР, 1989. с. 90–92.

4. Кондратьев Д.К. Проблемы и задачи изучения медицинской терминологии в высшей школе. / М-во здравоохранения СССР; Гл. терминолог. комис. АМН СССР; Гл. ред. БМЭ АМН СССР; М-во здравоохранения ЛатвССР, Терминолог. комис. АН ЛатвССР, 1989. с. 140–142.

5. Лексические минимумы русского языка :/ Под ред. П.Н. Денисова; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 166 с.

6. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам. — Санкт-Петербург: «Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета», 2002. 237 с.

7. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. — М., 1961. 165 с.

8. Перерва В.М. Отбор терминологической лексики для общих словарей языка // Современная русская лексикография.— Ленинград: «Наука», 1977. с. 107–120.

9. Тулдава Ю. Проблемы и методы квантитативно-системного исследования лексики. — Таллин: «Валгус», 1987. 204 с.

10. Lado R. Language teaching: A scientific approach — New York : McGraw-Hill, Cop.1964. — XIV, 239 с.

Т.А. Дмитриева, Н.А. Кострова, С.В. Любимова

Санкт-Петербург

УСВОЕНИЕ НАВЫКОВ АКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕСИКИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL)

Аннотация: В докладе представлены основные практические методики и приемы усвоения и активного применения профессиональной лексики в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, освоение профессиональной лексики, активное применение лексики

Abstract: This report presents basic practical methods and techniques of gaining active professional vocabulary within the process of learning a foreign language.

Keywords: content and language integrated learning, gaining professional vocabulary, active vocabulary

Компетентностный подход, используемый в Федеральных государственных образовательных стандартах, подразумевает способность к общению в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. В связи с этим,

способность активно использовать приобретенный словарный запас, умение выразить свои мысли на иностранном языке и общаться во время профессиональной деятельности приобретает особую актуальность.

Приобретение навыков активного использования усвоенного вокабуляра является достаточно сложной задачей. Предметно-языковое интегрированное обучение иностранным языкам — CLIL (Contented Language Integrated Learning), уделяющее внимание как содержанию предмета, так и иностранному языку [5; 27], и предполагающее использование аутентичных, профессионально-ориентированных текстов, аудио- и видео-материалов, помогает успешно справиться с ее решением.

Теория предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам предполагает наличие четырех основных факторов:

- 1) приобретение знания (cognition);
- 2) культура (culture);
- 3) содержание (content);
- 4) общение (communication) [6; 10].

Схема взаимодействия основных факторов представлена на рис. 1.

Ключевым фактором в процессе обучения является содержание (content). Именно содержание определяет план занятия. Иностранный язык используется для общения (communication), которое также является инструментом усвоения лексики. При этом общение может

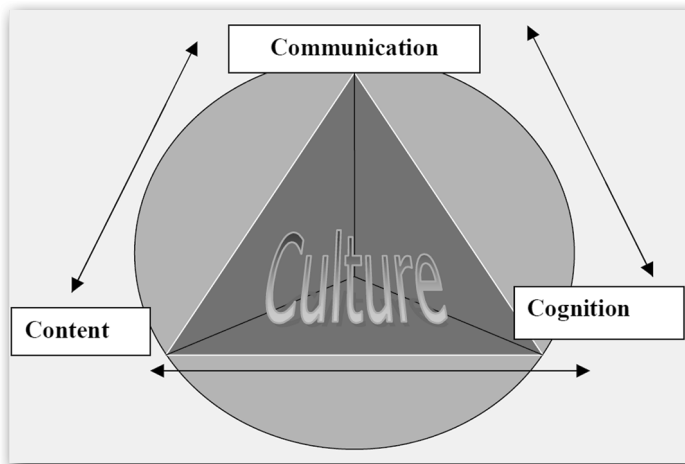


Рис. 1. Схема основных факторов

выходить за рамки, обусловленные только изучением иностранного языка. В процессе приобретения знаний (cognition) студенты должны сталкиваться с определенными сложностями и решать их, исходя из собственного понимания поставленной проблемы и формирования собственного мнения. Изучение иностранного языка также является необходимым для понимания другой культуры (culture) [7; 5].

Основные принципы профессионально-ориентированного обучения использовались для планирования занятий со студентами в разделе «Моя будущая профессия» рабочей программы. Для студентов факультета искусств была предложена тема «Системы актерской игры». Отдельные занятия были посвящены истории актерской техники, системе Станиславского, Чехова, биомеханике Мейерхольда и эпического театра Брехта. Тексты по указанным темам были взяты на сайте <https://www.bbc.com/bitesize/subjects/>, который предоставляет материалы для сертификата о среднем образовании Великобритании (GCSE — General Certificate of Secondary Education). После прочтения текстов студентам предлагалось высказать свое мнение о практических приемах, представленных в текстах, и сопоставить их с теми, которыми они пользуются во время занятий по актерскому мастерству. Таким образом, основные лексические единицы были представлены в тексте с последующим переводом [10; 63]. Следующим этапом работы был просмотр видеоматериалов, включающих интервью с ведущими зарубежными актерами, мастер классы по актерскому мастерству и отрывки из фильмов с участием актеров, использующих ту или иную систему актерской игры. Так для обсуждения системы Станиславского использовалось видео «Actors discuss Part 1: Stanislavski's method of physical actions» [1] и «Acting masterclass with Al Pacino» [1]; во время просмотра интервью студенты должны были ответить на вопросы, связанные с содержанием текста. Для завершающей дискуссии студентам было предложено рассказать о любом актере, использующим систему Станиславского и наиболее известных ролях данного актера. Тестирование, проводимое в конце каждого раздела, посвященного определенной системе актерской игры, показало высокий уровень усвоения основных лексических единиц.

Методика предметно-языкового интегрированного обучения также использовалась и в других специализированных курсах обучения иностранному языку для профессиональных целей. Так, для студентов, обучающихся по специальности «Режиссура кино и телевидения», был

разработан курс «Иностранный язык для работников кино и телевидения». Знакомство с профессиональной лексикой в рамках данного курса начинается с темы «История телевидения». В процессе прочтения текстов по истории телевидения студенты выделяют новые слова, находят их значения в словаре, и, отвечая на вопросы, закрепляют новую лексику. Лексико-грамматические тесты по изученной теме служат как для проверки понимания прочитанного, так и являются дополнительной возможностью закрепить новый лексический материал. Контрольная работа включает задания, в которых студенты должны вставить важные для активного усвоения слова в предложения, связанные с изучаемой темой, а также вставить слова в текст, являющийся кратким изложением прочитанного. На заключительном этапе работы с текстами составляется краткий пересказ.

На следующем этапе студентам предлагается просмотр видео по теме «Development Of Television ~ Nipkow, Baird, Zworykin». Пятнадцатиминутное видео даёт возможность активизировать лексику, освоенную во время чтения текстов по теме, и углубить знания, отвечая на вопросы по информации, впервые представленной в видеоролике.

Следующий раздел программы «Режиссура» включает такие темы, как «Выдающиеся деятели мирового кино», «Роль режиссёра в съёмочном процессе», «Структура съёмочной группы». Изучая темы данного раздела, студенты не только расширяют свой словарный запас, но и начинают более активно использовать профессиональную лексику, работая с текстами, в которых описательный, информативный характер изложения всё чаще заменяется и вытесняется теми, в которых ставятся вопросы и поднимаются проблемы. В качестве домашнего чтения рекомендованы тексты из хрестоматии по чтению на английском языке «Cinema World» [3]. На финальном этапе работы студентам предлагается высказать своё мнение по поводу прочитанного, сравнить структуру съёмочной группы, принятую в России и США, оценить плюсы и минусы кинопроизводства этих стран. Презентация по теме «Выдающийся деятель мирового кино», для которой студент самостоятельно выбирает кинорежиссёра, находит нужный материал, обрабатывает его с целью представить информацию в виде устного, изложенного в свободной форме сообщения, является продуктом интеллектуальной, творческой деятельности студентов. Презентация является прекрасной возможностью активно использовать приобретённый словарный запас и развивать умения выражать свои мысли на иностранном языке. Во-

просы к выступающему, которые студенты задают в конце презентации, стимулируют их активное восприятие информации, учат общаться, обсуждая профессиональные темы.

Ещё одним стимулом к изучению иностранного языка и иноязычной культуры является возможность услышать мнения выдающихся деятелей мирового кино. После прочтения текстов по теме «Роль режиссёра в съёмочном процессе» студентам предлагается посмотреть видеоролики с высказываниями известных представителей киноиндустрии о том, что побудило их выбрать профессию режиссёра: George Lucas' Advice [8], Francis Ford Coppola's Advice [4] and Steven Spielberg's Advice [9]. Во время просмотра перед студентами стоит задача составить краткий тезисный план речи, а затем высказать своё мнение по поводу услышанного. Такой вид работы, представляя собой практическую возможность использования иностранного языка как средства коммуникации, создаёт у студентов ощущение реального общения.

По мере освоения и расширения профессионального вокабуляра студентам предлагаются всё более сложные темы для изучения и обсуждения. Одна из последних тем курса «Актуальные вопросы моей специальности» даёт возможность студентам самим выбрать тему для обсуждения, подготовить короткие сообщения и выступить с ними на занятиях, привлекая к дискуссии всю группу. Практика показывает, что темы для обсуждения, выбранные самими студентами, вызывают у их сверстников самый горячий отклик.

Применение метода предметно-языкового интегрированного обучения для усвоения профессиональной лексики студентами творческих специальностей показало высокую эффективность, занятия становились интересными для студентов, что способствовало повышению мотивации, являющейся одним из ключевых факторов успешного изучения иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Acting masterclass with Al Pacino URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LXneljC01D0> (дата обращения 03.02.2019)
2. Actors discuss URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vpEGXrDSXo8> (дата обращения 03.02.2019)
3. Cinema world: хрестоматия для чтения на английском языке по специальности 071301 «Народное художественное творчество» специализации «Кино-, видеотворчества»/ сост. М.В. Денисенко; Т.Н. Юдина — Кемерово: КемГУКИ, 2009. — 257 с.

4. Francis Ford Coppola's Advice URL: <https://www.youtube.com/watch?v=reqDydPpu0Y&t=75s> (дата обращения 03.02.2019)
5. Coyle D. Hood P., Marsh D. Content and language Integrated learning. — Cambridge University Press, 2010. — 184 p.
6. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. — 18 p. URL: <https://bloccs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения 03.02. 2019)
7. Coyle D. CLIL: planning tools for teachers. Nottingham: University of Nottingham, 2005. — 17 p.
8. Gorge Lucas's advice URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sCP2SGTlz28&t=73s> (дата обращения 03.02.2019)
9. Stieven Spielberg's Advice URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kBN9jpooZoM&t=574s>
<https://www.youtube.com/watch?v=kBN9jpooZoM&t=574s> (дата обращения 03.02.2019)
10. Ur P. A. Course in Language Teaching: practice and theory. — Cambridge University Press, 1991. — 375 p.

Е.Е. Курсанина

Санкт-Петербург

СПЕКТР ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИКИ МЕНТАЛЬНОЙ КАРТЫ (MIND MAPPING) НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассматривается техника ментальной карты, преимущества ее использования в качестве инструмента мышления и средства обучения. Обсуждаются способы применения ментальных карт для обучения иностранному языку в вузах.

Ключевые слова: ментальная карта, структурирование информации, визуализация мышления, познавательная деятельность, обучение иностранному языку

Abstract: The article considers the mind mapping technique, its benefits as a powerful thinking and educational tool. Ways of implementing mind maps for the purpose of teaching a foreign language in higher education establishments are discussed.

Keywords: mind map, structuring information, visual thinking tool, cognitive activity, teaching a foreign language

В подготовке современного специалиста немаловажное значение приобретает формирование профессионально значимых качеств личности, одним из которых является восприятие себя активным субъек-

том познавательной деятельности, ответственным за самосовершенствование в профессиональном и личностном плане. Иностранный язык как дисциплина имеет огромные психолого-педагогические возможности для достижения этой цели, а именно для развития интеллектуальных, личностных качеств и ценностно-мотивационных установок.

Активная познавательная позиция предполагает высокий уровень развития навыков планирования и механизмов рефлексивного мышления. Одним из эффективных способов совершенствования данных навыков является техника ментальных карт, которая все чаще находит свое применение на уроках иностранного языка. Мы исходим из предпосылки, что в основе организации речевой деятельности должна лежать активная мыслительная деятельность, и коммуникативный характер занятий по иностранному языку в высшей школе должен в первую очередь базироваться на когнитивных задачах. Именно такие задачи способствуют формированию потребности в общении, выражении своих идей, суждений и пр.

Ментальная карта (интеллект-карта, карта ума, ассоциативная карта, mindmap) являются «прямым приложением и формой графического выражения радиантного мышления. Интеллект-карта всегда строится вокруг центрального объекта. Каждое слово и графическое изображение объекта становятся по определению центром очередной ассоциации, а весь процесс построения карты представляет собой потенциально бесконечную цепь ответвляющихся ассоциаций...» [1; 124]. Иными словами, это способ визуальной организации мыслительных процессов и/или представленного учебного материала. В центре карты располагается основная проблема, от которой выстраиваются логические ассоциативные связи с другими смысловыми единицами.

Создание первых ментальных карт приписывается философу Порфирию Тирскому, впервые представившему визуальную схему категорий Аристотеля в III веке. Известно, что подобными схемами также пользовались многие великие умы — Чарльз Дарвин, Сальвадор Дали, Альберт Эйнштейн, Леонардо да Винчи и др. В XX веке выдающийся российский и украинский педагог Виктор Федорович Шаталов разработал технологию «опорных сигналов», основанную на системе ассоциативных знаков и позволяющую восстанавливать в памяти большие объемы информации [6]. Далее британский психолог Тони Бьюзен, занимавшийся вопросами мышления и памяти, разработал

и популяризовал теорию ментальных карт [1]. В 2006 г. он создал собственное программное обеспечение — iMindMap, которое позволяет легко производить преобразования с ветвями карты, вставлять графические изображения и пр.

Другими доступными на сегодняшний день специализированными программами являются: FreeMind, The Personal Brain, Free Mind Map — Freeware, Mindjet MindManager, ConceptDraw MindMap, MindMeister, Bubbl.us, Mindomo Basic, Mind42 [3].

В литературе неоднократно освещались преимущества использования ментальных карт как альтернативы линейному текстовому способу подачи или фиксирования информации. Эффективность достигается благодаря моделированию самого характера мышления с его ассоциативными процессами. Происходит активизация работы обоих полушарий, отвечающих, с одной стороны, за последовательное восприятие информации, логический компонент в мышлении (левое полушарие), с другой стороны, обеспечивающих восприятие реальности в целом, со всеми составными элементами, ассоциациями (правое полушарие). Визуализация мысли, ее структурирование, иерархичное представление ведет к лучшему восприятию, пониманию и запоминанию больших объемов информации. Извлекая информацию из памяти, мы пользуемся цепочками ассоциативно связанных друг с другом элементов. Кроме того, ментальная карта позволяет окинуть взглядом все сразу, лучше осознать организацию тем и подтем, увидеть проблему с разных сторон, способствуя тем самым генерации новых идей [2], [4], [5].

На занятиях по иностранному языку ментальные карты также предполагают выделение ключевых блоков, разложение объемной информации на составляющие кирпичики и сжатие ее для последующего развертывания при монологическом высказывании. Они позволяют отвлечься от грамматического оформления и представить ситуации действительности в виде отдельных знаков, «островков» мысли.

Как правило, ментальные карты используются в следующих случаях:

- 1) в начале занятия в сочетании с техникой «мозгового штурма» для активизации обучающихся и выявления степени их ориентации в изучаемой теме;
- 2) при презентации подготовленного преподавателем нового материала с целью облегчить восприятие студентами значительных объемов информации;

3) при самостоятельной работе по чтению текста и выделению основных идей и взаимосвязей;

4) в процессе заключительного рефлексизирующего этапа для обобщения изученного материала, анализа, внесения необходимых корректировок.

Помимо перечисленных сфер применения на занятии по иностранному языку мы считаем целесообразным использование техники ментальных карт на этапе введения новой темы, но не в виде готовой карты, созданной преподавателем, а в виде схемы, каждая ветвь которой прорабатывается отдельной мини-группой. Студенты ставят себя в активно-деятельностную позицию. Роль же преподавателя заключается в ненавязчивом направлении развития коммуникации, а также, что немаловажно, во введении новых лексических единиц, потребность в которых возникает у самих обучающихся в ходе обсуждения. Такая функция преподавателя лишь на первый взгляд незначительна. За видимой второстепенной ролью скрывается тщательная подготовка, детальное продумывание конечного результата, лексических единиц, которые будут введены на занятии, путей «подведения» к ним студентов.

Рассмотрим один из способов направления работы обучающихся в определенное русло — использование скрупулезно отобранных преподавателем цитат по изучаемой теме «Brands» («Бренды»), предназначенных для студентов экономического вуза, с уровнем владения английским языком «Intermediate». Цитаты отражают разные стороны выбранной проблемы — «Building Brands» («Построение бренда»).

- «Think about what people are doing on Facebook today. They're keeping with their friends and family, but they're also **building an image and identity** for themselves, which in a sense is their brand». (Mark Zuckerberg).
- «A brand for a company is like a reputation for a person. You **earn reputation** by trying to do hard things well». (Jeff Bezos).
- «Your premium brand had better be **delivering something special**, or it's not going to get the business». (Warren Buffett).
- «**Build a lifestyle** around your brand, and the audience will follow». (Eva Chen).
- «The future of communication rests in **connecting with customers** through every possible channel: phone, e-mail, chat, Web, and social

networks. Customers are discussing a company's brand in real time. Companies need to join the conversation». (Marc Benioff).

- «A brand should start with who they are. Not what they do. For only when a brand has **defined its core values** can it **identify its social responsibility**». (Simon Mainwaring).

Выделенные в цитатах словосочетания являются одновременно и необходимой для усвоения лексикой, и смысловыми блоками для дальнейшей детализации в содержательном плане. Эти блоки отражают такие стороны построения бренда, как создание определенного образа и индивидуальности, приобретение достойной репутации, дифференциация продукта, формирование определенного образа жизни и культуры общества, налаживание общения с клиентами, определение ключевых ценностей бренда и ответственности перед обществом.

Цитаты распределяются между отдельными мини-группами, которым дается время на обдумывание, обсуждение значения, выражение согласия/несогласия, обоснование своей точки зрения, а также графическое представление сообщения в виде ветви схемы. Каждая из ветвей в процессе работы детализируется. Например, ядро *social responsibility* (социальная ответственность) может включать, с одной стороны, подгруппу *ways* (способы) с ответвлениями на *giving to charity* (вклад в благотворительность), *being environment-friendly* (приверженность принципу экологической безопасности), *eliminating harmful products* (отказ от вредных продуктов), *avoiding unethical practices — cheating in prices, packaging, promotion* (недопущение неэтичных практик — обман покупателей в отношении цены, упаковки, а также недобросовестная реклама). С другой стороны, *social responsibility* может содержать подгруппу *consequences* (следствия политики социальной ответственности бренда), которая подразделяется на *winning respect* (завоевание уважения), *developing customer loyalty* (укрепление лояльности покупателя), *leading to a rise in profits* (увеличение дохода) и др. В ходе данной работы студенты совершенствуют навыки целеполагания и планирования своего будущего высказывания с его систематизацией и структурированием. Совместная же деятельность развивает умение работать в команде и создает потребность в коммуникации на иностранном языке.

Далее каждая мини-группа выступает с устным сообщением, графически изображая свою ветвь общей ментальной карты. Неотъем-

лемым компонентом данной техники является рефлексия. За презентацией всех мини-групп следует обсуждение со всей группой. Студентам предлагается проанализировать карту в целом, найти причинно-следственные связи между блоками и, при необходимости, преобразовать схему. В результате работы вся учебная группа получает визуальное целостное представление о проблеме. Полученную карту студенты могут использовать как опору для устного или письменного высказывания.

Техника ментальных карт может применяться не только для создания интерактивной формы занятий по развитию таких видов речевой деятельности, как говорение и письмо, но имеет также большой потенциал для совершенствования навыков аудирования и вдумчивого чтения. При аудировании студентам может быть предложена ментальная карта с вопросительными символами вместо отсутствующих элементов. Для восполнения недостающих смысловых блоков от обучающихся требуется глубинное понимание смысла в отрыве от конкретных ситуативных значений, умение выделять значимое, определять место понятия в системе, а не механическое воспроизведение услышанных лексических единиц.

Для развития навыков чтения при организации аудиторной работы с текстом преподаватель может предоставить каждой мини-группе один из законченных по смыслу отрывков для чтения, обсуждения и графического представления с задачей дальнейшего ознакомления с этой информацией других студентов. Такой подход обеспечивает не только вдумчивое чтение и активизацию речемыслительной деятельности в процессе подготовки, но и создает речевую ситуацию при обмене информацией с целой группой. Активная мыслительная деятельность и индивидуальный вклад каждого в создание общей ментальной карты являются также психологической предпосылкой личностной заинтересованности в осуществлении рефлексии.

Применение ментальных карт для организации интерактивных занятий, при которых студент выступает активным субъектом познавательной деятельности, является важным дидактическим инструментом подготовки современного специалиста, отвечающим принципам научности, системности, наглядности, сознательности, активности и развивающего характера обучения. Активизация коммуникативно-познавательной деятельности, творческих мыслительных процессов обуславливает огромный образовательный потенциал данной техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен Т. и Б. Супермышление. — Минск: Попурри, 2003.
2. Кравченко Г.В., Петухова Е.А. Создание и использование ментальных карт как средства когнитивной визуализации при обучении студентов вуза // Ученые записки. Электронный науч. журнал курского гос. ун-та, №3(47). — Курск, 2018. — С. 130–137.
3. Кудринская О.В. Ментальные карты в образовании // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук: сб. науч. ст. ежегод. XV межрегион. науч.-практ. конф. — Петропавловск-Камчатский, 2015. — С. 147–150.
4. Ризина Т.В. Использование ментальных карт в процессе преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в неязыковом вузе // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе: материалы межрегионального науч.-практ. семинара с межд. участ. — Рязань, 2016. — С. 283–287.
5. Харитонова Е.Ю., Горбачева О.А. Дидактический потенциал ментальных карт // Вестник Белгородского института развития образования. — Белгород, 2017. — С. 36–43.
6. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск. — М.: Педагогика, 1987.

Т.В. Лиоренцевич

Санкт-Петербург

КОРРЕКТИВНЫЙ КУРС ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: В статье обосновывается необходимость реализации коррективного курса по английскому языку в техническом вузе, определяются основные принципы отбора фонетического, лексического и грамматического материала для данного курса. Особое внимание уделяется важности формирования потенциального словаря учащихся.

Ключевые слова: коррективный курс; фонетика; орфоэпия; словообразование, потенциальный словарь; интернациональные слова.

Abstract: The article focuses on the reasons of introducing a course of remedial instruction in English at technical universities; it determines the major principles of selecting phonetic, lexical and grammar materials for the course. Special attention is given to the importance of students' potential vocabulary formation.

Keywords: remedial instruction; phonetics; orthoepy; word building; potential vocabulary; false friends of translator, internationalisms.

На первый курс технического вуза приходят студенты с разными знаниями по английскому языку. Задача довести их до приблизительно одного уровня осуществляется с помощью коррективного курса, проводимого в первом семестре. Что должен включать этот курс?

Прежде всего необходимо повторить и систематизировать звуки и орфоэпические правила чтения. Не требует доказательств тот факт, что слово услышанное, увиденное в его графическом изображении, написанное и правильно произнесенное с осознанным применением правил чтения запоминается быстрее, чем только услышанное. Такой коррективный фонетико-орфоэпический курс уместно провести на первых четырех занятиях, уделив ему по 15–20 минут. Данный курс можно разделить на четыре части: 1) чтение и произношение согласных букв, 2) чтение гласных в зависимости от типа слога и наличия или отсутствия «г» после них, 3) чтение буквосочетаний гласных, 4) ударение. Лексическая основа должна быть общепотребительной, общенаучной и общетехнической. При необходимости подобный курс повторяют на следующем этапе обучения на специальной лексике [2].

Отбор лексики для коррективного курса происходит на основе принципов уже разработанных методистами [1; 124–125]. В него войдут прежде всего вспомогательные, модальные глаголы, основные предлоги, союзы, местоимения, наречия, нестандартные глаголы и знаменательные слова. При отборе лексики учитываются:

- семантическая ценность слова, т. е. слова, означающие понятия и явления, характерные для научно-технической литературы;
- соответствие стилю научно-технической прозы, т. е. слова нейтрального стиля без стилистической окраски;
- сочетаемость, т. е. способность входить в сочетания с другими словами;
- словообразовательная ценность, т. е. способность образовывать с помощью словообразовательных аффиксов другие слова, которые учащиеся могут сами понять, зная значения этих аффиксов;
- многозначность, т. е. слова с многими значениями;
- строевая способность, т. е. слова, выполняющие строевую функцию в предложении;

— частотность, т. е. слова, наиболее часто встречающиеся и наиболее распространенные в научно-техническом тексте.

Тексты для коррективного курса на базе отобранной лексики могут включать первую разговорную тему «Я студент первого курса», а также сопровождающую ее тему «О себе». Но основой служит общенаучная и общетехническая литература и тексты о состоянии и уровне развития отрасли промышленности, изучаемой в вузе.

Грамматический минимум коррективного курса включает три группы времен глаголов, вспомогательные глаголы и их составные функции, модальные глаголы, конструкцию *there be*, основные местоимения, степени сравнения прилагательных и наречий, а также сравнительные союзы, многофункциональные слова *that (those)*, *one*, *it*, основные союзы и предлоги. Обязательным представляется повторение левого определения (цепочки слов). Перечисленные темы являются основным грамматическим фондом, необходимым для чтения и понимания общенаучных и общетехнических текстов [3].

Однако только этим минимумом ограничиться нельзя. Изложенные знания необходимо систематизировать, ознакомив учащихся с основными законами построения английского предложения. Только исходя из понимания структуры предложения научно-технического стиля можно прийти к сознательному переводу. Это твердый порядок слов, двусоставность предложения, т. е. обязательное присутствие подлежащего и сказуемого (в отличие от русского языка), наличие служебных слов, выражающих отношение между словами.

Синтаксический анализ предложения будут присутствовать на занятиях в течение всего курса обучения английскому языку. Необходимо уже в самом начале дать студентам установку, чтобы приучить их к осознанному переводу. К сожалению, мы очень часто сталкиваемся с упорным стремлением студентов написать перевод по-русски и механически зачитывать русский текст вместо устного перевода. Жесткую борьбу с такой практикой приходится вести постоянно. Поэтому уже в самом начале обучения необходимо повторить основные сочинительные и подчинительные союзы, соединяющие сложные предложения, предлоги, выражающие падежные отношения между словами, все ни входят в словарный минимум коррективного курса. Необходимо сообщить учащимся формальные признаки сказуемого и подлежащего, на практике научить выделять группу сказуемого и группу подлежащего и, исходя из этого, приходиться к осмысленному

переводу предложения. Анализ структуры предложения — главный способ исправить ошибку и привести самого студента к правильному переводу.

В коррективный минимум не входят производные и интернациональные слова. Однако с самого начала происходит интенсивная работа над созданием потенциально словаря, которая продолжается на протяжении всего курса обучения языку. Потенциальный словарь включает слова, значение которых студент сам может вывести без словаря с опорой на языковые знания, которые сообщаются ему в вузе. Естественно, что потенциальный словарь определяется словами, встречающимися в текстах, и зависит от того, насколько в целом велик словарный запас студента, насколько он натренирован в лингвистической догадке.

Основными принципами, на которых формируется потенциальный словарь, являются знания словообразовательной базы, семантической системы лексики языка, особенностей семантизации интернациональной лексики, навыков контекстуальной догадки. В коррективный курс должно входить обучение основным словообразовательным элементам и обучение переводу интернациональной лексики.

Отбирая словообразовательный минимум для коррективного курса, следует исходить из словообразовательной модели как единицы отбора, поскольку значение аффиксов определяется не в его изолированной форме, а при вхождении в словообразовательную модель. Пример: существительное + -al образует прилагательное: nature + -al = natural, глагольная основа + -al образует существительное: dispose + -al = disposal.

В коррективный минимум войдут наиболее употребительные модели. При введении словообразовательных моделей необходимо обязательно объяснять значение, которое приобретает слово, оформленное таким аффиксом. Например, глагольная основа + -tion/-ation дает существительное, которое означает название действия, процесса, или его результата (utilize + -ation = utilization). Увеличение количества усвоенных суффиксов и префиксов будет происходить и дальше. На следующих этапах обучения можно будет приступать к переводу словообразовательного гнезда.

Важным средством формирования расширения потенциально-го словаря является умение переводить интернациональные слова, тем более что в научно-технической литературе интернациональные слова встречаются чаще всего. Для студентов наиболее простым

становится понимание интернациональных слов, которые в русском и английском языках одинаковы (mechanism, electricity). Понимание иностранных слов осложняется их произношением и правописанием (efficiency, stationary).

Работа над интернациональной лексикой продолжается и на общих курсах. Во взрослой аудитории семантизация интернациональных слов всегда вызывает интерес. Очень важно с самого начала вызвать у студентов готовность воспринимать интернациональные слова, чтобы они не встали в тупик даже перед словом незначительно отличающимся от русского языка. Важно также приучить их к новому произношению и производным значениям слов в русском языке (transformation — превращение).

Длительность коррективного курса зависит от уровня подготовки группы и каждый раз определяется преподавателем индивидуально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в техническом вузе. М: Издательство «Высшая школа», 1970. 240 с.
2. Лиоренцевич Т.В. Английский язык. Коррективный фонетико-орфоэпический курс по английскому языку. Ч. I. СПб., 1996. 31 с. Ч. II, СПб., 1999. 38 с.
3. Методика обучения иностранным языкам. Традиции и инновации. Коллективная монография / Под ред. А.А. Миролюбова. М.: ИТЛ, 2010. 463 с.

Ю.И. Плахотная

Санкт-Петербург

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Освоение лексики является базовым в процессе изучения иностранного языка, в особенности в профессиональной сфере, которая требует обширного знания терминологии и глубокого понимания значений каждого слова. В данной статье изучаются когнитивные особенности восприятия, понимания и освоения лексики. На основе тщательного анализа существующих теорий, рассматриваются модели поиска необходимых слов в ментальном словаре и использования ментальной грамматики для построения высказываний.

Ключевые слова: память, ментальный лексикон, ментальная грамматика, модели лексического доступа

Abstract: Acquisition of lexicon is basic in the process of learning a foreign language, in particular in the professional sphere, which demands vast knowledge of terminology and deep understanding the meaning of each word. In this article we study cognitive peculiarities of perception, awareness and acquisition of lexicon. On the basis of careful analysis of current theories we consider the models of searching for necessary words in the mental dictionary and using the mental grammar for making utterances.

Keywords: memory, mental lexicon, mental grammar, lexicon access models

Говоря о лексике в когнитивном аспекте, сначала определим, что есть слово и какие когнитивные процессы участвуют в его обработке. С. Пинкер, выдающийся американский психолингвист, дает понятие слова как лингвистического объекта, состоящего из мельчайших единиц, морфем, но представляет собой неделимую единицу по отношению к синтаксической конструкции, как некий «синтаксический атом». Второй смысл термина «слово», по мнению ученого, это «отрезок языковой материи», который соотносится с определенным значением и выступает как единица длинного списка, называемый «ментальным словарем» [3; 138–139].

Слово как единица языка выражается в двух различных видах репрезентации: внешней (в звуке) и внутренней (в значении). Внешняя репрезентация реализуется через физическую форму слова (звуковую, письменную). Внутренняя репрезентация находится в мышлении, представлении того объекта, предмета или понятия, которое передает слово. Мысленная репрезентация не может быть наблюдаема непосредственно, но мы можем предполагать, по какой модели происходит поиск в памяти нужного для данной ситуации слова, а также правильного подбора необходимой формы данного слова. Мы рассматриваем эти модели, как при кодировании, так и при декодировании сообщения в речи.

Ученые утверждают, что невозможно выучить все предложения, но необходимо знать структуру их базовых типов, чтобы создавать свои собственные в неограниченном количестве. Знание языка предполагает умение пользоваться этими конструкциями для выражения своих мыслей. Но, когда идет речь о словах, то мы не можем создавать свои собственные слова в неограниченном количестве, но для передачи

сообщений мы пользуемся уже существующим словами, изучая их общепринятые значения, правописание и произношение. Знание языка также предполагает умение владеть достаточным количеством слов и знанием их сочетаемости между собой, умением образовывать различные части речи и знание их синтаксических функций, т. е. умение поставить нужное слово в нужное место в предложении [1; 13]. Поэтому при обучении лексике необходимо учитывать определенные особенности запоминания слов и умения извлекать нужное слово из ментального лексикона для производства высказывания.

В процессе операций со словами задействуются следующие когнитивные функции: восприятие, память, воображение, мышление, процессы кодирования и декодирования слова при производстве речи. При восприятии уже знакомого слова у нас возникает в воображении определенный символ, образ, чувство и т. п. Но для представления всего этого необходимо извлечь данное слово из памяти, куда оно попадает при первичном его восприятии. Лексическая память включает способность вспоминать слова и их значения в языке. Эта память очень обширна и содержит десятки тысяч слов и лексических единиц, необходимых для общения и выражения своих мыслей. Она также включает лингвистические правила и ассоциации. Ученых всегда интересовала структура памяти, как она работает и как получить доступ к этому банку данных [2; 37].

Имея лексический банк данных в памяти, человеку необходимо время при восприятии слов, чтобы «получить доступ» к необходимой лексической единице [1; 105]. Существуют модели лексического доступа. Согласно одной из моделей, первоначальный организующий принцип ментального лексикона — это частота использования слов. Наиболее частотные слова находятся в начале «словаря», они в первую очередь проверяются на соответствие воспринимаемой фразе. Частота встречаемости или использования лексической единицы является показателем, который влияет на скорость доступа. Чем чаще используется слово, тем оно извлекается быстрее. Согласно этой модели, механизм лексического доступа обесценивает фонологическую информацию, которая также анализируется механизмом восприятия речи. Другая модель лексического доступа показывает, что фонологическая информация может быть использована для поиска в ментальном словаре. Самый простой пример такой модели предполагает, что ментальный словарь устроен как словарь Вебстера, согласно которому,

слова, начинающиеся на «А» хранятся в одном месте, начинающиеся на «В» — в другом и т. п. Таким образом, если мы знаем фонологический состав или правописание воспринимаемого слова, мы знаем, «куда идти» в нашей лексической памяти, чтобы найти информацию, связанную с ним [1; 106]. Лексический доступ — это двухступенчатая операция, в которой на первой ступени структурируется фонологическая репрезентация слова, а на второй получается доступ к словарю. Частота встречаемости слова действует на первой ступени, а не на второй. Согласно Дональду Фоссу и Дэвиду Хэйксу, эффект частоты слова зависит не от самой частоты, а от другого фактора, который коррелирует с частотой — это эффект новизны слова при восприятии. В соответствии с этой гипотезой, слова, которые были услышаны или прочитаны недавно, извлекаются быстрее, чем слова, услышанные давно [1; 107]. В связи с этим необходимо учитывать в течение занятия, что новые слова могут быть активно задействованы в речи и на этом этапе с помощью многократных использований можно их заложить в более глубокие слои памяти.

Иногда бывает сложно извлечь необходимую единицу из памяти, имея общие знания — это так называемый феномен «чувства знания» или того, что «вертится на языке» «feeling of knowledge» or «tip-of-the-tongue knowledge». Браун и МакНейл в 1966 году предложили, что организация лексической памяти в мозге человека может быть похожа на карточку с ключами, на которой отражается информация о каждом конкретном слове и его чертах [2; 37]. Для определения статуса и местонахождения конкретного слова в ментальном словаре, по мнению С. Пинкера, существуют различные «ключи», которые могут помочь в извлечении нужного слова из памяти. Например, существуют структурные и орфографические ключи, которые помогают определить количество букв в вспоминаемом слове; акустические, фонетические, грамматические, которые помогают определить часть речи, число, время, тематические ключи. Ученый предполагает, что информация о морфемной структуре слов хранится вместе с фонологическим кодом в ментальном лексиконе [3; 108]. В процессе обучения лексике для запоминания и понимания структуры слова студентам можно предложить изменить слово с помощью различных суффиксов и флексий. Например, студентам можно предложить изменить слово «manage» при помощи суффиксов -er, -ment, -ing, -ial, -ship, -ed, -able, -ably, -ibili, -ty, и префиксов mis-, un-. В результате такого упражнения уче-

ники получают множество новых слов, образованных от одного корня. При этом стоит уточнять их смысл.

В процессе освоения языка, дети играют со словами, запоминая их значения. Поэтому в процессе обучения, студентам надо позволять «поиграть в создание» новых слов из одного данного слова, обязательно с переводом, чтобы они осознавали смысл «нового» слова, даже если эти слова получаются смешными и не существуют в английском языке. Например, из слова «law» можно создать следующие слова: to law, unlaw, relaw, mislaw, lawyable, outlaw, и даже предложения: «Relaw unlawful lawyer's law» («Раззаконить незаконный закон законника (юриста)»). Такие игры имеют не только практическое, но психологическое значение в обучении языку. Они позволяют учащимся освоиться в языке, запомнить правила создания слов, возможно, оживить интерес к занятиям языком, придать большей уверенности в том, что можно выучить язык и овладеть им на том или ином уровне.

Другая важная информация о слове в метальном лексиконе касается части речи данного слова, его синтаксической категории. Это важно для понимания его роли в предложении, является ли это слово существительным, глаголом, наречием и т. п. Например, слово «fail» может быть существительным и глаголом в той же самой форме: n. (failure), v. (ruin). Изучая новое слово, можно проанализировать его роль в различных синтаксических конструкциях: словосочетаниях и предложениях. Одно и то же слово, в одной и той же форме может играть различную синтаксическую роль: быть главным и зависимым словом в словосочетании, определением, глаголом, подлежащим, наречием и т. д.

Для примера возьмем слово «commerce», которое играет в словосочетаниях различную роль: «Mr. Brian's commerce», «choke off commerce». «subject of underground commerce», «the Chamber of Commerce», «an inferior article in commerce», «interstellar commerce».

Информация, хранящаяся в ментальном лексиконе (словаре) расскажет нам многое о видах структур, в которых может это слово использоваться. Если рассмотреть структуру дерева, в которой могут синтаксически функционировать слова, например, переходные и непереходные глаголы будут относиться к разным ветвям дерева. Категория переходности/непереходности (транзитивности \ не транзитивности) определяет структуру, в которой данные глаголы будут функционировать. Если мы сталкиваемся с предложением, в котором

нарушены правила этой субкатегории, то мы считаем это предложение неграмотным. Существует совсем немного глаголов, которые подходят только к одной субкатегории, но гораздо больше глаголов, имеющих больше вариантов категорий. Например, глагол «surrender», может быть переходным и непереходным. «The bookkeeper surrendered the ledges to the grand jury». «*Бухгалтер сдал регистры большому суду присяжных*». «The bank robber surrendered to the police». «*Грабитель банка сдался в полицию*». [1; 109]. Мы видим, как такая информация, содержащая более глубокие отношения между словами, используется в процессе составления синтаксической структуры высказывания.

Слово представляет собой структуру непосредственно составляющих, по которой любая крупная конструкция может быть разбита на меньшие части. Имя существительное состоит из именной основы и флексии, с помощью которой можно образовывать формы множественного числа существительного. Для нахождения нужного слова в «ментальном словаре» осуществляется его изменение при помощи правил «ментальной грамматики», которая отражает особенности действия лингвистических правил. Согласно правилам ментальной грамматики, мы образуем множественное число существительных при помощи все тех же окончаний даже тогда, когда слова имеют неправильное звучание (по аналогии), а также применительно к совершенным новым словам [3; 119–120].

При образовании прошедшего времени в современном английском языке есть правило, по которому добавляется окончание -ed. «Неправильные» глаголы в современном английском — остаточные явления действия правил, которые уже не существуют. Люди просто запоминают по-отдельности каждую форму прошедшего времени неправильных глаголов. Но, как предлагает С. Пинкер, можно использовать модели образования «неправильных» форм глаголов, создавая новые слова для достижения комического эффекта. [3; 128–129] Этот принцип можно использовать для обучения образованию форм глаголов английского языка, например, «buy — bought», «preach — prought (вместо preached)». Такие задания дают возможность обучающимся «поиграть со словами», как это делают дети, что позволяет им быстро осваивать язык.

При добавлении аффиксов к корням, может получиться непредсказуемое значение. Схема выведения значения целого из значения частей не всегда работает. Complexity «сложность» — это состояние,

при котором нечто является complex «сложным», однако, electricity — это не состояние. Предполагаемое правило и аффикс невозможно свободно применять к словам, например, «academic», «acrobatic», не может быть «academicity», «acrobaticity». Поэтому, на мельчайшем уровне структуры слова — корней и их аффиксов — мы не можем встретить правил, по которым слова строятся в соответствии с предсказуемыми формулами. Предполагается, что основы слов хранятся в ментальном словаре вместе со своими значениями [3; 126]. В процессе словообразования работает принцип «нерегулярности», согласно которому нерегулярные формы должны храниться в ментальном словаре, так как их нельзя образовать по правилу. Этот аспект грамматики может быть врожденным, так как в ходе исследований было выявлено, что дети автоматически различают цепочки слов и структуру непосредственно составляющих. Эксперименты Гордона показали, что в морфологии дети автоматически различают корни слов, хранящихся в ментальном словаре, и словоформы, созданные по правилу [3; 134–138]. Таким образом, слова не просто извлекаются из ментального архива, они возникают в той форме, которая необходима для грамматической структуры высказывания.

В заключение можно отметить, что когнитивные особенности освоения лексики, такие как объем памяти, которая содержит ментальный лексикон, состоящий не просто из слов, но и различных словоформ, а также грамматическую, фонетическую, морфологическую и другую информацию о каждом слове. Кроме этого, операции со словами предполагают наличие «ментальной грамматики», которая работает по принципам и правилам лингвистической грамматики. Воображение и представление также являются необходимыми когнитивными функциями, участвующими в освоении лексики и поиске необходимых слов при восприятии, декодировании, то есть понимании и кодировании высказываний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Donald J.Foss, David T. Hakes. Psycholinguistics: an introduction to the psychology of language. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. USA, 1978.
2. Thanasuan, Kejkaew. Using cognitive word games to promote lexical memory access and Vocabulary retrieval in second language learners, Open Access Dissertation, Michigan Technological University, 2015. URL: <http://digitalcommons.mtu.edu/etdr/52> (date 12.02.2019).

3. Пинкер С. Язык как инстинкт: Пер. с англ. /Общ. Ред. В.Д. Мазо. Изд. 2-е, испр. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 456 с. Электронный ресурс https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Pinker/05.php<https://bio.wikireading.ru/19117> (Дата доступа 12.02.2019 г.).

Т.П. Христолюбова

Санкт-Петербург

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ИНОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ХИМИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы преподавания иностранных языков в химико-фармацевтическом вузе. На основании проведенного анонимного анкетирования студентов третьего курса фармацевтического факультета приводятся данные, позволяющие выявить мотивацию студентов к изучению профессионально ориентированного иностранного языка в вузе, а также наличие возможностей применения полученных знаний на практике.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в вузе, профессионально-ориентированный иноязычный дискурс, фармацевтический факультет

Abstract: The article presents the problems of teaching foreign languages in the Chemical and Pharmaceutical University. On the basis of an anonymous survey of third-year students of the Faculty of Pharmacy, data are provided that reveal the motivation of students to study a professionally-oriented foreign language at the university, as well as the availability of the knowledge gained in practice.

Keywords: foreign language teaching at the university, professional-oriented foreign language discourse, pharmaceutical faculty

Сегодня, в эпоху глобализации экономических процессов, значение иностранного языка для представителей целого спектра профессий стало определяющим. На иностранном языке мы читаем (профессиональную) литературу, инструкции, деловую документацию, состоим в переписке с деловыми партнерами, выступаем на конференциях, общаемся на международных мероприятиях. А.В. Бакулев справедливо отмечает, что «владение иностранным языком на уровне, достаточном для адекватного профессионального и межкультурного общения (как показывает мировая практика — не ниже уровня В2 по Шкале Совета Европы), становится насущной необходимостью для специалиста

любого профиля, в том числе инженера» [2; 4]. У современных студентов есть возможности слушать лекции на иностранном языке — как онлайн, так и непосредственно в своем вузе. Следует согласиться с мнением других исследователей о том, что изучающие иностранный язык в лингвистическом вузе «должны знать основную лексику по специальности и грамматические правила, владеть коммуникативными навыками, уметь делать презентации, участвовать в дискуссиях и обсуждать темы, прямо или косвенно связанные с их будущей специальностью» [3; 42]. Можно сказать, что беглое владение иностранным языком является важной составляющей подготовки компетентных специалистов.

О.В. Вессарт выделяет в качестве проблемы то обстоятельство, что «профессиональная лексика изучается на иностранном языке до того, как студенты изучают этот предмет на родном» [3; 41], таким образом иностранный язык можно рассматривать в аспекте междисциплинарности. Поверхностное изучение той или иной профессионально-ориентированной темы, связанной с освоением будущей профессии студентов на занятиях по иностранному языку, подготавливает их к более глубокому усвоению данной темы в процессе дальнейшего изучения специальных дисциплин. И можно согласиться с мнением Е.В. Курапиной о том, что «иностраный язык в системе высшего образования — это не просто одна из общеобразовательных дисциплин, а еще и средство повышения знаний в рамках своей специальности» [4; 64]. С.В. Андрианова, говоря о важности изучения профессионально-ориентированной лексики, сравнивает терминологию с инструментом, «которым надо пользоваться наиболее рационально» [1; 181]. По мнению этой исследовательницы, «установление аутентичных терминов <...> и обучение им будущих специалистов является важной задачей в свете подготовки компетентного в области иноязычной терминологии специалиста» [1; 181].

Помимо навыков бытового общения на иностранном языке для будущих специалистов важно владеть навыками чтения, письма и разговорной речи по темам, связанным с их будущей профессией. В Санкт-Петербургском государственном химико-фармацевтическом университете при изучении иностранных языков делается акцент на изучение химической терминологии с одной стороны и профессионально ориентированной лексики со страноведческим аспектом по той или иной специальности — с другой. Такой подход обуславливает связь со спе-

циальными дисциплинами и способствует закреплению и лучшему усвоению материала студентами, делает легкой интеграцию студентов в изучение специальных предметов.

Для учебных пособий отбираются преимущественно аутентичные тексты, источниками для которых являются иноязычные монографии или интернет-ресурсы, поскольку именно термины являются основным компонентом профессионально-ориентированного дискурса. Для облегчения работы с материалом пособия снабжаются глоссариями и пояснениями некоторых понятий или реалий. Учебные пособия снабжены комментарием о правилах чтения химических формул и знаков, содержат иллюстративный материал. К текстам разрабатываются лексико-грамматические упражнения, грамматика изучается на примере профессионально-ориентированного лексического материала. Каждая тема из учебного пособия иллюстрируется на занятиях короткими видеоматериалами из открытого доступа в сети Интернет.

На фармацевтическом факультете СПХФУ иностранный язык изучается в течение четырех семестров на первом и втором курсах. Поскольку целью профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка является облегчение интеграции студентов в освоение иноязычного профессионального дискурса, представляется интересным узнать, насколько данная цель была достигнута. Данные были получены в результате обратной связи посредством анонимного анкетирования студентов третьего курса фармацевтического факультета, то есть тех, кто годом ранее закончили обучение иностранному языку. Анкетирование проводилось в сентябре 2018 года, в нем приняли участие 127 человек, из них 114 женщин и 13 мужчин.

На вопрос «Помогло ли Вам изучение химической терминологии и чтение химических текстов в рамках изучения иностранного языка в СПХФУ в освоении материала других (профессиональных) дисциплин?» утвердительно ответили 61,42% опрошенных, 21,26% дали отрицательный ответ и 17,32% затруднились ответить (см. Рис. 1). То, что более половины опрошенных студентов положительно ответили на данный вопрос, является хорошим показателем и может указывать на вовлеченность студентов в учебный процесс. На вопрос «Помогла ли работа с профессионально-ориентированными текстами в рамках изучения иностранного языка в СПХФУ сформировать/дополнить представление об особенностях Вашей будущей профессии?» почти 80% опрошенных дали положительный ответ. Отрицательно ответили

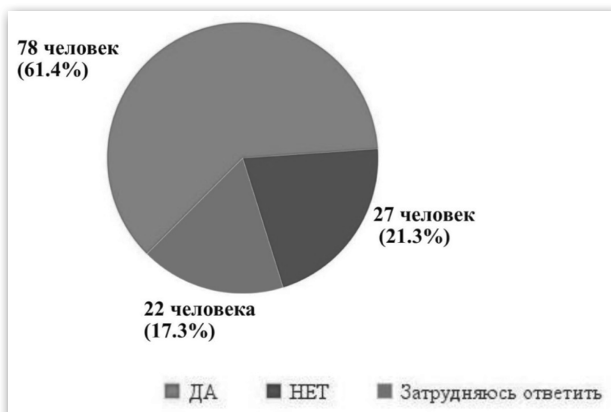


Рис. 1. Помогло ли Вам изучение химического терминологии и чтение химических текстов в рамках изучения иностранного языка в СПХФУ в освоении материала других (профессиональных) дисциплин?

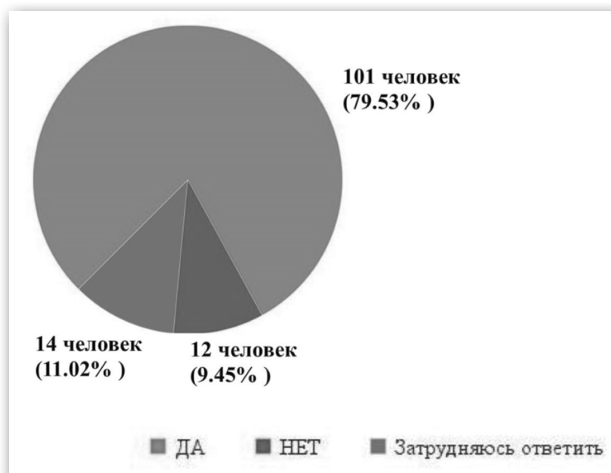


Рис. 2. Помогла ли работа с профессионально-ориентированными текстами в рамках изучения иностранного языка в СПХФУ сформировать/дополнить представление об особенностях Вашей будущей профессии?

и затруднились дать ответ на вопрос в общей сложности около 20% (см. Рис. 2). Таким образом, можно сделать вывод, что изучение иностранного языка помимо своей основной — коммуникативной — функции способствовало не только расширению профессионального кругозора студентов, но и формированию представлений об особенностях функционирования выбранной ими профессии.

Интересным представлялось узнать, как часто студентам удается применить полученные на занятиях по иностранному языку знания на практике. В связи с этим студентам был задан вопрос «Имели ли Вы опыт использования терминологической лексики на иностранном языке в сфере Вашей будущей профессии вне учебного процесса?». Респондентам предлагалось выбрать между двумя вариантами ответа либо дать собственный. 51,18% участвовавших в анкетировании студентов указали, что имеют опыт чтения статей, инструкций и иных научных и научно-популярных текстов на иностранном языке по своей специальности или тематически близких к ней. 18,11% респондентов отметили опыт устного или письменного профессионально-ориентированного общения на иностранном языке. 30,71% выбрали вариант «Другое», причем большинство из них (около 26%) указали на отсутствие подобного опыта («не имела опыта», «пока не сталкивалась», «на данный момент знания негодились» и др.) и около 4% выбрали оба варианта (см. Рис. 3). Данные результаты говорят

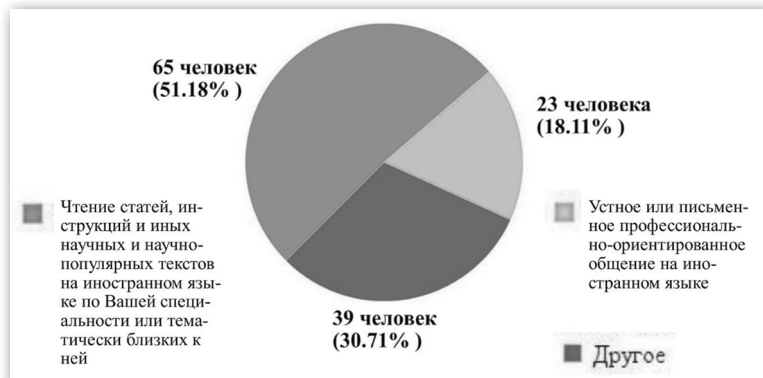


Рис. 3. Имели ли Вы опыт использования терминологической лексики на иностранном языке в сфере Вашей будущей профессии вне учебного процесса?

о том, что по окончании изучения курса (профессионально ориентированного) иностранного языка более 70% студентов фармацевтического факультета СПХФУ имеют опыт применения полученных знаний по данному предмету. И около 26% такого опыта еще не имели, однако, возможно, получают его в будущем.

На основании результатов данного анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство студентов осознают важность иностранного языка как учебной дисциплины. Они понимают, что умение вести коммуникацию на иностранном языке делает их конкурентоспособными специалистами. Результаты данной обратной связи показали, что знакомство студентов с иноязычной профессиональной терминологией, текстами, рассказывающими об истории становления и развития фармацевтических специальностей, а также иноязычным профессионально-ориентированным дискурсом в целом позволяет им лучше понять свои специальные дисциплины. Связь же с другими дисциплинами, в свою очередь, обуславливает высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианова С.В. Особенности обучения англоязычной лексике специальности студентов-физиков // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы III международной научно-практической конференции 1–2 октября 2013 года. — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. — С. 179–182.

2. Бакулев А.В. Особенности обучения иностранному языку для специальных целей в контексте современной языковой подготовки в инженерно-техническом вузе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сборник научных трудов. Вып. 16. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. — 232 с.

3. Вессарт О.В. Проблемы обучения лексике по специальности в неязыковом вузе // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: сборник статей, участников всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург 20–21 февраля 2018 г. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. — С. 39–45.

4. Курапина Е.В. Роль терминов в изучении иностранного языка студентами технических вузов // Foreign language in the system of secondary and higher education: materials of the V international scientific conference on October 1–2, 2015. — Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. — P. 63–67.

Секция 2

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

М.А. Васильева

Санкт-Петербург

ПОНЯТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются преимущества введения понятия функциональной категоризации при обучении грамматике английского языка в вузе. Примеры динамической категоризации глаголов представлены с точки зрения грамматики конструкций. Анализируются случаи влияния смысла грамматической конструкции на семантику глагола.

Ключевые слова: функциональная категоризация; грамматические категории глагола; грамматика конструкций, обучение английскому языку.

Abstract: The article discusses the advantages of introducing the concept of functional categorization when teaching English at universities. The examples of dynamic categorization of verbs are given from Construction Grammar point of view. The author analyses some cases of construction's influence on the verb meaning.

Keywords: functional categorization; grammatical categories of verb; Construction Grammar; teaching English.

Традиционно на занятиях по английскому языку освещается статический аспект категоризации. Если говорить о категориях глагола как смыслового центра предложения, то категории времени, залога, наклонения, лица и числа изучаются с точки зрения их принадлежности к единой и неизменной системе категоризации. В то же время, нельзя забывать и про динамический аспект категоризации, то есть установку связи между предметом мысли и конкретной категорией в процессе речемыслительной деятельности. По мнению Н.Н. Болдырева, именно грамматическая категоризация содержит в себе возможность динамического осмысления. Отмечается, что многие слова поликатегориальны и могут входить в состав различных категориальных классов, выполняя разные функции в высказывании [1; 5].

Процессы категоризации осуществляются с учетом категориального, в первую очередь грамматического, членения в языке, тем не менее, в процессе речевого общения сам индивид выступает субъектом категоризации, переструктурируя категориальный континуум в зависимости от коммуникативной и прагматической ситуации.

По мнению Н.Н. Болдырева, формирование конкретного смысла слова непосредственно связано с функциональной категоризацией этого слова в высказывании, а формирование смысла всего высказывания — с функциональной категоризацией глагола как центрального элемента высказывания.

Н.Н. Болдырев выделяет следующие основные принципы взаимодействия системного значения слова и его функционального осмысления:

1) актуализация — реализация системного значения слова, при этом в основе формирования смысла лежат характеристики, зафиксированные в словаре;

2) перекатегоризация — переосмысление слова в результате его соотнесения с другой категорией за счет реализации признаков другой категории или другого концепта;

3) поликатегоризация — реализация нескольких концептуальных характеристик или признаков разных концептов одновременно, т. е. соотнесение слова с двумя разными категориями [1; 25].

Двойная значимость глагола определяет его функциональные характеристики: 1) как члена предложения — предиката в первичной функции и второстепенного члена во вторичной функции; 2) как синтаксического члена предложения, «формирующего и организующего набор синтаксических позиций других членов» [2; 78].

Следовательно, примеры реализации перекатегоризации и поликатегоризации можно обнаружить при рассмотрении практически любой грамматической темы, касающейся глагольных категорий. Более того, именно на формирование категориального значения глагола в процессе речевой деятельности необходимо обращать внимание при обучении грамматической стороне речи.

В качестве примера, рассмотрим предложения, анализируемые Р. Ленекером. Говоря о гибкой категоризации, лингвист приводит в пример различные варианты употребления основных глаголов положения человека в пространстве *sit*, *stand* и *lie*.

1) *Rebecca sat (down), then she stood (up) again.*

- 2) *He is {sitting / standing / lying} on the couch.*
- 3) *A statue of the president stands in the middle of the park.*
- 4) *A statue of the president is standing in the middle of the park.*
- 5) *Sam is lying on the beach right now.*
- 6) *Belgium lies between Holland and France* [4; 149].

Глаголы *sit*, *lie* и *stand* могут использоваться перфективно, чтобы профилировать акт принятия данного положения в пространстве (1). Также в перфективном значении они могут использоваться для обозначения ограниченного промежутка времени пребывания в данном положении (2). Эти же глаголы могут использоваться имперфективно (3), в данном примере предполагается, что статуя находится в парке постоянно. В примере 4 очевидно, что статуя находится в парке временно, в этом случае пребывание ее в парке конструируется как эпизод, ограниченный во времени, следовательно, глагол имеет перфективное значение. С одушевленным субъектом, как в примере 5, глагол интерпретируется перфективно, потому что люди подвижны и любое положение их тела в пространстве имеет временное ограничение. В то же время с неодушевленным субъектом, как в примере 6, имперфективное употребление вполне уместно.

Данные примеры иллюстрируют, каким образом характеристики участников действия (например, их одушевленность или неодушевленность) влияют на категоризацию глагола как перфективного или имперфективного.

Ввиду того, что динамическая категоризация осуществляется в процессе общения за счет включения слова (в нашем случае глагола) в определенное синтагматическое окружение, целесообразным представляется изучение базовых типов грамматических конструкций. В трактовке Грамматики Конструкций, грамматика — это репертуар конструкций, а также набор принципов, который управляет соотношением этих конструкций. Сама же конструкция определяется как усваиваемое соотношение формы и семантической или дискурсивной функции [3; 3].

По мнению исследователей, в частности, А. Голдберг, дети при освоении родного языка усваивают определенные типы грамматических конструкций, то есть соотношения формы и значения безотносительно определенных глаголов. Следовательно, некоторые типы базовых для английского языка грамматических конструкций могут быть рассмотрены и при изучении английского языка как иностранного.

Обратимся к некоторым грамматическим конструкциям, выделенным А. Голдберг, а также рассмотрим механизмы влияния данных конструкций на семантику глагола.

Типичным примером конструкции является двухобъектная конструкция **Subj V Obj Obj2**. Прототипическое значение данной конструкции — целенаправленная передача неодушевленного объекта одушевленному. И если в предложении *She faxed him a letter* данное значение системно, так как в семантике глагола *fax* заложен акт передачи, то, например, в случае с *Sally baked her sister a cake* глагол *bake* приобретает дополнительное значение передачи именно благодаря использованию в этой конструкции.

В следующей конструкции **Subj V Obj Obl** (где *V* — это непереходный глагол, а *Obl* выражает направление движения) реализуется значение каузированного движения, когда субъект заставляет объект двигаться по определенной траектории. Примеры использования данной конструкции *Pat sneezed the foam off the cappuccino* или *They laughed the poor guy out of the room* не только представляют интерес с точки зрения перевода на русский язык, но и демонстрируют, каким образом данная конструкция влияет на семантику глаголов *sneeze* и *laugh*.

В конструкции **Subj V Obj RP** субъект «заставляет» объект изменить состояние, например, *She kissed him unconscious* или *He talked himself blue in the face*. Данный тип конструкции называется результативной конструкцией и широко представлен в технических текстах, вызывая затруднения при переводе.

Несмотря на то, что приведенные выше примеры конструкций, несомненно, оказывают влияние на значение глагола в процессе динамической категоризации, необходимо объяснить учащимся, что значение предложения — это нечто большее, чем значение аргументной структуры, использованной в нем. Следовательно, во внимание должны приниматься и отдельные глаголы, использующиеся в данной конструкции, и конкретные аргументы, и контекст.

Каким же образом рассматривать понятие динамической категоризации непосредственно при обучении грамматической стороне речи в вузе? В первую очередь, необходимо развить у студентов понимание того, что при изучении иностранного языка важно усвоить не только систему правил, но и осознавать, как данные правила функционируют в речи.

Рассмотрим подробнее варианты работы с грамматическими конструкциями (все примеры взяты из работы А. Golgberg «Constructions at Work», 2006).

1. Студентам предлагается проанализировать следующие предложения:

He sliced the bread.

Pat sliced the carrots into the salad.

Pat sliced Chris a piece of pie.

Pat sliced the box open.

В процессе синтаксического анализа студентам необходимо определить, существуют ли различия в значении глагола *slice* и чем они обусловлены (данные различия обусловлены употреблением глагола в различном синтаксическом окружении, т. е. разных конструкциях: в первом случае это переходная конструкция (наиболее типичный вариант использования глагола *slice*; во втором — конструкция, выражающая каузированное движение; в третьем — двухобъектная конструкция со значением передачи объекта; в четвертом — результативная конструкция).

2. Студентам предлагается проанализировать предложения, содержащие один тип грамматической конструкции, и определить их общее значение безотносительно лексического наполнения:

Her mother rented her an apartment.

Chris threw Linda the pencil.

Beth got Liz an invitation.

После синтаксического разбора на подлежащее, сказуемое, прямое и косвенное дополнение мы получаем двухобъектную конструкцию. Общим для всех предложений является намеренная передача лицом неодушевленного объекта одушевленному.

3. Студентам предлагается самостоятельно найти разные варианты синтаксического окружения для данного глагола (например, *load*, *take*, *open* и т. д.) в корпусах английского языка (BNC, COCA и др.) и определить закономерности изменения значения данного глагола.

В заключение, хотелось бы отметить, что уже не первое десятилетие когнитивная лингвистика занимает лидирующее место в исследовании языковых и мыслительных процессов, следовательно, целесообразно использовать предлагаемые ею методы и при обучении иностранному языку в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Теоретические аспекты функциональной категоризации глагола // Теоретическое моделирование процессов функциональной категоризации глагола: коллективная монография / под общ. ред. Н.Н. Болдырева. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. С. 5–46.
2. Кобрин Н.А. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учеб. пособие / Н. А. Кобрин, Н.Н. Болдырев, А.А. Худяков. — М.: Высшая школа, 2007. — 368 с.
3. Goldberg Adele E. Constructions at Work. The Nature of Generalizations in Language. Oxford University Press Inc., New York, 2006. — 290 p.
4. Langacker Ronald W. Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford University Press, 2008. — 562 p.

О.В. Вещапм

Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-МАГИСТРАНТАМ I И II КУРСОВ

Аннотация: Помимо изучения профессионального иностранного языка студенты-магистранты должны заниматься научной деятельностью. При этом может возникнуть ряд проблем: трудности в выборе темы исследования, отсутствие опыта научного исследования у студентов, неоднородность групп. Правильный подход к организации занятий иностранным языком позволяет повысить эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: магистратура, иностранные языки, научная работа, литература по специальности

Abstract: Besides studying professionally-oriented foreign language master degree students should be involved in academic activity. While doing it, a number of problems can arise, including difficulties in the choice of the theme of the research, the absence of experience in doing research, the lack of homogeneity in the students groups. The right approach to the organization of studies can raise their efficiency.

Keywords: master's degree course, foreign languages, academic studies, professional literature

Поскольку обучение в магистратуре в нашей стране появилось сравнительно недавно, для совершенствования этого процесса очень полезен обмен опытом. Это касается и проблем преподавания иностранного языка студентам-магистрантам. Как отмечают методисты,

«постоянно изменяющиеся условия работы с магистрантами требуют от преподавателя непрерывного самообразования»[5]. В данной статье автор делится своим опытом преподавания английского языка в магистратуре разных вузов.

Помимо изучения профессионального английского языка студенты-магистранты должны заниматься научной деятельностью. Такое основное требование существует для всех вузов, и для них создаются учебные пособия [1; 2; 3; 7; 8]. Однако, поскольку для обучения иностранному языку в магистратуре выделяется разное количество учебного времени: в одних случаях два года (4 семестра), в других (например, на заочном отделении) — меньшее количество времени (два и даже один семестр), требования к итоговому контролю учащихся также неоднородны. Так, например, в Северо-Западном институте управления Российской академии Народного Хозяйства и Государственной Службы г. Санкт-Петербурга процесс обучения иностранному языку в магистратуре на дневном отделении занимает два года. На I курсе студенты занимаются по определенным учебникам в зависимости от их специализации и факультета [3; 4], изучают и повторяют грамматику, читают тексты по специальности, делают презентации, а на втором курсе большее внимание уделяется научной работе: по окончании II курса студенты должны написать на иностранном языке и правильно оформить Research Proposal — краткое предложение по тематике дипломной работы — того исследования, которое впоследствии (в конце второго курса) они должны будут выполнить и защитить на русском языке. В этом Предложении магистранты должны обосновать на иностранном языке актуальность выбранной ими темы, цели и задачи исследования, сроки его проведения и подобрать соответствующую научную литературу на иностранном языке. К подготовке как Research Proposal, так и курсовых и впоследствии дипломных работ, студенты должны приступить на первом курсе.

В другом вузе (Санкт-Петербургском государственном институте культуры) иностранный язык изучался магистрантами только один семестр и, чтобы получить итоговый зачет, они должны были написать несколько контрольных работ, сделать презентацию о себе, о своей специальности и научных интересах, перевести текст по специальности с иностранного языка на русский и написать на изучаемом языке аннотацию к тексту по специальности. В этом вузе магистранты разных специальностей (таких как библиотечно-информационная

деятельность, социально-культурная деятельность, туризм, история искусств и др.) пользуются пособием Якушкиной Т.В. [8].

Как показывает опыт, и в том, и в другом случае многие студенты, поступившие в магистратуру, не сразу обретают научного руководителя и не сразу могут выбрать тему для исследования, поскольку в начале обучения темы им еще не предложены. У многих из них есть желание работать в определенном направлении (например, продолжать работать по теме дипломной работы, которую они до этого писали на отделении бакалавриата, либо работать по новой теме, связанной с их профессиональной деятельностью и т. п.) Однако сама ситуация, при которой занятия иностранным языком опережают начало и окончание написания дипломной работы, может создать проблему, особенно на заочном отделении, где число часов занятий английским языком ограничено и основной акцент делается на самостоятельной работе студентов.

С одной стороны, такая ситуация, при которой подготовка научной работы на иностранном языке опережает ее проведение на русском языке, создает трудности и для преподавателя иностранного языка, и для студента, а с другой — приносит и определенную пользу, т. к. стимулирует студента поскорее определиться с темой научного исследования и поспешить обратиться к руководителю. Конечно, преподаватель иностранного языка не может заменить научного руководителя (например, в области международных отношений, государственного или муниципального управления, права и т. п.), и это не входит в его задачи, но, имея свой собственный опыт научной работы, преподаватель может помочь магистранту ориентироваться в данном направлении.

Другой особенностью работы со студентами-магистрантами является то, что многие из них уже вполне взрослые люди, имеющие как профессиональный опыт, так и опыт учебы в вузе. Многие из них, поступая в магистратуру, хотят получить второе дополнительное высшее образование, соответствующее как их интересам, так и условиям их профессиональной деятельности. Многие из них имеют профессиональный опыт, однако не все они имеют большой опыт исследовательской и научной работы и, тем более, опыт написания диссертации. Об этом пишут и другие авторы [5; 6].

Третьей особенностью является неоднородность групп: в каждой группе могут быть как сильные по знанию иностранного языка, так

и слабые студенты. Создается впечатление, что их соотношение может в некоторой степени зависеть от факультета и специальности. Так, в группе магистрантов факультета международных отношений число сильных студентов, изучающих английский язык, оказалось больше, чем в группе магистрантов факультета государственного и муниципального управления Академии госслужбы, а в группе магистров факультета социально-культурных технологий Института культуры было больше сильных студентов, чем в группе магистров факультета искусств (специальность народный и академический хор). Конечно, здесь рано делать окончательные выводы, поскольку на уровень владения иностранным языком могут влиять разные факторы, и, прежде всего, предыдущая индивидуальная подготовка.

Встречаются учащиеся с большим стажем профессиональной деятельности и большим разрывом между тем временем, когда они изучали иностранный язык, получая первое высшее образование, и временем, когда они поступили в магистратуру, желая получить второе образование. Такой разрыв может включать два-три года, иногда пять—десять лет и даже больше. Наряду с этим, основные требования к профессиональной и академической направленности обучения в магистратуре остаются одинаковыми для всех, независимо от исходного уровня подготовки. Они должны изучать иностранный язык для профессионального общения и проведения научной работы. В такой ситуации преподаватель должен проявлять внимательность и гибкость в отношении к слабым учащимся, видеть их другие сильные стороны, применять индивидуальный подход, а также максимально использовать ресурсы сильных. Например, активность при проведении презентаций и обсуждений ложится именно на последних. Если магистрант затрудняется в выборе темы будущей научной работы, преподаватель, чтобы не упускать время, может допустить, чтобы презентация на иностранном языке была сделана на основе тематики предыдущей дипломной работы.

Авторы отмечают, что к настоящему времени российские вузы имеют значительный опыт реализации магистерских программ и перспективным направлением развития магистратуры «является параллельная разработка и реализация программ двух типов: академических (научно-исследовательских) и прикладных (практико-ориентированных)». [6]. Такое положение является обоснованным, поскольку одни специальности (например, юриспруденция, экономика, менеджмент и др.) дают больше возможностей для научных исследований (что

не исключает практическое применение их результатов), в то время как другие специальности (например, искусство народного пения, музыкально-инструментальное искусство, дирижирование и др.) скорее ориентированы на творческую практику. Академические журналы на английском языке имеются в большом количестве и в этих областях [10; 11; 12], и статьи, найденные, отобранные и изученные магистрантами смогут вдохновлять их в дальнейшей творческой деятельности и совершенствовать ее даже в тех случаях, когда они не пишут выпускную работу. Поэтому поиск литературы по специальности, дающей новые знания, и работа с этой литературой лежит в основе научной работы магистрантов любых специальностей и направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова К.Н., Алексеева С.П., Гулятьева Е.Г., Ильина Г.А., Кобелева А.А., Миронова М.Ю., Наследова А.О. English for Academic Purposes: учебное пособие / под ред. К.Н. Антоновой — СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2017—220 с.
2. Бжиская Ю.В. английский язык для музыкантов-магистрантов: Учебное пособие. Санкт-Петербург : Лань, Планета музыки, 2018.
3. Ганц Н.В., Вдовенко Т.В., Прияткина Е.В. Английский язык профессиональной коммуникации для магистров. Учебное пособие СПб СЗИУ РАН-ХиГС, 2012.
4. Гуськова Т.И., Зиброва Г.М. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский. Москва РОССПЭН 2000.
5. Роботова А.С. Проблемы и трудности обучения магистров: взгляд профессора педагогического университета коммуникации для магистров. — Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал, июнь, 2017.
6. Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. — 2018. — № 3. — С. 1—8. DOI: 10.25136/2409—8736.2018.3.26892. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_26892.html
7. Черенкова Н.И., Вецкарт О.В., Нестерова О.А., Суворова М.А. English for Master's degree and Postgraduate Studies. СПбГУЭиФ, 2010.
8. Якушкина Т.В. Английский язык. Практикум для магистрантов. СПбгос. университет культуры и искусств. СПб 2014.
9. Edward de Chazal and Louis Rodgers. Oxford EAP. A Course in English for Academic Purposes. Oxford University Press, 2013.
10. Top 100 Best Websites to Find Academic Journals, Articles and Books
11. <https://www.quertime.com/article>
12. Classical-music.com. The official website of BBC Music Magazine.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация: В статье рассматривается важность формирования у будущих переводчиков технической компетенции, подразумевающей наличие базовых знаний в сфере техники, что будет способствовать качественному осуществлению межкультурной коммуникации в узкоспециализированных областях. Актуальность данного вопроса обоснована крайне высокой популярностью технического перевода на рынке. В статье предложено рассмотреть возможности введения в образовательную программу лингвистов-переводчиков курс теоретических основ техники наряду с прочими общеобразовательными дисциплинами.

Ключевые слова: переводчик, переводческие компетенции, технические компетенции, межкультурная коммуникация.

Abstract: This article considers the importance of technical competence that is to be formed with the future interpreters and translators. Such competence implies basic knowledge of engineering technology, which will contribute to the qualitative interlanguage communication in specific fields. The issue is topical due to the extremely high popularity of technical translation in the market. The article suggests introducing a course of engineering technology in the educational programme of the linguists-translators along with the other general subjects.

Keywords: translator, interpreter, competence, technology, engineering, interlanguage communication.

В современном обществе межкультурная коммуникация зачастую не может обойтись без такого посредника, как переводчик. В различных сферах деятельности человека — начиная от теоретической науки и заканчивая производственной практикой — требуется осуществление переводческой деятельности как в устной, так и в письменной формах.

Без коммуникации между разными странами было бы невозможно развитие науки и техники, ведь именно взаимобмен мыслями, достижениями и технологиями между мировыми научными сообществами способствует научно-техническому прогрессу. Грамотный перевод представляет собой один из важнейших инструментов при осуществлении межкультурной коммуникации и при продвижении на международную площадку в любой области. Так, переводчики, владеющие современными глобальными языками, такими как английский, китайский, испанский и др., позволяют миру науки и техники осу-

шествовать профессиональную коммуникацию и обмен достижениями между ведущими специалистами различных областей знаний по всей планете.

Большинство крупных предприятий, осуществляющих свою деятельность в Российской Федерации, имеют в своем штате переводчиков той языковой пары, которая актуальна для решения проблем интернациональной коммуникации в соответствии с их потребностями и нуждами, будь то вопросы импорта и экспорта продукции или комплекующих, вопросы реализации конечных продуктов, юридические вопросы, осуществление бизнес-диалога, решение проблем проектирования и конструирования, обслуживание и эксплуатация производственного оборудования, и многое другое.

В связи с этим можно попробовать определить круг вопросов и знаний, которые должны входить в сферу профессиональной компетенции переводчика. По нашему мнению, именно этот вопрос и представляет особую актуальность на данный момент, так как уровень экстралингвистической подготовки переводчика зачастую вызывает вопросы и нарекания у заказчика или работодателя.

Проработав пять лет в качестве штатного устного и письменного переводчика на судостроительном предприятии АО «Балтийский завод», автор данной статьи хочет акцентировать внимание на тех затруднениях и сложностях в ходе переводческой деятельности, которые возникают вследствие нехватки некоторых знаний после успешного освоения образовательной программы бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Лингвистика» и по специализации «Перевод».

Вопрос формирования профессиональных компетенций переводчика в сфере технического перевода подробно рассмотрен исследователями С.К. Гураль и Н.С. Терешкова. Авторы приходят к выводу, что при развитии профессиональной компетентности переводчика требуется работать над рядом компетенций, причем наряду с такими компетенциями, как языковая, коммуникативная, переводческая, информационно-поисковая, лингвистическая, специальная, текстообразующая, экстралингвистическая, авторы также выделяют техническую компетенцию. [1; 82, 83] В данной статье речь идет о развитии именно последней из приведенных компетенций.

Все прочие компетенции, перечисленные авторами указанной статьи, в полной мере раскрыты в образовательных программах вузов

по направлению подготовки «Лингвистика», по специальностям, связанным с подготовкой профессиональных переводчиков. Уровень подготовки лингвистов не подвергается сомнению. Все дисциплины учебного плана в различных вузах, готовящих профессиональных переводчиков, в достаточном объеме охватывают теоретические и практические знания в сфере переводоведения и языкознания, истории и культуры России и стран изучаемого языка, социальных, экономических и политических отношений в мире. Однако автору данной статьи представляется, что отсутствие знаний по основам техники является существенным пробелом в образовании переводчика. Изучив образовательные программы и учебные планы ведущих вузов, готовящих переводчиков, мы пришли к выводу, что из точных наук студентам-лингвистам предлагаются только основы математики и информатики в небольшом объеме часов. Однако это все-таки не восполнит нехватку знаний в сфере техники для будущих переводчиков, которые подчас могут приводить к смысловым ошибкам и неэквивалентному переводу.

Если провести анализ переводческого рынка, то можно заметить следующую закономерность: среди всех представленных тематик в различных языковых парах лидирует технический перевод. Вслед за исследователями, Л.В. Кушниной и С.В. Улитиной, мы считаем необходимым отделять понятия технического и научного перевода, хотя безусловно наука и техника идут рука об руку как сферы, двигающие общественный прогресс.

В своей статье Л.В. Кушнина и С.В. Улитина указывают, что переводчик-гуманитарий лучше справляется с задачей технического перевода, нежели технический специалист со знанием иностранного языка [2; 186]. Из личного опыта работы переводчиком в различных тематиках автор данной статьи может с полной уверенностью поддерживать данное утверждение. Однако в своей профессиональной деятельности переводчик сталкивается со следующим затруднением. Осуществляя устный перевод по узкоспециализированной технической тематике, переводчику часто встречаются неизвестные ему явления, механизмы и устройства, технологии. При устном переводе у переводчика нет возможности обратиться к справочной литературе или сети интернет, чтобы получить необходимые фоновые знания с помощью отработанного информационно-поискового навыка. Как результат, задерживается производственный процесс, коммуникацию

которого переводчик осуществляет. А в крайнем случае может даже иметь место неадекватный перевод и ошибки в переводе. С подобными трудностями в техническом переводе сталкиваются многие специалисты. То, что понятно инженеру, может быть затруднительно для восприятия и интерпретации для человека, получившего образование в иной сфере деятельности, в частности в лингвистике.

Если обратиться к семиологической теории, то описываемую проблему можно представить в виде нарушения связей в так называемом «семантическом треугольнике». Слово (знак/форма/имя/экспонент) должно быть связано с денотатом (референтом), то есть предметом или явлением действительности, обозначаемым этим словом. Кроме того в семантическом треугольнике должна быть также связь с десигнатом (сигнификат/означаемое/понятие/значение), который, в свою очередь, является отражением этого предмета или явления в нашем сознании [5; 295]. Однако при заучивании терминов, а также при знакомстве с понятиями и явлениями негуманитарной направленности непосредственно в ходе работы, в сознании переводчика связи между вершинами семантического треугольника могут быть нарушены из-за отсутствия необходимых знаний и информации. При осуществлении межкультурной коммуникации подобная ситуация может привести к неправильному трактованию сказанного и взаимному непониманию.

Анализируя сложившуюся ситуацию, автор данной статьи считает, что наряду с такими обязательными для высшего образования дисциплинами, как «Экономика», «Культурология», «История», «География», «Педагогика», стоит также ввести базовый курс подготовки лингвистов-переводчиков в сфере техники и технологии. Подобного рода курс необходимо разработать с учетом слабой математико-технической подготовки студентов, так как профильными предметами при поступлении на филологические специальности являются гуманитарные.

Чаще всего выпускник филологического факультета не имеет представления об устройстве механизмов и машин, не отличает генератор и двигатель, не знает, что такое легенда чертежа и где она находится. Согласно словарю Ожегова, техника — это «круг наук, связанных с изучением и созданием средств производств, орудий труда». Само понятие техники охватывает как устройства и механизмы, так и процессы проектирования, конструирования и эксплуатации изделий. Знания техники применимы как в производственном контексте, так и в бытовом, образовательном, научном и прочих.

Таким образом, курс должен включать в себя следующие разделы: 1) Основы и понятия инженерного дела. Данный раздел раскрывает направления, цели и задачи работы инженеров. 2) Основы машиностроения — раздел, описывающий типичные детали машин и технологического оборудования. 3) Транспорт. Данный раздел, помимо типизации видов транспорта, должен раскрывать базисный принцип устройства автомобиля. 4) Основы электротехники — блок, который разъясняет понятия напряжения, силы тока и сопротивления, устройство электрических агрегатов и оборудования, типы двигателей.

Подобный курс должен содержать лишь вводную информацию, унифицированную для большинства отраслей; а также должен быть рассчитан на лингвистов, не имеющих базовых знаний в указанных разделах и зачатую не имеющих склонности к точным наукам.

Подводя итоги, стоит сказать, что множество исследований посвящено разработке различных методов преподавания, позволяющих будущему переводчику в сфере профессиональной коммуникации освоить необходимые для работы компетенции. Однако автору данной статьи представляется, что успешное изучение лексики таких сложных областей, как техника, технологии и производства невозможно без знакомства с теоретическими основами этих смежных специальностей. Для усвоения специальных терминов требуется иметь теоретическую базу технических знаний, позволяющих переводчику быстрее и более успешно осуществлять межкультурную коммуникацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гураль С.К., Терешкова Н.С., Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // Язык и культура. 2015. № 3. С. 80–85.

2. Кушнина Л.В., Улитина С.Г. Формирование коммуникативной компетентности переводчика технических текстов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 7(61): в 3-х ч. Ч. 1. С. 185–189.

3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. — Москва: Слово/ Slovo, 2000. — 262 с.

4. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — М.: Мир и Образование, 2015. — 1376 с.

5. Языковая номинация. Общие вопросы: монография / Академия наук СССР. Институт языкознания; отв. ред.: Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. — Москва: Наука, 1977. — 359 с.

А.И.Клишин

Санкт-Петербург

РОЛЕВАЯ ИГРА И УСТНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация: Ролевая игра является необходимым компонентом в обучении профессиональному переводу. Процесс перевода в ходе ролевой игры осуществляется в режиме реального времени. Такая ролевая игра обеспечивает развитие как лингвистических, так и когнитивных навыков.

Ключевые слова: Ролевая игра, профессиональный перевод, режим реального времени, когнитивные навыки.

Abstract: Role play is an indispensable ingredient in teaching professional translation. A process of translation is proceeding in the course of game in real time regime. This kind of role play facilitates development of both linguistic and cognitive skills.

Key words: Role play, professional translation, real time regime, cognitive skills.

В процессе обучения иностранным языкам в высшей школе предполагается развитие у студентов ряда иноязычных коммуникативных компетенций, среди которых можно выделить языковую, социокультурную, речевую, познавательную и другие.

Компетентностный подход предъявляет новые требования к преподаванию, обучению и развитию навыков перевода. В данном сообщении речь идет о ролевых играх, применяемых для тренировки закрепления навыков устного последовательного перевода. Ролевая игра проводится в *три этапа*:

1. Преподаватель кратко охарактеризовывает ситуацию, в которой происходит межъязыковая коммуникация, и сообщает число участников. Участников может быть трое. По замыслу игры один из студентов выступает в качестве, например, бизнесмена, говорящего на иностранном языке, второй — в качестве телеведущего, который на русском языке ведет интервью, задавая вопросы бизнесмену. Третий студент осуществляет устный последовательный перевод вопросов на иностранный язык и ответов бизнесмена на русский язык. Первому

и второму студенту вручаются распечатки с перечнем вопросов на русском языке и ответов на иностранном языке.

2. Непосредственное осуществление диалога при посредничестве переводчика в режиме реального времени.

3. Завершающий этап. Студент, выступающий в качестве бизнесмена, спрашивает на иностранном языке, есть ли вопросы. Переводчик переводит вопрос, и остальные студенты — либо на иностранном, либо на русском языке задают вопросы, используя определенные профессиональные знания.

В заключение бизнесмен благодарит участников, и игра считается завершённой. После завершения игры происходит обсуждение работы переводчика с участием всей группы студентов. Студенты оценивают качество перевода тех или иных фрагментов русскоязычного и иноязычного речевых сообщений, предлагают иные варианты перевода. Преподаватель, завершая обсуждение, комментирует выбор того или иного переводческого решения.

Выполнение учебных заданий по устному последовательному переводу способно обеспечить развитие и закрепление целого ряда навыков у студентов. К числу таких навыков относятся:

- Отыскание оптимального переводческого решения при передаче слов, словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный язык;
- Способность принимать переводческие решения в ограниченном лимите времени;
- Развитие кратковременной или оперативной памяти
- Способность в результате концентрации внимания на речевом устном произведении выделять в нем смысловые доминанты;
- Совершенствование когнитивных навыков, которые, по Х. Гейвин, складываются из трех фаз:
 - концентрация внимания на доминантах смысла в устном речевом сообщении,
 - понимание информации, заложенной в смысловых доминантах,
 - отыскание соответствующих языковых средств в языке перевода и осуществление непосредственно перевода [1, с. 86 и далее].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейвин Х. Когнитивная психология/The Essence of Cognitive Psychology, Helen Gavin. Питер. 2003. — 268 с.

РАССКАЗ В. ИРВИНГА «РИП ВАН ВИНКЛЬ» (сравнительный анализ переводов)

Аннотация: Статья посвящена сравнительному анализу переводов рассказа В. Ирвинга «Рип Ван Винкль». Для анализа выбраны переводы первой половины / середины XX века и современные: начала XXI века. Художественное пространство произведения (законы и структура построения, изобразительно-выразительные средства) исследуются с точки зрения различных переводческих решений. Выявлены переводческие приемы: грамматические и лексические преобразования, выполненные переводчиками.

Ключевые слова: В. Ирвинг; «Рип Ван Винкль»; сравнительный анализ переводов; переводческие приемы; грамматические и лексические преобразования; изобразительно-выразительные средства языка.

Abstract: The article is devoted to the comparative analysis of four Russian translations of «Rip Van Winkle» by W. Irving. The analyzed translations refer to the first half / mid-20th — beginning of 21st century. The artistic space of «Rip Van Winkle» (structure and composition of literary work, figurative and expressive language means) are examined from the point of view of different translation techniques. The article reveals translation techniques: grammatical and lexical transformations implemented by translators.

Key words: W. Irving; «Rip Van Winkle»; comparative analysis of translations; translation techniques; grammatical and lexical transformations; figurative and expressive language means.

Художественный перевод — искусство, творческое отражение оригинала. Одно и то же произведение (иноязычный текст) по-разному можно воспринимать и переводить. Разные переводы выражают разные грани смысла, заключенного в словах языка первоисточника. У каждого переводчика свое видение, чтение оригинала, свой лексикон, свой почерк.

Только подлинно талантливые переводы не боятся времени. В разное время к переводам предъявляются разные требования. Нередко в переводах из-за произвольных толкований искажен оригинальный текст, утрачена красота языка, снижена динамика мысли. Конечно, переводы устаревают, требуют переделки или новой работы.

С целью выявления наиболее удачных и творчески адекватных текстов в статье проведен сравнительный анализ четырех переводов рассказа В. Ирвинга «Рип Ван Винкль», в ходе которого были выявлены переводческие приемы, грамматические и лексические транс-

формации, комплексные лексико-грамматические преобразования, выполненные разными переводчиками.

Рассказ В. Ирвинга «Рип Ван Винкль» (1818), который вошел в состав авторского сборника «Книга эскизов», — одно из первых произведений американской литературы, получивших мировую известность. В его основе лежит традиционный сказочный сюжет, заимствованный писателем из немецких «Народных сказаний» Отмара. Главный герой (подданный английского короля Георга III) засыпает, испив волшебного напитка, и просыпается через двадцать лет, когда в Америке уже закончилась война за независимость, обратившая его в гражданина Соединенных Штатов.

Сейчас издано более пяти разных переводов новеллы (в это число входят вольные пересказы и неполные переводы), наиболее известен и чаще всего переиздается перевод А. Бобовича. Для анализа выбраны переводы А. Бобовича [2], М. Гершензона [3], О. Холмской [1] и Е. Мерзляковой [5]. Текст переводов сравнивается с оригинальным текстом новеллы «*Rip Van Winkle*», опубликованным при жизни автора в «Полном собрании сочинений Вашингтона Ирвинга в одном томе» [7].

В оригинале рассказ начинается с предисловия автора, в котором он прибегает к своего рода литературной мистификации. Ирвинг в своих книгах создает образ рассказчика — Дидриха Никербокера (чудаковатого старого холостяка). Вымышленный Дидрих Никербокер — не только стержневой персонаж многих книг В. Ирвинга, но и один из литературных псевдонимов писателя. Все переводчики, кроме О. Холмской, либо оставляют лишь подзаголовок «Посмертный труд Дидриха Никербокера», опуская предисловие (А. Бобович), либо непосредственно приступают к основному тексту (М. Гершензон, Е. Мерзлякова).

Встречаются различия в написании имен и географических названий. В переводе Е. Мерзляковой имя главного героя новеллы — Рип *ван* Винкль, остальные переводчики, следуя манере автора, передают его как Рип *Ван* Винкль. Голландское *van* (читается «фан» — предлог, передающий родительный падеж, притяжание) по-голландски с заглавной буквы никогда не пишется. По правилам перевода, артикли и частицы при иностранных фамилиях пишутся со строчной буквы.

Само имя *Rip Van Winkle* стало нарицательным в значении «человек, оторвавшийся от действительности». Оно также обладает

многозначным смыслом и применительно к содержанию рассказа. Так, Rip может рассматриваться как аббревиатура RIP латинского *requiescat in pace* — «Да упокоится он в мире», а winkle, наряду со значением «морская улитка», может означать и «выгнать, вытащить» [6; 348]. Если учесть, что Рип — не только имя собственное, но и аббревиатура (RIP), то в примечании следовало бы расшифровать данное сокращение.

При переводе топонимов (названий географических объектов, местностей, гор, рек, городов и т. д.) переводчики используют два основных способа: транскрибирование (передача звуков иноязычного слова при помощи алфавита языка перевода) и транслитерацию (передача букв иноязычного слова при помощи алфавита языка перевода).

Существует правило, согласно которому при переводе географических названий в одном слове не пишут два удвоения буквы. Оно не всегда соблюдается переводчиками. Так, например, «*the Kaatskill mountains*» (горы Катскилл) [4; 35] переводятся как: «*Каатскильские горы*» (А. Бобович, М. Гершензон); «*Катскильские горы*» (О. Холмская); «*Каатскиллские горы*» (Е. Мерзлякова).

Образному наименованию одного из крупнейших горных массивов «*Appalachian family*» в переводах А. Бобовича и Е. Мерзляковой дается дословное соответствие: «*семья Аппалачей*». В русском переводе следует добавить слово *горы*, чтобы не только отразить образность английского выражения, но и передать его смысл. В переводе М. Гершензона «*Appalachian family*» — «*семья Аппалачианов*» (прилагательное Appalachian (Аппалачский) субстантивируется, уподобляясь модели существительного во множественном числе). Общеизвестность горной системы Аппалачей позволяет переводчикам не уточнять, о какой стране идет речь, в случае с «*Аппалачианами*» уточнение требуется. Правильная передача географических названий имеет большое значение, поскольку всякие неточности в их переводе могут вести не только к потере национального колорита, но и к фактическим искажениям. В переводе О. Холмской «*Appalachian family*» — «*Аппалачский хребет*». В данном случае речь идет о контекстуальной замене слова «*family*» (семья) словом «*хребет*». Конечно, при такой замене по сравнению с оригиналом перевод теряет образность: автор использует персонификацию, приписывая природе человеческие качества («*Appalachian family*» — *семья Аппалачей*), зато переводчик сохраняет

смысл первоисточника и полностью исключает возможность двусмысленного прочтения.

Уже с первых строк в новелле мы встречаем некоторые расхождения в переводе цветообозначений. Обращает на себя внимание вариативность перевода одних и тех же лексем, обозначающих цвет или оттенок. Преобладающей частью речи среди слов-цветообозначений являются прилагательные. Гораздо реже употребляются существительные и глаголы с подобной семантикой. Так, например, прилагательным *blue* (любые оттенки синего от самых светлых до самых темных) и *purple* (пурпурный, багровый, фиолетовый) в переводах соответствуют: «*пурпур и бирюза*» (А. Бобович); «*синева и пурпур*» (М. Гершензон, О. Холмская); «*голубое и пурпурное*» (Е. Мерзлякова).

Живой интерес представляет передача метафорических образов. В частности, при переводе выражения «*a hood of gray vapors*» переводчикам не удастся достичь полной семантической эквивалентности. Одним из основных расхождений в переводах явился выбор опорного слова для лексем *hood* и *vapors*. На русский язык выражение «*a hood of gray vapors*» передается следующим образом: «*сизая шапка тумана*» (А. Бобович); «*капюшон серой дымки*» (М. Гершензон); «*капюшон из серых туч*» (О. Холмская); «*шапка серых туманов*» (Е. Мерзлякова). М. Гершензон и О. Холмская предпочли основное значение английского существительного *a hood* («капюшон»), в то же время одно из значений данной лексемы — «шапка (пены, тумана или облаков)» употреблено в переводе Е. Мерзляковой. Значение английского слова *vapor* (*пар, туман*) расширяется до «*дымки*» в переводе М. Гершензона и «*туч*» в переводе О. Холмской. В тексте подлинника существительное *vapor* употреблено во множественном числе. В переводах А. Бобовича и М. Гершензона применяется грамматическая трансформация, а именно, замена множественного числа английского существительного единственным числом русского. В данном случае синтаксическая структура переводимого предложения может быть и в переводе выражена аналогичными средствами, дословный перевод, например перевод Е. Мерзляковой, может рассматриваться как окончательный вариант перевода без дальнейшей литературной обработки.

Совпадение синтаксических средств в двух языках встречается сравнительно редко, чаще всего при дословном переводе возникает то или иное нарушение синтаксических норм переводного языка. В таких случаях происходит столкновение между содержанием и формой:

мысль автора ясна, но форма ее выражения чужда русскому языку. Дословно точный перевод не всегда воспроизводит эмоциональный эффект подлинника, следовательно, дословная точность и художественность оказываются в постоянном противоречии друг с другом. Например, идиоматическое выражение «*petticoat government*», которое имеет соответствие в русском языке — «женское засилье», «бабье царство», «*быть под башмаком у жены*», передается как «деспотическое правление юбки» (А. Бобович), «деспотизм госпожи Ван Винкль» (М. Гершензон), «деспотизм злой жены» (О. Холмская), «правительство юбки» (Е. Мерзлякова). Английская идиома «*petticoat government*» основана на олицетворении. Учитывая это, А. Бобович и Е. Мерзлякова воссоздают формальную структуру подлинника. В переводах М. Гершензона и О. Холмской образность английской идиомы стирается. Переводы выполняются не столько посредством лексических и синтаксических соответствий, сколько творческими изысканиями художественных соотношений, по отношению к которым языковые соответствия играют подчиненную роль. В этой связи возникает вопрос точности, полноценности или адекватности художественного перевода.

Передача фразеологических единиц затрудняется тем, что многие из них — красочные, эмоционально насыщенные обороты, которые принадлежат к определенному речевому стилю и часто носят ярко выраженный национальный характер.

Фразеологическая единица «*hen-pecked husband*» (досл. *заклеванный курицей муж*) — устойчивое сочетание слов с целостным обобщенно-переносным значением в русском языке — (неодобр.) *подкаблучник*. Принимая фразеологизм за свободное сочетание, при переводе возникают грубые ошибки. Варианты перевода английской идиомы «*hen-pecked husband*» на русский язык: «*забитый супруг*» (А. Бобович); «*многогосударственный муж*» (М. Гершензон); «*супруг, которого жена держит под башмаком*» (О. Холмская); «*забитый: заклеванный курицей муж*» (Е. Мерзлякова). Переводы А. Бобовича и М. Гершензона уступают оригиналу по яркости, хотя верно и лаконично передают его значение. М. Гершензону не удается сохранить стилистическое значение фразеологизма, который в английском языке имеет разговорно-неодобрительную коннотацию. О. Холмская переводит английскую фразеологическую единицу частичным эквивалентом, что ни коим образом не означает какой-либо неполноты в передаче значения, а лишь содержит

лексико-грамматические расхождения при наличии одинакового значения одной и той же стилистической направленности. Е. Мерзлякова верно передает значение фразеологической единицы, а также оставляет и его буквальный перевод (калькирует английскую идиому) с целью донести до русского читателя живой образ английского фразеологизма. Буквальный перевод фразеологических единиц может быть применен лишь в том случае, если в результате получается выражение, образность которого легко воспринимается русским читателем и не создает впечатления неестественности и несвойственности общепринятым нормам русского языка. В случае с соответствием-калькой «*заклеванный курицей муж*» переводчик сохраняет образный строй оригинала, однако, нарушаются нормы сочетаемости слов в языке перевода.

Примеров расхождения английского и русского вариантов новеллы в *стилистическом отношении* немало. Задача переводчика — адекватно воспроизвести в рамках переводного текста используемые автором стилистически маркированные языковые единицы. Однако в русском тексте встречаются ситуации, когда эмоционально окрашенная лексика английского языка, относящаяся к разговорному и просторечному функциональным стилям, заменяется нейтральными лексемами, в результате чего происходит повышение ее стилистического статуса и сглаживание той яркой отрицательной экспрессии, которой наделено английское слово.

Так, английское разговорное существительное *shrew* (негативное обращение к женщине, связанное с животным миром; основное значение слова — землеройка) имеет следующие словарные эквиваленты в языке перевода: *ведьма, мегера, «пила»*. В переводных текстах в качестве переводческого коррелята используется нейтральное выражение: «*сварливая жена*».

Встречаются в переводах и обратные стилистические замены, когда семантика слов, относящихся к высокому книжному стилю, устаревшая лексика передается с помощью нейтральных лексем (слов, оборотов, выражений), и наоборот, а семантически нейтральных слов — с помощью просторечных, то есть происходит снижение стилистического статуса лексем текста-оригинала.

Для более образной передачи английского текста переводчики прибегают к русским идиоматическим выражениям. Так, вполне нейтральная английская фраза «*...every thing about it went wrong...*» (досл.

ничего не получалось) получает дополнительную экспрессию в переводах А. Бобовича («из рук вон плохо») и М. Гершензона («идет вкривь и вкось»).

Не совсем эквивалентна передача в переводе О. Холмской существительного *wives* (уст. женщины) существительным с ярко выраженной разговорной окраской «кумушки». Однако такую замену можно отнести к переводческим находкам (устаревшая лексика привлекает писателей как сильное средство передачи экспрессии).

В переводах встречаются примеры сокращения, опущения, добавления, замены при переводе семантических компонентов, входящих в содержание оригинала. В большинстве случаев такие семантические преобразования осуществляются без ущерба для содержания.

Дополнения (подразумевается использование в переводе дополнительных слов, не имеющих соответствий в оригинале) обычно не противоречат смыслу содержания. Введение дополнительных слов обусловливается рядом причин: различиями в структуре предложения и тем, что более сжатые английские предложения требуют в русском языке развернутого выражения мысли. Отсутствие соответствующего слова или соответствующего лексико-семантического варианта данного слова тоже является причиной введения дополнительных слов при переводе.

В тексте оригинала автор говорит об «*Indian corn*» (индейской кукурузе). Переводчики, кроме Е. Мерзляковой, опускают прилагательное *Indian*, которое призвано подчеркнуть, что первые поселенцы в Америке научились выращивать кукурузу у индейцев, однако, оно создает явную информационную избыточность в тексте перевода.

В переводах наблюдается расхождение в описании элементов одежды. Так, например, английское существительное *bunch* (досл. *связка, пучок, пачка, букет*) при переводе на русский язык получает значение в зависимости от контекста: «*банты*» (А. Бобович, М. Гершензон): «*пучок лент*» (О. Холмская); «*сборки*» (Е. Мерзлякова).

Прилагательное *rubicund* (досл. румяный) в переводах А. Бобовича и М. Гершензона получает значение «*намалеваный красною краской*» и «*красно-бурый*», в результате чего текст перевода «... *a rubicund portrait of His Majesty George the Third*» (дословный перевод Е. Мерзляковой: «...*румяный портрет Его Величества Георга Третьего*») полностью переосмысливается: «...*намалеваный красною краской портрет его королевского величества Георга III*» (А. Бобович); «...*красно-бурый портрет его*

величества Георга III» (М. Гершензон). О. Холмская расширяет текст оригинала (добавляет существительное *лицо*): «...краснощекое *лицо* его величества короля Георга III».

Существительное *junto* в переводе с английского означает *клика, политическая фракция, тайный союз*. В переводах значение слова переосмысливается: «*высокое собрание*» (А. Бобович); «*клуб*» (М. Гершензон); «*собрания*» (О. Холмская). Дословный перевод Е. Мерзляковой «*тайный союз*» вносит недопонимание в текст перевода, ведь ранее ни о каком тайном союзе речи не шло.

Расхождение перевода можно наблюдать в следующем примере:

«...his cow would either go astray, or get among the cabbages...» Речь идет о том, что корова могла либо заблудиться, либо забиралась в капусту.

Так, в переводе А. Бобовича подчеркивается, что *корова «попадала в чужую капусту»*, о чем в тексте оригинала не сказано. М. Гершензон говорит о том, что «*корова уходила в лес*», однако, лес в тексте подлинника также не упоминается. В переводе О. Холмской *корова «забиралась в огород»* (нет ни малейшего намека на то, что в огороде росла капуста). Наиболее приближенным к оригиналу является перевод Е. Мерзляковой: «*корова либо сбивалась с пути, либо забиралась в капусту*».

В некоторых переводах для большей эмоциональности текста используются риторические вопросы.

В тексте-переводе нередко встречаются и случаи семантического сдвига — сужения и расширения (*конкретизации и генерализации*).

Например, существительное *a fowling-piece* (охотничье ружье) превращается в «*дробовик*» (охотничье гладкоствольное ружье, стреляющее дробью) в переводе О. Холмской, хотя в тексте подлинника ничего не сказано, какой вид охотничьего ружья носил на плече Рип Ван Винкль.

В переводе А. Бобовича, М. Гершензона и О. Холмской английское существительное *liquor* (крепкий напиток) конкретизируется до *водки, вина, пива*.

Существительное *flagon* (досл. *графин или большая бутылка со сплюснутыми боками*) дословно переводит только Е. Мерзлякова. В остальных переводах оно передается как: *кубок, кружка*. Дословный перевод данного существительного видится не вполне целесообразным, так как в русскоязычной культуре не принято пить спиртное из графинов.

Английское существительное *sassafras* (досл. *сассифрас*), которое обозначает кустарниковое растение из семейства лавровых, распро-

страненное в Северной Америке. Вероятно, чтобы не перегружать текст экзотизмами, английское существительное в переводах А. Бобовича и О. Холмской заменяется словом с более широкой семантикой, которое обозначает родовое понятие — «лавр».

Переводчики в основном придерживаются абзацного членения предложений, однако, А. Бобович и Е. Мерзлякова иногда объединяют некоторые абзацы.

Для переводов А. Бобовича и М. Гершензона характерна синтаксическая перестройка предложений: во многих предложениях применена инверсия (обратный порядок слов), чтобы придать им особый смысл (экспрессию, динамизм мысли). Инверсия выделяет описываемые явления и показывает их стремительный характер.

Интересна передача культурно-исторических персоналий. Так, например, фигура *Питера Стайвесанта* («*Peter Stuyvesant*») является определенной приметой эпохи, в которой разыгрывается действие. Примечательно, что имя *Питера Стайвесанта* дается практически во всех переводах без разъяснения его роли в истории и культуре США, только М. Гершензон приводит в примечаниях краткую биографическую справку: «*Питер Стьюивезент управлял голландской колонией в Америке с 1647 года по 1664 год; в 1664 году Голландия уступила эту колонию Англии*». Конечно, американскому читателю не нужно объяснять, кто такой Питер Стайвесант, в какую эпоху он жил и какие исторические события связаны с его именем. Русский же читатель нуждается в разъяснениях.

Исторические факты и имена исторических личностей очень часто употребляются в художественных произведениях. Авторы используют их для создания исторического фона, установления причинно-следственных или временных связей между событиями в произведении.

Переводчики не придерживаются какой-то одной линии перевода — приближения или «отчуждения» произведения от иноязычной культуры. Такая эклектичность подхода создает порой в тексте перевода явные неувязки, непонятные моменты, смешение культурных планов.

Например, разночтения в переводе прослеживаются и при передаче на русский язык популярной на западе детской игры в «марблс» (шарики): *shoot marbles*. Цель игры — выбить и взять в плен наибольшее количество шариков противников. В переводе А. Бобовича и Е. Мерз-

ляковой произведена замена первого компонента словосочетания («стрелять»): «*стрелять шариками*» на «*катать шарики*». В подстрочной сноске переводчик, совершенно справедливо, приводит функциональный аналог данной игры (приблизительный перевод реалии) в русском языке: «*Речь идет о детской игре, наподобие наших бабок*». Е. Мерзлякова также производит замену первого компонента словосочетания («стрелять»): «*стрелять шарики*» на «*кидать шарики*», уточняя, что шарики были мраморными (изначально они действительно были мраморными), однако, русскому читателю не вполне понятна суть игры, совершенно утрачен национальный колорит. М. Гершензон и О. Холмская в переводе («*играть в камешки*») обращаются к родственной игре в камушки — маленькими разноцветными камнями выбивали из начерченного круга шарики противника. Однако эта игра, очень популярная в свое время, сейчас практически забыта. Поэтому без дополнительных пояснений, такой перевод не вызовет у большинства читателей никаких ассоциаций.

Единицы измерения также принадлежат к числу реалий. Большая часть наименований этих единиц — типичные для языка оригинала термины, а реалиями их делает ограниченное распространение. Фоновые знания русскоязычного читателя не всегда позволяют сделать ему правильный вывод о тех или иных размерах, указанных в оригинале.

Не все переводчики передают реалии, связанные с денежными единицами, дословно, предпочитая образную замену русской идиомой, а также синонимичное расширение перевода.

К разряду культурно-специфических элементов языка относятся и лексические единицы, обозначающие предметы одежды. Так, например, в тексте оригинала встречается заимствованное слово из разряда безэквивалентной лексики — «*galligaskins*» (предмет национальной одежды: *штаны широкого покроя, шаровары*). При переводе данной реалии А. Бобович и О. Холмская подменяют специфическую видовую реалию общим родовым понятием: «*штаны*». При этом происходит не только расширение понятия с семантическим сдвигом, но и потеря национального колорита повествования. Е. Мерзлякова также переводит данную реалию общим родовым понятием: «*штаны*», однако, также поясняет, что так называли *широкие штаны XVI–XVII веков*. М. Гершензон в переводе использует слово «*панталоны*», однако, панталоны — длинные мужские штаны.

Таким образом, перевод А. Бобовича допускает отступления от авторского стиля. А. Бобович переводит отдельные предложения с помощью разговорной лексики, за счет чего снижается стиль повествования. В то же время его перевод точен и прозрачен, легко воспринимается — все это неотъемлемые свойства качественного перевода.

Переводы М. Гершензона и О. Холмской отличает связность изложения. Переводчики точно передают смысл оригинального текста, наблюдается минимальное вкрапление других пластов лексики. М. Гершензон работает с многозначностью слова. Переводчик мастерски оперирует содержащимися в слове возможностями, богатством смысловых оттенков, сопрягает между собой слова на уровне их смысловых глубин.

Перевод Е. Мерзляковой максимально приближен к тексту оригинала, воссоздает формальную структуру подлинника. Однако чрезмерное следование тексту оригинала порой может привести к дословному, в языковом отношении точному, но в художественном отношении слабому переводу, когда точно переводятся чуждые языковые формы, происходит стилизация по законам иностранного языка. Все же, несмотря на то, что некоторые фрагменты текста Е. Мерзлякова переводит дословно, ее перевод нельзя отнести к разряду буквальных. В ее переводе сохранен авторский стиль и образы, созданные В. Ирвингом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Американская романтическая проза: сб. / [сост. А.Н. Николюкин]. — М.: Радуга, 1984. — 528 с.
2. Ирвинг, В. Новеллы; пер. с англ. — М.: Правда, 1987. — 352 с.
3. Ирвинг, В. Рип Ван Винкль; пер. с англ. — М.-Л.: Детиздат, 1937. — 32 с.
4. Горская, М.В. Англо-русский и русско-английский словарь географических названий. — 2-е изд., стереот. — М.: Рус. яз, 1994. — 272 с. — С. 35.
5. Мерзлякова, Е. Английский язык с В. Ирвингом. Рип ван Винкль: учеб. пособие / Е. Мерзлякова. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2008—96 с.
6. Стахорский, С.В. Энциклопедия литературных героев. — М.: Аграф, 1997. — 496 с. — С. 348.
7. The complete works of Washington Irving in one volume. — Paris: Baudry's European Library, 1834. — 1273 p.

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ АМЕРИКАНСКИМ СТУДЕНТАМ СРЕДНЕ-ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА

Аннотация: В статье рассматриваются трудности, возникающие при обучении американских студентов русской грамматике на средне-продвинутом этапе. Приводятся принципы отбора материала, дополняющего государственные стандарты по РКИ (на примере ряда конструкций времени, причины, цели), рассматриваются примеры типичных ошибок, возникающих у англоязычных студентов. Даются методические рекомендации по отработке конструкций с предлогами, в наибольшей степени подверженных явлению интерференции.

Ключевые слова: РКИ, грамматика, конструкции времени и причины, интерференция

Abstract: The article deals with the difficulties encountered in teaching American students Russian grammar at the Mid-Advanced level. The principles of selection of materials additional to the TORFL standards are given, examples of typical mistakes by English-speaking students are considered. Some methodical recommendations of work with grammatical constructions that are most susceptible to linguistic interference are provided.

Keywords: RSL, grammar, constructions of Time and Cause, linguistic interference

Работа с американскими учащимися на средне-продвинутом этапе зачастую дополняется необходимостью решения вопроса о содержательном компоненте обучения. На начальном этапе решаются, преимущественно, задачи формирования новых грамматических навыков на базе конструкций, представленных большинством учебных пособий. В то время как уже на среднем этапе приходится столкнуться с необходимостью коррекции грамматических навыков. Продвинутый этап обучения в большей степени направлен на решение таких задач и систематизацию уже полученных грамматических навыков. Необходимо также рассматривать и менее распространенные грамматические модели, актуальные в плане функциональной грамматики.

Существующие государственные стандарты по РКИ содержат список единиц, относящихся к конструкциям времени, причины и цели, которые рекомендованы для рассмотрения в рамках курсов грамматики. При работе с американскими студентами возникают трудности, обусловленные несовпадением образовательных программ, учебных пособий

и материалов. Таким образом, наряду с формированием новых грамматических навыков приходится решать задачу диагностики существующих знаний. Выявленный набор грамматических конструкций часто нуждается в определенной систематизации, уточнении ряда элементов. На наш взгляд, для адекватного представления грамматических конструкций на средне-продвинутом этапе необходимо учесть требования существующих стандартов ТРКИ на среднем и средне-продвинутом этапах (B1-B2), а также дополнить их рядом актуальных конструкций.

Основная часть базовых конструкций времени рассматривается на начальном и среднем этапах. В рамках Второго сертификационного уровня (ТРКИ 2) [1; 14–16] временные конструкции представлены более узко, значение части из них лексически ограничено (ср.: *в детстве* и др.). В стандарт ТРКИ 3 [2; 17–19] включено лишь несколько типов конструкций времени (*накануне; с ... до...*).

Конструкции цели и причины представлены в основном на среднем этапе (ТРКИ 1) следующими базовыми вариантами: *благодаря, из-за, от, для* [5; 14], в то время как стандарт уровня ТРКИ 2 включает достаточно полный набор конструкций: *из, из-за, от, за* [1; 14–16].

В Санкт-Петербургском государственном университете (на факультете свободных искусств и наук) обучаются преимущественно студенты из различных университетов и колледжей США. Им читаются курсы по грамматике в объеме 4 часов в неделю. Курсы средне-продвинутого этапа ориентированы на студентов с входящим уровнем владения русским языком приблизительно B1-B2 (ТРКИ 1, ТРКИ 2). Однако выявление уровня владения русским языком у данных студентов носит условный характер в силу специфики американских программ по изучению русского языка. По результатам предварительных входных тестов (проводившихся с 2010 по 2018 гг.) были сделаны выводы, что учащимся известно большинство базовых конструкций времени и цели, но они практически не знакомы с конструкциями причины в простом предложении за исключением вариантов *благодаря* и *из-за*. Таким образом, необходима комплексная работа по расширению данного списка конструкций.

В связи с тем, что детального представления учебного материала, соответствующего работе с продвинутым уровнем (ТРКИ 3), в официальных стандартах практически не зафиксировано, отбор материала осуществлялся с учетом принципов частотности (по данным Национального корпуса русского языка [3]) и методической целесообразности.

Анализ контрольных письменных заданий и выявление типичных ошибок в устной речи англоговорящих студентов позволяют определить ряд конструкций, представляющих особую трудность в усвоении и требующих, на наш взгляд, повторительно-закрепительной работы в каждой учебной группе. К таким конструкциям можно отнести традиционно проблематичные для англоязычных студентов варианты с предлогами ЗА/ НА/ Вин. падежа без предлога для обозначения времени (ср.: *уехать в Москву НА неделю, сделать работу ЗА час, ждать кого-либо ЧАС*). Ошибки в употреблении данных конструкций англоговорящими студентами могут быть объяснены интерферирующим влиянием значения более универсального по семантике английского предлога FOR, которому в русском языке соответствуют разные варианты перевода (со значениями времени, причины и цели). Весьма частотной является ошибка в употреблении конструкции Вин. падеж без предлога, когда к ней добавляются различные предлоги НА/ЗА/ДЛЯ (*она ждала НА/ЗА час — she was waiting FOR an hour*) по аналогии с английским вариантом с предлогом. Представляется необходимым провести разграничение контекстов данных моделей, выделяя специфику употребления каждого из предлогов, как и беспредложного варианта. Уместными будут задания, одновременно включающие перечисленные предлоги, чтобы проиллюстрировать их в контексте.

На наш взгляд, целесообразно рассматривать и такие единицы, не представленные в стандартах, как конструкции с предлогами ЗА + ДО, ЧЕРЕЗ + ПОСЛЕ (*Приехать в аэропорт за два часа до рейса..., через несколько часов после...*). Данные варианты также будут вызывать трудности в употреблении у англоговорящих студентов ввиду интерферирующего влияния соответствующих фраз английского языка, где используется только один предлог (*She came 5 minutes BEFORE the class — ошибочно: она пришла пять минут ДО занятия*). Важным представляется и включение в содержание обучения таких частотных по данным Национального корпуса русского языка вариантов как: В + В.П. (*в холод, в снег, в грозу* и т. п.) и ПОД + В.П. (*под конец, под утро, под Новый год* и др.) в значении времени, имеющих ограниченную лексическую сочетаемость.

Наречия со значением времени также требуют уточнения: список, предложенный стандартами по РКИ, достаточно малочисленный. Так, в дополнение к вариантам, указанным в стандартах, целесообразным представляется рассмотрение следующих наречий (обстоятельства

времени): *вскоре, заранее, надолго, ненадолго, навсегда, непрерывно, время от времени, изо дня в день, посекундно, ежеминутно* и др.

Большие трудности зафиксированы и в употреблении предлога ДЛЯ (исключительно со значением цели в группе рассматриваемых конструкций) и стоит особо подчеркнуть ошибочность его использования в конструкциях времени. Данная ошибка также является достаточно распространенной (ср.: *Она будет там сидеть ДЛЯ пять часов; это эссе ДЛЯ завтра...*) и связана с употреблением в них в соответствующих английских фразах предлога FOR. Трудности были зафиксированы и в употреблении англоговорящими студентами предлогов К и НА в конструкциях времени, например, *приготовить что-либо к зиме/ на зиму*. Предлог К в данном значении не представлен в стандартах, вместе с тем представляется актуальным и требует включения в учебный материал (ср.: *напишите сочинение к пятнице, к концу семестра все будет известно* и т. п.).

Дополнить следует и ряд конструкций со значением причины и цели в простом предложении. Так, безусловно, частотной и распространенной является конструкция причины с предлогом ПО + Д.П. (ср.: *по глупости, по неосторожности, по случайности, по наивности, по техническим причинам* и т. п.). Продвинутый этап предполагает и рассмотрение предлогов официально-делового стиля в значении времени, причины, цели (*в течение, ввиду, в связи с, с целью, во избежание* и т. п.).

Представленные конструкции содержат лишь часть учебных материалов для англоговорящих студентов, включенных в курс грамматики средне-продвинутого этапа. Более детальный список конструкций, вместе с обобщающими таблицами и различными заданиями содержится в подготовленном в соавторстве с Л.П. Кожевниковой пособии «Грамматикон» [4].

Таким образом, на продвинутом этапе обучения целесообразно проводить параллельную работу в нескольких направлениях: выявление и коррекция существующих навыков, их актуализация и систематизация, а также презентация ряда новых конструкций. Для реализации принципа учета родного языка учащихся следует включать задания, позволяющие снизить степень интерферирующего влияния родного языка. Как показывает практика, подобные сопоставительные задания, иллюстрирующие особенности двух языков, позволяют значительно сократить количество ошибочных употреблений тех или иных единиц.

В то время как рассмотрение расширенного списка дополнительных конструкций способствует повышению мотивации обучающихся, особенно американских студентов, традиционно требовательных к получению новой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: «Златоуст», 1999. — 40 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: «Златоуст», 1999. — 44 с.
3. Кожевникова Л.П., Некора Н.Е. Грамматикон. Морфологические и синтаксические конструкции русского языка: учебное пособие для иностранцев. — М.: Русский язык. Курсы, 2017. — 304 с.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]: URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
5. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант/ Н.П. Андрушина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания — 2-е изд. — М. — СПб.: Златоуст, 2009. — 32 с. — Режим доступа: <http://www.zlat.spb.ru>

Е.В. Румянцева

Санкт-Петербург

ИДЕОЭТНИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПУНКТУАЦИОННЫХ СИСТЕМ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Аннотация: Статья посвящена проблеме усвоения русской пунктуационной системы американскими учащимися. Рассматриваются факторы, влияющие на формирование идеоэтнической специфики пунктуационных систем русского и английского языков, которая, в свою очередь, определяет появление интерференции при изучении американскими учащимися русской пунктуации. Приводятся результаты эксперимента, направленного на выделение основных зон русской пунктуации, требующих специальной проработки на занятиях письменной речью с американскими студентами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, пунктуация, идеоэтническая специфика, запятая.

Abstract: The article is devoted to the problem of mastering Russian punctuation by American students. Idioethnic specific of both systems is examined and its influence on the learning process is considered. The results of the experiment aimed at highlighting main punctuation zones that require special instruction in RFL classes are described.

Keywords: RFL, punctuation system, idioethnic specific, comma.

В современной русистике распространена точка зрения, согласно которой пунктуационные системы языков могут быть разделены на две большие группы. Разделение основывается на том, как строится иерархия функций пунктуационной системы в том или ином языке, какая из них главенствует. Пунктуация ставит перед собой одновременно две задачи. Во-первых, она призвана подчеркнуть грамматический строй предложения, отразить на письме синтаксические отношения слов. Во-вторых, её задачей является письменное выражение семантико-стилистических оттенков речевого произведения, а также ритма, тональности и темпа речи. Если главенствование первой функции подразумевает грамматикализированную основу пунктуации, соотносит её с жёсткими правилами фразировки высказывания, существующими в определённом языке, то вторая функция акцентирует риторический по своей природе подход к предложению, ставит использование знаков препинания в зависимость от задач обеспечения адекватности восприятия посыла автора высказывания и, таким образом, делает пунктуацию более адаптивной. Систему, опирающуюся на первую функцию, можно назвать системоцентричной в то время, как второй тип антропоцентричен по своей сути. Особенности эволюции пунктуационной системы, её принадлежность к одной из групп определяются идеоэтническими факторами, ролью кодификации, прескриптивного начала и определяют допустимую степень нормотворчества носителей языка при её использовании. Традиционно исследователи относят русскую и английскую пунктуацию к разным группам. Как отмечает Н.Н. Орехова, «в XIX веке русская пунктуация под влиянием отечественной культурно-исторической парадигмы, в которой доминируют традиции авторитаризма, стремление регламентировать возможно большее число сфер общественной жизни» [1: 186], перешла на синтаксическую основу и на данном этапе развития

относится к системам первой группы. Английская пунктуация, напротив, носит логико-коммуникативный характер и неразрывно связана с семантикой, интонацией [3]. Постановка знаков препинания, например, запятых здесь регламентирована во многом волей автора, его желанием выделить ту или иную идею, интонационный и ритмический контур высказывания. Более того, в последние десятилетия исследователи отмечают склонность английской пунктуационной системы к постоянному уменьшению числа запятых. При пунктуировании в английском языке наблюдается тенденция к использованию пунктуации лежит так называемому «understopping», ослабленному виду пунктуации, когда она используется лишь в целях наибольшего приближения письменной речи к устной и придания ей выразительности [3: 65]. Так, Л. Трасс отмечает: «Грамматическая вычурность вышла из моды. Нашпигованный запятыми фрагмент, который в прошлом говорил бы о тщательном и квалифицированном редактировании, в наше время — просто признак бесхребетности. Дотошно расставляя все запятые вы расписываетесь в моральной слабости, избытке свободного времени и наличии устаревших справочников» [2: 89].

Идеоэтнические особенности систем русского и английского языков не могут не стать причиной интерференции при усвоении русской пунктуационной системы американскими студентами. Осуществляя постановку запятых в русском тексте, американцы зачастую ориентируются на семантико-стилистический принцип, стремясь подстроить пунктуацию под коммуникативную задачу высказывания, передать оттенки значения и оптимизировать таким образом восприятие высказывания читателем. При этом игнорируется тот факт, что в русском языке существует принудительное пунктуирование предикативных единиц, что обуславливается доминированием грамматическим принципом при выявлении синтаксического строения письменного текста. Этим можно объяснить тот факт, что пунктуационные ошибки частотны как у американцев, начинающих изучать русский язык, так и у студентов, владеющих русским языком на продвинутом уровне. Представляется, что при обучении американских учащихся стоит не только обратить их внимание на зоны пунктуирования, обусловленные внутривидовой спецификой русского языка, но и эксплицировать тот факт, что постановка знаков препинания в русском языке имеет под собой синтаксическую основу и жёстко регламентирована. При этом структура и объём часов курсов по РКИ, как правило, не позволяет

в должном объёме уделить внимание на занятиях пунктуации. Представляется маловероятной структура обучения, при которой пунктуационные правила русского языка были бы представлены иностранным учащимся в полном объёме. Ввиду этого, имея в перспективе точечную корректировку пунктуационных норм, нами была поставлена цель определить круг наиболее частотных пунктуационных ошибок при постановке запятой американскими студентами, изучающими русский язык. Для этого нами был проведён анализ пунктуационных ошибок при постановке запятых в пятидесяти сочинениях американских студентов, владеющих русским языком на среднем и продвинутом уровнях. На основе результатов анализа были выделены основные темы, требующие специальной проработки на занятиях письменной речью с американскими студентами (орфография и пунктуация в примерах сохранены):

1) Постановка запятой после обстоятельств места и времени в начале предложения. *В Америке, я никогда не жила в большом городе. В моём детстве, я хотела вырасти чтобы стать как мама. В ноябре, она придет сюда. Два месяца назад, я купила билеты. В этот момент, для меня это значит музыка. Раньше, я немного боялась метро и др.*

2) Не выделение запятыми придаточных изъяснительных предложений. *Я не знала как ездить на общественном транспорте. Я не знал что думать о России. Всё, что я знала о русской кухне было что сказали мои друзья. Люди спрашивали меня как идти. Я не знаю как начать мой рассказ. Я рад что я купил её в России. Я узнал как я люблю быть в новых местах и др.*

3) Не выделение запятыми придаточных обстоятельственных предложений (особенно много ошибок было сделано в придаточных обстоятельственных цели при использовании союза *чтобы*). *Мне повезло, что программа трудная потому что я училась много. Можно сказать, что Санкт-Петербург не такой странный для американцев потому что он очень европейский. Хорошо сдать экзамены не достаточно чтобы поступить в университет. Нам надо было ездить в разные районы чтобы участвовать в экскурсии. Я бы хотела больше свободного времени чтобы изучить город.*

Наряду с вышеперечисленными встречались ошибки при выделении запятыми причастий, вводных слов, в сложносочинённых предложениях с противительными союзами *а, но*, при оформлении прямой речи, однако, они не были столь частотны, как первые три типа ошибок.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что задача формирования грамотности русской письменной речи у американских студентов предполагает целенаправленную работу прежде всего с тремя пунктуационными темами: отсутствием запятых для выделения обстоятельств места и времени в начале предложения, выделение запятыми придаточных изъяснительных и придаточных обстоятельственных предложений. Представляется, что при работе с данными темами полезным может оказаться не только точечная информация о пунктуационных нормах русского языка, но и сравнение русской и английской пунктуационной системы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орехова Н.Н. Пунктуация и письмо. Ижевск, 2000. 216 с.
2. Трасс. Л. Казнить нельзя Помиловать. Бескомпромиссный подход к пунктуации. М., 2006. 192 с.
3. Шилкова С.В. Пунктуационная модель ложного предложения как отражение онтологических связей в английском языке. Барнаул, 2014. 139 с.

Т.Д. Холостова

Санкт-Петербург

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация: В статье представлен возможный подход к изучению грамматики и фонетики английского языка со студентами технических специальностей на примере учебного пособия по грамматике английского языка. Отмечены особенности грамматики и фонетики английского языка, на которые стоит обратить внимание при профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: грамматика, фонетика, алгоритм, способы мышления, специфика грамматики, фонетические навыки.

Abstract: The article presents a possible approach to the study of grammar and phonetics of the English language with the students of technical specialties on the example of the English grammar textbook. The features of the English grammar and phonetics which are worth paying attention to in the professional training of the students are emphasized.

Key words: grammar, phonetics, algorithm, modes of thought, the specifics of grammar, phonetic skills.

Стоит обратить внимание на то, что любой язык — это не предмет, а прежде всего, средство общения. Поэтому для грамотного специалиста крайне важно уметь правильно излагать свои мысли будь это письменная или устная речь, а значит при изучении иностранного языка важно уделять серьёзное внимание как грамматическому, так и фонетическому строю языка.

Поиск новых способов обучения иноязычной речи с каждым годом приобретает всё большее значение. Грамматика любого языка не представляет собой лёгкий объект изучения. В то же время значение её, особенно для перевода профессиональных текстов, огромно. Поэтому важно донести до учащихся грамматическую систему языка, учитывая и специфику профессии, и специфику психологических особенностей, и способ мышления личности [3; 145].

Широко известно, что учащиеся с гуманитарными способностями в корне отличаются от своих ровесников, от природы одарённых математическим складом ума. Последние составляют особую группу, которая предпочитает чёткие формулировки и алгоритмические подходы к объяснению нового материала, даже если это гуманитарные знания, которые и представляет грамматика, в данном случае английского языка.

Такой учёт особенностей технических специальностей потребовал более чёткой организации грамматического материала. Поэтому грамматика для инженерных специальностей приобрела структуру информационно-алгоритмического формата. Под этим углом зрения и написано учебное пособие по грамматике английского языка, состоящее из двух частей: морфология и синтаксис [1], [2].

В первой части книги рассматриваются и анализируются части речи с учётом математического способа мышления студентов [1]. Сначала изучаются части речи, которые составляют «скелет» языка (существительное, местоимение); уделено значительное внимание артиклю, как части речи, не имеющий аналогов в русском языке; далее остальные части речи, и в частности те, без которых невозможно усвоение глагольных конструкций (причастия).

Глагол можно назвать основной частью речи английского языка, т. к. его конструкции более детализированы по сравнению с русским

языком, в котором существительное, имеющее шесть падежей, способно передать смысловое содержание сообщения.

Русский язык	Английский язык
Учителя студентам книги читать	Teachers students books to read
Читают	Read
Читают	Are reading
Читают	Have been reading

Усвоение этого различия позволяет будущему специалисту чётко формулировать смысловые оттенки содержания текста, что особенно важно для перевода технических материалов.

Для более полного и глубокого усвоения грамматики рассмотрение всех глагольных конструкций приведено в алгоритмической форме, исходя из утверждения, что в английском языке, как и в любом другом, есть только три времени (прошедшее, настоящее и будущее). В каждом времени существуют три базовые конструкции глагола: факт действия, процесс действия и результат действия. Каждая конструкция имеет свой «физический» смысл и формулу, которая отражает её содержание: to V; to be Ving; to have V₃. Изменяя эти «формулы» по временам, можно описать совершаемое действие. После усвоения базовых конструкций в активном залоге, рассматривается пассивный залог, уже как некая производная конструкция, и такие конструкции как Perfect Continuous. Каждая конструкция рассмотрена по четырём позициям:

1. Что обозначает.
2. Как образуется.
3. Образование отрицательной формы.
4. Образование вопросительной формы.

Такое видение этого раздела грамматики позволяет студентам с математическим складом ума усвоить систему языка без лишней информации.

Вторая книга, синтаксис, позволяет систематизировать представление об английских предложениях, их особенностях [2]. Опираясь на знания особенностей частей речи и уникальную специфику английского предложения с его прямым порядком слов и обязательным наличием подлежащего и сказуемого, учащиеся усваивают подходы к переводу простых и сложных предложений. Особое значение имеет понимание специфики некоторых сложных предложений с придаточными предложениями, не типичными для перевода на русский язык.

Это такие придаточные предложения как дополнительное, условное, определительное:

- дополнительное, в котором соблюдается правило согласования времён [1; 199], [2; 134];
- придаточные условия и времени, в которых не допускается использование конструкции будущего времени [1; 210], [2; 162];
- придаточные определительные, которые при бессоюзном соединении дают два подлежащих и два сказуемых рядом, что нарушает обязательный порядок слов английского предложения и создают некоторые проблемы перевода [2; 149].

Учитывая, что количество часов на изучение иностранного языка в технических вузах ограничено, то особый способ донесения грамматических знаний имеет архиважное значение.

Однако знание только грамматического содержания иностранного языка будет далеко не полным, если оставить вне рассмотрения такую составляющую, как фонетика.

Фонетика, в лингвистических специальностях чаще рассматривается как наука. Но практическое использование иностранного языка предусматривает его адекватное звучание. Изучая язык в отрыве от погружения в среду изучаемого языка, необходимо дать студентам надёжный инструмент, позволяющий правильно произносить звуки иноязычной речи [4; 137]. Для этого в учебном пособии представлена авторская таблица звуков английского языка [1; 220], [2; 204]. В течение двух месяцев отрабатывается со студентами произнесение звуков и соотнесение их с транскрипцией. Прежде всего обращено внимание на отличительные особенности фонетики английского языка от фонетики русского языка:

- при произнесении большинства звуков губы несколько растянуты в улыбку;
- кончик языка находится на альвеолах, в то время как в русской фонетике он упирается в зубы;
- ряд английских звуков произносится с придыханием.

Работа над фонетикой проводится с помощью зеркала, в этом случае студент может задействовать практически все органы чувств и тем самым корректировать правильное произнесение как отдельного звука, так и слова в целом. Отработка фонетических навыков ведётся с каждым студентом индивидуально, практически на протяжении всего курса обучения. В качестве контроля при работе над фонетикой,

студентам предлагается записать чтение небольшого текста в первый день прихода на занятие и затем после семестра и года обучения.

Особого внимания заслуживает работа с таблицей неправильных глаголов, подобранных по звуковому подобию [1; 237], [2; 224]. Её с успехом можно использовать для отработки фонетических навыков студентов, что облегчит и обязательное заучивание неправильных глаголов наизусть.

Таким образом, знание грамматики и фонетики изучаемого языка в комплексе, с учётом индивидуальных особенностей усвоения знаний каждым учащимся, обязательно дадут результат, который откроет для молодого специалиста широкую дорогу в реализации своей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Холостова Т. Д. Грамматика английского языка. Морфология: учебное пособие; Балт. Гос. техн. ун-т. — СПб., 2018. — 250 с.

2. Холостова Т. Д. Грамматика английского языка. Синтаксис: учебное пособие; Балт. Гос. техн. ун-т. — СПб., 2018. — 257 с.

3. Холостова Т. Д. Дифференциация обучения на основе учёта типов восприятия учебного материала учащимися. Взаимосвязь традиционного и инновационного в учебно-воспитательном процессе в учреждениях профессионального образования, Вторые педагогические чтения, УМЦ Комитета по образованию. — Санкт-Петербург, 2004. — 183 с.

4. Холостова Т. Д. Фонетика английского языка. Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: сборник научных статей / под общ. ред. М.В. Пименовой. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. — 590 с.

Секция 3

**«МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ»**

Ю.В. Буль

Санкт-Петербург

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ И КЕЙСОВ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ**

Аннотация: Рассмотрено применение кейсов на основе художественной детективной литературы, выделены особенности использования таких материалов при обучении английскому языку, приведены примеры кейсов.

Ключевые слова. кейс, детектив, поликультурная личность.

Abstract. The application of case-studies based on detective fiction, peculiarity of applying these materials while learning English, several sample case-studies.

Key words: case-study, detective story, multicultural personality.

«It is the brain, the little gray cells on which one must rely. One must seek the truth within — not without», утверждал знаменитый детектив Эркюль Пуаро Агаты Кристи.

С ним сложно не согласиться. Чтение, и что даже более важно, анализ детективной художественной литературы развивает критическое и креативное мышление студентов, учит их думать и анализировать, воображать и говорить. Учит мыслить вне шаблонов, слушать и понимать собеседников.

Все эти характеристики можно отнести к важным составляющим понятия поликультурной личности.

Под поликультурной личностью, как правило, понимается личность, являющаяся субъектом полилога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп [1].

Каким образом детективы могут способствовать формированию поликультурной личности и по какой причине была выбрана именно детективная литература?

1. Детективы описывают культуру и обычаи, типы и характеры без излишней эмоциональности других литературных жанров.

2. С целью развития навыков поликультурной личности изучению подвергаются детективы различных стран и стилей, в том числе: английский викторианский детектив, французский классический детектив, скандинавский нуар и так далее.

3. Обсуждаются со студентами общечеловеческие вопросы, такие как: проблемы личной ответственности, проблемы морали отдельной личности, в том числе в историческом и географическом разрезе, мораль общества, вопросы совести и тому подобное.

Таким образом, детективная художественная литература интересна для студентов, так как перед ними ставятся непростые вопросы и не существует однозначных ответов.

В свою очередь, для преподавателя иностранного языка кейсы на основе детективной художественной литературы являются неисчерпаемым источником творческих заданий, направленных на развитие языковых, лексических и грамматических навыков студентов.

В качестве примера в данной статье рассматриваются 3 кейса разные по сложности и сути.

Кейс 1 (Who killed Alec Crabtree) [3] направлен на отработку грамматического материала по теме «Модальные глаголы вероятности *may, might, must* и *Modal perfect*». Студентам зачитывается вслух краткая предыстория с подробным описанием произошедших событий, указанием времени и действующих лиц. Далее перечисляются подозреваемые, лица, присутствовавшие в доме на момент убийства. Студентам раздаются карточки, на которых написаны улики (*clues*), например, «*the study window was open*» или «*a piece of red material was found by the window*». Зачитывая улику вслух, студент должен высказать дедуктивное предположение, используя один из модальных глаголов вероятности в настоящем или прошедшем времени. К примеру, на основе улики «*a silver vase badly dented was found in a flowerbed beneath the window*» можно сделать вывод «*it must have been a murder weapon*». Карточки с уликами зачитываются по порядку, и они специально пронумерованы таким образом, чтобы спутать логику рассуждений студентов, усложнив их задачу по поиску убийцы.

Примерами творческих заданий после кейса могут быть следующие:

1. Составить психологический портрет предполагаемого убийцы.
2. Провести опрос свидетелей.
3. Написать письменное признание убийцы.
4. Разыграть сцену с опросом свидетелей.
5. Разыграть судебное заседание.

Кейс 2 (Style & Register, or who killed Henry Hungerford) [2] рассчитан на студентов уровня upper-intermediate и направлен в большей степени на внимательность при прочтении информации и способность анализа и обобщения. Особое внимание уделяется умению распознавать и применять на практике разные языковые стили.

В рамках кейса выполняются 3 основных задания:

1. 10 отрывков в разных стилях соотносятся каждый со своим регистром. Например, отрывок 1 соответствует стилю Love letter, отрывок 2 — informal telephone conversation. При этом все отрывки описывают одно и то же событие, убийство.

2. Студентам необходимо в ходе прочтения отрывков составить таблицу, в которой в рамках дедуктивного метода указывается подозреваемый, мотив, возможность и так далее. По мере заполнения таблицы должен появиться ответ — имя убийцы.

3. Третье задание, как правило, оказывается для студентов самым творческим. Студентам необходимо найти, кто такой Генри Хангефорд, который оказывается собакой убийцы.

Кейс 3 поднимает извечно актуальную проблему несоответствия морали отдельного человека морали общества, поступков аморальных по сути преступным деяниям, преследуемым по закону.

Главный герой кейса, будучи талантливым художником, забавы ради талантливо рисует купюру в 2000 рублей. На вечеринке он демонстрирует ее друзьям. Один из друзей, зная, что купюра фальшивая, покупает на эту купюру продукты в магазине, где нет камер и детектора купюр. Кассир-нелегал, оформленный без документов, замечает фальшивую купюру только спустя несколько дней и, опасаясь быть уволенной, пытается дать эту купюру в качестве сдачи случайному покупателю. Покупатель сообщает о случившемся директору магазина и одновременно вызывает полицию. Прибывший по вызову инспектор полиции угрожает кассиру и директору магазина, и директор магазина дает сотруднику полиции взятку.

Цель кейса:

1. Решить, кто виновен по закону и в чем (для студентов-юристов 2 курса назвать номера статей УК или ГК РФ).
2. Решить, кто виновен с точки зрения морали отдельного студента и морали общества.
3. Для студентов-юристов построить возможную линию защиты и обвинения.
4. Обсудить со студентами, что они бы сделали, если бы нашли у себя в кошельке фальшивую купюру (100 рублей, 500 рублей, в ситуации с 5000 рублей мнения могут меняться).

Современные студенты существуют в мире переизбытка информации, которую, к сожалению, они не умеют ни анализировать, ни применять с практической пользой для себя. Способность анализировать должна подпитываться живым интересом студентов к изучаемому материалу.

И детективы являются одним из лучших источников такого материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М., 2002., — С. 130.
2. Advanced writing with English to use / Hugh Cory. Oxford university press. — Oxford., 2009.
3. Advanced communication games / Jill Hadfield. Nelson House. — Edinburgh.

Т.Б. Витман

Санкт-Петербург

ФРАНЦУЗСКИЕ И РУССКИЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О «НАРОДЕ» И «НАЦИИ»

Аннотация: Статья анализирует французские и русские языковые представления о «народе» и «нации». Эти базовые понятия не являются четкими. Для французов «народ» подразумевает социальное деление (свой / чужой), «нация» есть политическое образование. Русское понимание «народа» является синтезом, вобравшим все поколения рода, а «нация» — это понятие полифоническое и эмоционально окрашенное. Языковые характеристики данных понятий отражают особенности «природы» социальных объединений людей и имеют выраженный «культурный» акцент.

Ключевые слова: народ, народный, популярный, публика, нация, национальность, национализм.

Abstract: This article analyzes French and Russian language concepts of «the people» and «the nation.» These basic concepts are not clearly defined. For the French, «the people» implies social division: friend-or-foe, while «the nation» is a political entity. In Russian the concept of «the people» is a synthesis, which absorbed all generations of the genus, while «the nation» is a polyphonic and emotionally colored concept. The linguistic characteristics of these concepts reflect the nature of the social associations and have a pronounced cultural emphasis.

Keywords: the people, popular, public, nation, nationality, nationalism

Данная статья посвящена анализу французского и русского понимания концептов «народ» и «нация». Основой языкового материала стали авторитетные словари.

Любое государство — это прежде всего люди, живущие в данной стране, то есть, этнос — «исторически сложившаяся общность людей (племя, народность, нация), имеющая социальную целостность и оригинальный стереотип поведения» [3]. Это самое общее название национальных образований. Термин введен в 1923 году русским учёным-эмигрантом С. М. Широкогоровым. Во французском языке существительное *ethnie* «этнос; народ» пришло в 1896 как научный термин, от греч. *ethnos* «группа, народ, нация». Слово связано с и. е. корнем *swedh-*, *se-*, означающим то, что «существует самостоятельно, само по себе» (русское «самость»). От *swedh-*, *se-* также образованы греч. *êthos* «манера одеваться, характер; нравы» и *êthikos* «касающееся нравов, морали», лат. *ethica* «мораль» и французское слово *éthique* «этический, этика» (XIII в.). Идея «самобытности», «самости» претерпевает изменения. Греческое *ethnos*, *ethnikos* «относящееся к народу» в латыни значит *eticus* «язычник», «неверный», от которого образовано слово *éthnique* «этнический» (XIII в.) [13]. То есть, изначально, «этнос» понимался как противопоставление «евреи, христиане» и «язычники». Это явилось отражением нравов и представлений о морали.

Французское слово *peuple* «народ; люди; толпа; публика; уст, население; множество; *прилаг.* простой; простонародный» [9] пришло из лат. *populus* «народ, народность; гражданское общество, демократическое государство; в Риме до С. Туллия: патриции, знать; затем, весь народ; плебс; народная масса, толпа». Первоначально слово *populus* означало «совокупность граждан, живущих в государстве или городе»,

proton. senatus «сенат, государственный совет» и *plèbs* «плебс, простой народ». Далее, пришли значения «простой народ», «люди», «публика» [8]. Семантическая эволюция передает демократизацию римского общества. Французское слово *peuple* (*poblo*, IX в., *pople*, X в., *pueple*, XII в.) не было четким понятием, обозначая «страну», «население», «этнос», «нацию». Первым было значение «совокупность людей, живущих вместе, связанных общностью происхождения, традиций и институтов» (IX в.), потом «группа людей, не живущих в одной стране, но чувствующих принадлежность к одному сообществу (по происхождению, религии или иной связи)» (X в.). Демографическое значение «лица, проживающие в одном месте» перешло к слову *population* «население». В политическом значении *peuple* — это «совокупность людей, составляющих нацию, которая определена территорией и социальными институтами, организацией» (употребление близкое с понятиями *nation* «нация» и *patrie* «родина»). Кроме определения «вся нация», *peuple* значило «управляемая часть нации; подданные государя». Значения меняются во время Великой французской Революции. Существительное *peuple* стало означать «третье сословие» (*tiers état*), получившее власть, и *nation* «нацию». Вплоть до XIX в. объем и содержание понятия не были четко очерченными. Слово *peuple* означало то всю нацию, без классовых различий, то из нее исключались дворяне и духовенство, то речь шла только о пролетариате [13]. Актуальные значения *peuple* таковы: «совокупность людей, живущих или нет на одной территории», «составляющих социальную или культурную общность»; «управляемых одними законами и образующих нацию»; «совокупность граждан, осуществляющих свои политические права»; «народ, люди со скромными условиями жизни», «уст. толпа» [14]. Итак, понятие *peuple* включает три составляющих. Самое общее значение: «сообщество людей, живущих на определенной территории, имеющих общие социальные институты и обычаи» (синонимы: *nation* «нация», *pays* «страна», *société* «общество»). Далее, «народ, как основная часть нации, люди, живущие по одним законам» и «наибольшая часть населения, масса». И, наконец, «толпа».

Однокоренными словами являются: XII в. — *publier*, *publicité*, *république*; XIII в. — *publication*, *populaire*; XVI в. — *popularité*, *public*, *population*; XVII в. — *populariser*; XX в. — *populiste*, *populisme*. Предложенный далее лексический анализ не совпадает с хронологией появления языковых форм. Форма *population* «население, жители; популяция;

множество» (XIV в.) образована от лат. *populatio* «население, народ», «заселение». Первым французским значением *population* было «поселение», которое перешло к *peuplement* «заселение, населенность». Сегодня *population* значит: «жители, населяющие определенное пространство, как особая категория» (XVIII в.), «группа людей, составляющих в определенном пространстве особую категорию» (XIX в.) [13]. Это демографический термин. *Populaire* «(просто)народный; популярный, общедоступный; *сущ. уст.* народ » взято из лат. *popularis* «принадлежащий народу, народный; популярный, простонародный»; «соотечественник, земляк»; *мн. ч. popularis* («мирские», *против.* «клирикам»), популяры, демократы, народная партия, гражданское население» [8]. Во фр. яз. *populaire* пришло в XIII в. как прилагательное «свойственный народу», «распространенный в народе» (XIV в.). XVI в. привнес значения «естественный», «ценимый в народе», «вульгарный». Существительное *populaire* (XIV в.) значило «народ». Сегодня данное значение является архаичным, хотя слово может употребляться с негативным или ироническим оттенком [13]. *Popularité* «популярность; известность» (XVI в.), от лат. *popularitas* «общность родины, происхождение из одного города; желание угодить народу» [8], изначально значило «народное правление», далее «стремление получить благосклонность народа», «успех у народа» (XVIII в.). Глагол *populariser* «популяризировать, делать общедоступным» (XVII в), пришел в форме *se populariser* «распространяться повсюду (об обычаях)» [13]. Ученые формы от *populus*, *populiste* «*лит.* писатель-популист; *уст.* народник; народнический» (1907), «член партии народников»; *populisme* «*лит.* популизм (фр. лит. школа нач. XX в.); *уст.* народничество» [13], часто с негативным оттенком, дополняют данную лексическую семью.

Все рассмотренные выше слова пришли в русский язык. Существительное *популяция* появилось в XX в. с узко специальным значением «совокупностей особей одного вида» [10]. Прилагательное *популярный* значит уже в словаре В. Даля как «народный; обычный в народе; любимый им» [5]. Современные словари дают следующие определения: «общедоступный, ясный, понятный, несложный по содержанию и изложению; пользующийся широкой известностью» [10, 3].

Слово *популярность* датируется 30–40 гг. XIX в. Оно отмечено у В. Даля как «состояние и свойство по прилагательному *популярный*» [5]. В XIX в. оно употреблялось как синоним существительного «простонародность». Актуальными значениями стали следующие: «извест-

ность, широкое внимание, общественные симпатии к кому-, чему-л.; общедоступность, ясность, понятность (по содержанию, форме, языку и т. п.) [19]. Глагол *популяризировать* встречается в словаре Михельсона (XIX в.) и определяется как «делать общенародным». Актуальные значения: «излагая, делать популярным, доступным» и «делать широко известным, распространенным» [10, 3]. Раньше в этом значении употребляли форму «ународовать» (Срезневский). Последнее время в политической лексике стали популярными слова *популизм* и *популизм*. Изначально под *популизмом* понималась «литер., иск. доктрина, уделяющая первоочередное внимание изображению жизни и чувств простого народа» *Популист, популистский, популизм* были терминами особого течения во французской литературе» [19], для которого были характерны требования правдивого описания быта бедноты» [3]. Постепенно сферой употребления стала политика. *Популизм (книжн.)* — это «политика, апеллирующая к широким массам и обещающая им скорое и легкое решение острых социальных проблем» [10], «способ ведения политической борьбы, основанный на крайнем упрощении своей политической программы, сведении ее к требованиям немедленной, очевидной для всех выгоды; действия политика, рассчитанные на популярность у простых людей» [3]. Исторический термин *популист* означал «в США в 90-е годы XIX в.: член фермерской партии, требовавшей немедленного наделения поселенцев землей, снижения налогов и пр.». Сегодня в политическом контексте — это «тот, кто использует популизм» [3], заигрывая с народными массами. Итак, галлицизмы на русской почве утрачивают связь с исконным смыслом, сужают значение, превращаются в термины.

Ближайшим родственником слова *peuple* является форма *public* «публичный, общественный; народный; государственный; доступный для всех; открытый»; «публика; *уст.* общество, государство» [9]. Слово *public* заимствовано из лат. *publicus* «общественный, государственный; народный, обычный» [8]. Форма *publicus* одного корня с *populus*. Возможно, это слияние двух форм *publicus*, от *pubes* «взрослые люди, мужчины, народ», и *poplicus*, арх. форма, от *populus*. Изначально *public, publique* характеризует то, что «касается народа, общности людей в целом», то, что «относится к государству» (XIV в.). С этим значением слово вошло во многие сочетания: *chose publique* «государственное дело», калька с лат. *res publica*; *bien publique* «общественно благо», *charge publique* «государственные обязанности»; *droit public* «государственно

право», *homme public* «государственный деятель». Связь с идеей «государства» видна в оборотах, синонимах государства (*Etat*): *fonction publique* «администрация государства», *service public* «государственная служба», *collectivité publique* «государственный орган», *pouvoirs publics* «государственная власть». Жизнь начинает делиться на *la vie publique* «публичная жизнь» и *vie privée* «частная жизнь». С эпохи Возрождения *public* называет то, что является общим, совместным для группы людей, то, что может быть использовано всеми, а не меньшинством. Слово означает человека, чья деятельность полезна всему обществу. Другим значением *public* является «известный всем» (с XVII в.). Выделяются разные нюансы: «доступный всем», «общепринятый», «испытываемый всеми». Существительное *public* датируется XIV в. Его происхождение не очевидно, либо оно родилось из фр. *public*, либо из лат. *publicum* «государственное имущество, финансы, казна государства»; «государство, общество». Изначально французское существительное *public* значило «государственная сфера», «казна», «государство», далее «общность, толпа». Значение «государство» (XVI в.) исчезло. Таким образом, в понятии *public*, в той или иной степени, присутствовала идея соотносительности не только с государством как общественной структурой, но и с государственным имуществом и финансами. Сегодня *public* понимается более узко как «публика, читатели, слушатели или зрители» [13].

Слово *публика*, отмечено уже у Петра I [11]. Это понятие сопоставлялось и противопоставлялось понятию «народ». *Публика* сначала означала «значительное число людей, собравшихся для какой-либо цели» [18]. Существует более широкое определение *публики*: «общество, народ, люд; у нас *публикой* зовут общество, кроме черни» [5]; «люди, народ, общество» [3, 19]. Заимствование иностранных слов, сопутствующее процессу заимствования европейской цивилизации, вызывало протест. Иноязычные слова употреблялись для «обозначения вещей и для выражения идей, не находивших соответствия и воплощения в русской лексической системе». Эта борьба против заимствований характеризует всю историю русского литературного языка в XVIII и даже в XIX веке [4; 826]. Позицию славянофилов выразил К.С. Аксаков в своей работе «Опыт синонимов: публика — народ». *Публику* считали западным феноменом: «у нас не было *публики*, а был *народ*... *Публика* подражает и не имеет самостоятельности... *Народ* не подражает и совершенно самостоятелен. У *публики* свое обращается в чужое. У *народа* чужое обращается в свое... *Публике* всего полтора лет, а *народу* годов не сочтешь.

Публика преходяща; *народ* вечен [17; 410—411]. Т. о. осуществляется деление на «своих» и «чужих». Существовали такие, ныне устаревшие, значения *публики* как «прилично, по-европейски одетые люди» и *спец.* «На бирже — мелкие спекулянты», *устар.* публикация» [19]. Сегодня *публика* — это более узкое понятие: «люди, находящиеся где-нибудь в качестве зрителей, слушателей, пассажиров, а также вообще люди, общество» и «общество или отдельные лица, объединённые по общим признакам» [10, 3]. Наличие непосредственной связи с материально-финансовой составляющей не выявлено. Слово *публичный* появилось в русском языке также при Петре I и означало «государственный» [19]. Данное значение утрачено. По В. Далю, *публичный* — «всенародный, оглашенный, явный, известный», «для публики, общества устроенный, народный, вселюдный», «всем обывателям сообща, всей гражданской общине принадлежащий» [5]. Постепенно устаревают значения: «общественный; предназначенный для публики, общества, находящийся в их распоряжении» [19, 3], «устроенный для общества, не частный» [16, 10]. Сегодня *публичный* подразумевает «осуществляемый в присутствии публики; открытый, гласный» [10, 3]. Связь с государством сохранилась лишь в сочетании «публичное право» [3].

Вернемся на французскую почву. Однокоренным является слово *république* «республика; сообщество» (XII в.). Оно заимствовано из лат. *res publica (respublica)* «государственные (дела, вопросы; деятельность; собственность; интересы); общественное благо; государственное устройство; государство, республика». Слово возникло от слияния *res* и *publica*. Слово *res* многозначно. Это и самое общее значение («мир, природа»), и конкретное («вещь, предмет»); вполне материальное понятие («польза; имущество») и более абстрактное («содержание; власть; действие, дело; обстоятельства»); и, наконец, юридическое. («судебное дело») [8]. О слове *publicus* уже шла речь. Итак, фр. слово *république* заимствовано с ограниченным значением «форма государства, где верховная власть принадлежит гражданам». В XVI в. *république* означало просто «государство (любой формы правления)», «государство, не являющееся монархией», потом «организованное общество». В XVII в. возникло значение «область, сообщество». Значение «государство, где верховной властью обладают граждане» существует с XVII в. Именно оно стало основным, начиная с Великой французской Революции. Значения *république* как «общественного дела, общего блага» и «сообщество» ушли из обихода [13]. Франция как республика

существует с 1793 г. С 1958 г. и поныне Франция является пятой Республикой. Итак, постепенно, утрачивается идея «общественного правления» и «общего блага». От существительного *république* образована форма *républicain*. Существительное *républicain* «республиканец» означает «гражданин республики» (XVI в.); «сторонник народного правления» (XVII в.). Прилагательное *républicain* значит «благоприятный для народного правления» (XVII в.), *отриц.* «противящийся монархии, бунтарский» (XVII в.), «принадлежащий республике» (1719), «относящийся к Первой французской революции» (1795) [13].

Слово *республика* вошло в русский язык в начале XVIII в. Первое время оно употреблялось с более широким значением: «государство вообще» (хотя бы и монархическое) или даже «самоуправляющая область, часть государства». При Петре I слово писалось «*рeпублика*». Производные пришли позже: *республиканец* с 1762 г., а *республиканский* с 1794 г. Современное значение *республика* и производных датируется концом XVIII в. Слово пришло под влиянием западноевропейской формы, с одной стороны, и латинской — с другой [12].

От *publicus* пришли еще *publier, publication, publicité*. *Publier* «опубликовывать, издавать; обнародовать; *уст.* разглашать», от *publicare* «сделать общим достоянием»; «обнародовать»; «отобрать в казну, обращать в доход государства», от *publicus*, [8] датируется XII в. Первым было значение «сделать собственностью государства», «достоянием публики», т. е. «предоставить в ее распоряжение», «показать», «выставлять» (книги), «публиковать». *Publication* «публикация, объявление, обнародование, издание» (XIII в.) образовано от *publicatio* «обращение в доходы казны». Значения таковы: «делание публичным, обнародование юридического документа», «публикация» [13].

Русские формы *публикация* и *публиковать* появились в Петровскую эпоху. Они пришли через польский от лат. слов. *Публикация*, впервые отмечена в Генеральном Регламенте (1720), из лат. *publicatio*, первонач. «конфискация». *Публиковать*, из лат. *publicare* «обнародовать; конфисковать» [11]. Форма *publicité* «публичность, огласка, гласность, общественное мнение, реклама», также родилась от *publicus* в XVII в. с *юр.* значениями «доведение до сведения публики», «общественная известность», ставшими архаичными. Актуальное значение — «воздействие на публику с коммерческими целями» (XIX в.) [13]. Оно пришло на смену термину *reclame* «реклама, хвала», от лат. *clamare* «кричать, громкогласно звать». Интересна эволюция однокоренного слова *publiciste*

(XVIII в.) «публицист, журналист». Оно появилось как юридический термин, «специалист по государственному праву», значение утрачено. Последующее значение «журналист» и «публицист» (XIX в.) также устарели. Затем, в начале XX в., слово снова было заимствовано уже из английского со значением «специалист по рекламе», синоним *publicitaire*.

Предварительные выводы. Масштаб семьи однокоренных слов, вобравших всю семантическую палитру, подтверждает значимость понятия *peuple*. Основным является политическая составляющая. Прослеживается неизменная связь с государством и социальной организацией общества (при изменчивости компонентов, объема и содержания, составляющих понятия *peuple*), также как и идея общности, совокупности людей, различным образом организованных (при разных целях и мотивах их организации).

Рассмотрим русские представления о понятии «народ». Словарные определения слова *народ* в целом схожи с французскими: «люди, народившийся на известном пространстве; люди вообще; язык, племя; жители страны, говорящие одним языком; обыватели страны, состоящей под одним управленьем; чернь, простолюдые; толпа» [5]; «население, объединенное принадлежностью к одному государству», «жители страны, население той или иной страны» [3]; «нация, национальность, народность» [16, 3]; «люди толпа». Некоторые значения отражают социально-политические реалии нашей страны: «В эксплуататорском государстве — основная масса населения (*преимуш.* крестьяне) в *противоп.* правящему классу» [16] и «основная трудовая масса населения страны» [3, 10], т. е. народ есть трудящиеся.

Слово *народ* происходит от *род*, др.-русс., ст.-слав. *родъ*. Допустимо думать, что слав. слово восходит к и.-е. **ordh* — «высокий, выросший», сюда же *растí*, *рождать*, *природа*, *порода*, *родина*, *родня*. [11].

Особый интерес представляет слово *народность*. Оно может быть просто синонимом понятия «народ»: «то же, что «народ» [16]; «общность людей, исторически сложившаяся в процессе разложения племенных отношений на базе единства языка и территории и развивающейся жизни и культуры» [3, 10]. Существительное *народность* употребляется для обозначения характерных признаков, присущих целому народу («совокупность свойств и быта, отличающих один народ от другого» [5]; «совокупность национальных черт, свойственных какому-нибудь народу») [16] или передает соотношенность с ними, меру

проявления национальных особенностей («степень соответствия характерным народным свойствам, тесное родство с характерными свойствами народа» [16]), «национальная, народная самобытность»). Кроме того, выделяется такой семантический нюанс понятия *народность* как выражение в искусстве «дум, чаяний, стремлений народа» [3], «народных интересов и психического склада» [10]. Таким образом, русское понятие *народность* является «полифоничным», оно определяет и весь народ вообще, и его особые свойства, и их отражение в художественной культуре. Французским эквивалентом слова *народность* является *nationalité* как «народ», и *caractère national* как «национальная самобытность» [2]. То есть, для французской языковой картины этот феномен не так важен.

Прилагательное *народный* значит «к народу относящийся. Иногда *употр.* вместо *простонародный*, а иногда вместо *государственный*» [5]. В русском языке существуют два слова «народный» и «национальный», их употребление вызывало споры. Подобное параллельное сосуществование двух типов слов, иностранного и русского, является типичным. Слово *народный* вобрало все значения понятия «народ»: «свойственный народу, нации, характеризующий нацию», «свойственный «простонародью», простонародный» и «распространенный в разных слоях народа, угодный публике, толпе, популярный». Основная разница, по мнению М.А. Дмитриева, состоит в том, что слово *народный* передает связь с «народностью» или, вернее, «простонародностью», а *национальный* с понятием «исторической нации». В иной трактовке слово *народный* является семантическим синтезом двух французских форм. *populaire* и *national* (Князь Вяземский) [4; 937].

Подробно исследовал понятия «народ», «нация», «общество», «государство» и их взаимоотношения профессор В.В. Колесов [6; 65–95], [6; 546–550]. Приведем несколько очень значимых цитат. «Общественная среда бытования восходит к отдаленным временам родового быта, с которого и начинается ... история *на-родности*, а затем и *на-род-а*. *Народ* — это то, что народилось,росло на корне рода, с тем, однако, отличием, что число биологическую массу рода теперь прикрывает от покушений извне социально ориентированная *культурная общность*» [6; 65]. Причем, это понятие является отвлеченным. «Народ» — такая же отвлеченность мысли, как и «государство», и потому, быть может, часто именуется «публикой», «массой» [6; 74]. «Народ» — символ суровый, непреклонный, мужского рода, чем и отличается от «нации»,

представляющей «женственное начало культуры» [цит. Федотов Г.П. Россия. Европа и мы. — Париж, 1982: 150]. *Народ* — основа всех социальных устройств, *нация* — их порождение» [6; 76].

Обратимся теперь к понятию «нация». Французское слово *nation* «нация; народ; государство» заимствовано от лат. *nasci* «рождаться», *natio* «рождение, происхождение; племя, народность, народ», «совокупность людей, рожденных в одно и тоже время или в одном и том же месте»; «класс, сословие»; «порода», *nationes et gentes (populi)* «племена и народы»; *les nations païennes* «языческие народы» [8]. Существительное *nation* появилось в XII в. в форме *naciuns*, *nascion* со значением «язычники», *против* евреям (Библия). В XII в. были также значения «совокупность людей, имеющих единство происхождения, языка, культуры» (также как *race*, *gent*) и «рождение», «происхождение, семья», позже исчезнувшие из употребления. Последующими были значения: «часть университета в Париже» (XV в.) (членение по лингвистическому признаку); «лица одной и той же нации, находящиеся в другой стране, колония» (XV в.); «категория лиц, объединенных общностью интересов, профессией» (XVII в.). В период Великой французской Революции родилось значение «юридическое лицо, образованное совокупностью индивидов, составляющих государство» (с 1789) [13]. Актуальными являются значения: «большое сообщество людей, чаще всего находящихся на одной территории и обладающих исторической, культурной, экономической общностью»; «юр. политическое сообщество, отличное от его составляющих индивидов и обладающее суверенитетом и верховной властью» [14, 15]. Таким образом, понятие *nation* от идеи «рождения» и «общей территории» переходит к идее «общности традиций» и «общего политического управления». Важным становится правовой юридический аспект.

От *nasci*, *nascere* «рождаться», от *gnasci* из *gna-* (и.е. корень *gente-* «порождать»), пришло много слов: XII в. — *natif* «урожденный», *naïf* «наивный», *nature* «природа»; XVI в. — *natal* «родной», *national* «национальный»; XVIII в. — *nationalité* «национальность», *nationalisme* «национализм», *nationaliser* «национализировать»; XIX в. — *nationaliste* «националист», *nationalisation* «национализация».

Русское слово *нация* фиксируется с 1698. Первоначально оно употреблялось в дипломатических кругах и значило «исторически сложившаяся устойчивая общность людей, характеризующаяся общностью языка, территории, экономической жизни и психического склада» [19].

В. Даль определяет *нацию* как «народ; язык, племя, колено; однородцы, говорящие одним общим языком, все сословия» [5]. Подчеркивается также общность «литературного языка, особенностей культуры и духовного облика людей» [3]. Отметим, что в русских представлениях о *нации* языковая, культурная и моральная составляющие выражены более явно, чем во французских. Основными современными значениями стали: «государство» [3, 19]; «группа людей» [3].

В русском сознании нет четкого деления между понятиями «нация» и «народ». Существует много подходов в понимании этих концептов. К данной проблематике обращался В.В. Колесов, пытаясь определить суть данных понятий и критерии их различий. Ученый считает *народ* основой русской ментальности. «Опять — о *народе*. *Народ* вообще субстанция непонятная. Все — народ. *Народ* объективно — не *нация* и не класс, и не ... Что же?» [6; 95]. Трактовка понятия «народ» представляет трудности. Само слово тому виной. «*Народ* — не *люди* (совокупное множество: крепостных называли *люди*), не *человеки* (расчлененное множество: слуг называли *человек*!) и уж конечно не *личность*» [6; 95]. «Народ и нация — каково различие между ними? ... А разгадка проста: одно есть вещь, а другое — идея [6; 547]. «*Нация* — более отвлеченное понятие, чем народ, потому что *на-род* включает в себя и умерших членов *рода*, и тех, которые еще родятся» [6; 90]. Сложность анализа состоит в нечеткости как противопоставляемых понятий *нация* / *народ* так и размытости самого понятия *народ*. «Расплывание *народа* как цельности идеи связано не только с формированием *нации* — государственническом варианте народа, но и с параллельным тому размытием собственно *народа* — как *этнуса*, как природной среды: на *народ* и на «публику», на *народ* и на «массы». Реальность «*народ*», подмененная идеальностью «*нация*», сама по себе рассыпалась на осколки разного веса и достоинства, создавая вязкие, рыхлые, холодные «народные массы» [6; 87].

Ученый вычленяет этапы **становления** великорусского народа, состоящего из различных «наций», выделяя «четыре больших хронологических среза разных «наций», в своей последовательности одинаково русских, но в разной степени русских в «идее»... Каждая последующая из *наций* впитывала в себя нечто от предыдущих, обогащая тем самым русский тип или, говоря точнее, *род нации*, потому что *род* этот существует только в идее как отвлеченность, как инвариант научного знания, а в жизни, сменяя друг друга, проходят исторически разные *виды* русской

нации» [6; 87]. В.В. Колесов дает определение и выделяет особенности русского народа. «Русский народ — это историческая общность, имеющая все признаки полноценного и стабильного политического субъекта». Он «объединен этнически, культурно, психологически и религиозно... сложился как носитель особой цивилизации, имеющей все черты самобытного и полноценного планетарно-исторического явления». Русский народ есть «цивилизационная константа, которая служила осью в создании не одного, а многих государств... Русский народ безусловно принадлежит к числу мессианских народов... Не кровь, не раса, не административный контроль и даже не религия сделали из части восточных славян особую, ни с чем не сравнимую общность — русский народ. Его сделали именно бескрайние евразийские просторы и предельная культурная, душевная открытость» [6; 99].

Подходы к понятию «нация» могут быть различными. Понятие «нация» может входить в триединство: образ — понятие — символ. Таковы формы проявления национального духа в признаках образа (*народность* — а не реально *народ* — *этнос*), понятия (*нация*) и символа, замещающего это понятие в его проявлениях вовне (*государство*) [6; 89]. Либо понятия *нация* — *народ* есть удвоение сущностей (конкретное — идеальное). «Понятия «племя» и «этнос», «народ» и «нация» суть разные ипостаси в проявлении этнического и национального, т. е. эмпирически-конкретного и отвлеченно-идеального (по формуле Н.Г. Дебольского). Такое, в принципе свойственное реализму, удвоение сущности как явления и одновременно как идеальной сущности: *племени* через *этнос* и наоборот — помогает различить *племя* и *народ* (*этнос* и *нацию*)» [6; 89]. Представления о *нации* меняются, исходя из позиции исследователя, *нация* видится по-разному в понимании номиналиста, концептуалиста и реалиста. «*Народ* и *нация* — понятия взаимообратимые. Когда говорят о *нации*, понятие «народ», как по преимуществу этническое, исчезает. Для номиналиста *нация* — образование государственно-экономическое, для концептуалиста — культурно-этническое, для русского реалиста — соборно-этическое («симфоническая личность» русских философов)» [6; 96]. По-своему понимается *нация* и в разных культурах. По мнению П.И. Бицилли, «английское *nation* двусмысленно: и культурно-политическое единство, и государство одновременно; германское понимание *Nation* подчеркивает культурно-индивидуальное единство, а романское — политическое; русская *нация* есть прежде всего «некоторое переживание»,

известная форма жизни. *Нация* — объективация идеи — создает *государство*, без которого (формы) *нации* нет» [6; 89].

Таким образом, все очень нечетко, границы размыты и переменчивы. «Народ» есть реальность, а «нация» — это «идеальность», государственный вариант «народа». Этнос как нечто природное, естественное превращается в нечто иное, «народ» и «публику», «народ» и «массу».

Обратимся вновь к французскому семантическому полю *nation*. От *nation* (XII в.) родились формы *national* (XVI в.); XVIII в. — *nationalité*, *nationaliser*, *nationalisation*, *nationalisme*; *nationaliste* (1830). Слово *national* употребляется как прилагательное «национальный, народный; (общее) государственный; отечественный; всем известный» и как существительное «*мн. ч.* коренные жители; члены национальной партии; государственная трасса». Первым было значение «относящийся к нации» (XVII в.), далее, *assemblée nationale* «*уст.* Генеральные штаты» (XVIII в.), с 1789 «Национальное собрание» и *garde nationale* «национальная гвардия»; *сущ.* «тот, кто принадлежит нации и ее представляет» (XVIII в.). В XIX в. отмечено рождение новой реалии *route nationale* «государственная трасса» и нового значения «типичный» [13]. Определение *national* применимо разным сферам: к культуре (*culture nationale*), территории (*territoire national*), государству (*sécurité nationale*), к языку (*langue nationale*). Сегодня *national* значит не только «относящийся к нации» (*против. étranger* «иностранный», *international* «интернациональный»), но и «интересующих всех жителей страны», «государственный» (*против. régional* «региональный», *local* «местный»); «представляющий нацию и выражающий ее интересы» [15], и «относящийся к националистической партии» [14]. Итак, понятие *national*, всегда относящееся к нации, иногда приобретает националистическое звучание.

По-русски слово *национальный* (с 20-х гг. XVIII в.) значит «относящийся к нации»; «выражающий характерные особенности какой-л. нации, национальности»; «свойственный какой-л. нации, национальности»; «относящийся к данной стране, государству; государственный»; «принадлежащий государству, данной стране». Особым стало значение «относящийся к отдельной национальности» [3], что объясняется тем, что российское государство всегда было многонациональным. Устарели значения «относящийся к какой-л. стране по этническому признаку и подданству одновременно»; «коренной, природный»; «русский»; «в русском духе» [19]. В определениях присутствуют как синонимы «национальность» и «государство».

Другим образованием от прилагательного *national* является *nationalisme* и *nationaliste*. Слово *nationalisme* «национализм; национальные проявления (самосознание; чувства; движение)» (1798 г.) пришло с отрицательным значением «необузданность национального чувства», «шовинизм». Позже вектор ценностей меняется, слово приобретает положительную тональность: «стремление угнетенной нации к политической и экономической независимости» (1865) [13]. Сегодня *nationalisme* означает «чрезмерное проявление национального чувства»; «доктрина, основанная на этом чувстве» [15]. Причем, всегда речь идет о превосходстве: «интересов нации по отношению к интересам отдельных групп, индивидов, ее составляющих», «власти нации за рубежом» [15]. Особо выделяются значения «политическое движение людей, желающих навязать во всех областях господство своей нации»; «партия, требующая для национальности права образовать нацию» [15]. Существительное *nationaliste* «сторонник национализма» появилось в 1830. Прилагательное *nationaliste* означало «тот, кто борется за независимость своей страны» (1878), сегодня осталось только значение «относящийся к национализму» [14].

Русские представления о *национализме* не однозначны: «идеология и политика, исходящая из идей национального» и «проявление чувства национального превосходства» [3]. По мнению В.В. Колесова, существует опасность смешение двух понятий: *национализм* и *национальное чувство*, которое таит в себе дуализм осознанного и бессознательного. «Было бы неплохо хоть на терминологическом уровне различать: национализм — одно, национальные чувства — совсем другое. Да и в национальном чувстве заметно двоение с обязательным выделением в слове: матерински — Родина, отцовски — Отечество... Во всяком национальном чувстве можно различать отцовское и материнское сознания — находящие себя как любовь к Отечеству и любовь к Родине. Родина, материнство связаны с языком..., с народностью и неопределимой, но могущественной жизнью бессознательного. Отечество, отцовство с долгом и правом, с социально государственной, сознательной жизнью [6; 77–78]. В русской философии всегда речь шла о «двух национализмах» — патриотически-защитительском и агрессивно-захватническом. Отрицая один, не следует отрекаться от первого, столь же идеального» [6; 548].

Однокоренным является и слово *nationalité* «национальность, народность; подданство, гражданство». Причем, гражданство можно

приобрести при рождении (*nationalité*) или получить при определенных условиях (*naturalisation*, также от *natus, nasci*). Форма *nationalité*, от *national*, появилась с 1778 в значении «национальное чувство» (Ж.Ж. Руссо); «ситуация человека, являющегося частью нации» (1835); «совокупность людей одной национальности» (1845). 1860 датируется выражение *principe des nationalités* («принцип национальности»), «принцип, утверждающий права сообществ образовывать самостоятельное государство» [13]. Он был провозглашен во время Французской революции и сыграл основную роль в Европе XIX в. Сегодня *nationalité* означает «юридическую принадлежность человека к населению данного государства»; «положение народа, входящего в нацию, сама нация»; «сообщество людей, объединенных языком, культурой, историей, традициями, желанием образовать государство или стремлением добиться признания за собой особых прав» [14].

Слово *национальность* фиксируется словарями с XVIII в. Семантика его, также как и всех слов данной семьи, неоднозначна. В. Даль определяет *национальность* как «народность» [5]. Иногда это означает «государство, государственная принадлежность», порой это термин, означающий «гражданство» [19]. Под словом *национальность* может пониматься сама «нация», «народность», «*принадлежность к нации, народности*» [3, 10] и «национальная самобытность» [19, 3]. В многонациональном СССР, одной из двух палат Верховного Совета был Совет национальностей. Понятие «национальность» имеет в русской культуре большую глубину, многогранность и окрашено духовностью. Вот высказывание Н.А Бердяева: «Образование исторической национальности есть борьба с изначальной хаотической тьмой, есть выделение лика, образа из безликой и безобразной природы» [1; 78]. «Это — мистический организм, мистическая личность, ноумен, а не феномен исторического процесса — сумма всех поколений», на-рожд-енных природой» [1; 79]. В.В. Колесов определяет *национальность* как «лик, формирующий лицо общества и личину государства» [6; 548]. Представление о «национальности» различны. Так, у французов нет национальности *juif* «еврей». Речь идет о лице, исповедующем иудаизм. Это не вопрос национальности, но вероисповедания. Все жители Российской Федерации называются «россиянами», хотя не все они являются русскими. Жителей СССР называли *soviétiques* «советскими», «жителями страны Советов». В русском языке эквивалент отсутствовал.

В семью *nascere* входит глагол *nationaliser* «национализировать», т. е. «отождествлять с нацией» (1792); «объявлять собственностью государства» (1793). С XIX в. слово употребляется в экономике и политике, *entreprise nationalisée* «национализированное предприятие» (1948); форма *se nationaliser* (1800) означает «стать членом нации, приняв ее обычаи». От него образовано слово *nationalisation* «национализация» (1796) [13]. Оно стало широко употребляться в XX в. в экономике в значении «передача в собственность государства части средств производства, принадлежащих частным лицам» [14]. Русское определение «национализации» аналогично.

Выводы. В обеих культурах понятия «народ» и «нация» очень важны, что подтверждает обилие производных форм. При этом, эти понятия отличаются нечеткостью, они «размыты». Они имеют различное смысловое наполнение и разный период появления слов: *peuple* (IX в.) — «народ», от «род» (XI в.); *nation* (XII в.) — «нация» (XVII в.). Разное развитие получила идея «рождения». Французское *nation*, от *nascere*, есть рождение одной нации, противопоставление «свои» / «чужие», «язычники»; русское «народ» — это «род», «свои». Выделяются два вектора: разделяющий, ставящий акцент на различиях: *peuple* подразумевал социальное деление в составе государства («граждане, сенат, плебс») (французы) и соединительный (русские). Представления о «нации» также разнятся. Романское понимание — политическое: *nation* есть *полит.* («территория, экономика, культура») и *юр. полит.* «сообщество (суверенитет, власть)». Русский подход: *нация* есть идеальная идея, воплощение «народа», имеющая кроме политической составляющей, прежде всего «некоторое переживание», известную форму жизни. «Национальность» понимается французами в правовом аспекте: *юр.* «принадлежность к нации, государству»: *nationalité* (национальность по рождению), *naturalisation* (приобретенное гражданство). По-русски, *национальность*, наряду со значениями «государство» и «принадлежность к нации», значит *народность*, т. е. национальная самобытность. Речь идет о синтезе бессознательного и сознательного, социально государственного. Национальное чувство является очень личным, одновременно осознаваемым и бессознательным.

Различным является объем понятий. Так *national* есть «народный», «национальный» (*étranger; international*), «относящийся к нации», «типичный» (*рус.* «*народность*»), «государственный» (*против. régional*;

local). Национальный включает «относящийся к нации», «свойственный нации, народности», «типичный», «государственный». Особой русской чертой стала *народность*, включающая «народ», «характерные признаки народа»; «степень выраженности этих признаков»; «народная самобытность (в искусстве)». Французские эквиваленты *народности* есть *nationalité* и *caractère national*. Отмечается сосуществование исконных русских слов и галлицизмов. Причем, галлицизмы (*нация, национальный, публика, публичный, популярный*) носят более узкий или специальный характер, если они означают нечто не существовавшее ранее. Часто русские лексические формы являются более широкими, объемными, вбирая разом несколько французских форм (*народный* = *populaire* + *national*).

Итак, базовые различия русских и французских представлений о «народе» и «нации» состоят в следующем. Французские представления имеют более конкретный, политический, социальный, юридический аспект. Русские представления являются более «нечеткими», представляют синтез многих составляющих: бессознательного и осознанного, вещного и идеального; носят «личностный» и «эмоциональный» характер. Следовательно, «порода» и «природа» данных представлений носят «национальный» колорит и имеют «национальную» самобытность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Философия неравенства // Русское зарубежье. Л., 1991
2. Большой русско-французский словарь / Щерба Л.В., Матусевич М.И., Никитина С.А. — 2-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 2001.
3. Большой толковый словарь русского языка. / РАН Ин-т лингвистических исследований. Под ред. С.А. Кузнецова — СПб: «НОРИНТ», 2003.
4. Виноградов В.В. История слов / Российская академия наук. Отделение литературы и языка: Научный совет «Русский язык». Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН / Отв. Ред. Академик РАН Ю. Шведова. — М.: 1999.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — СПб.: Диамант, 1996.
6. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. — СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006.
7. Колесов В.В. Язык и ментальность. — СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2004.

8. Латинско-русский словарь / Под ред. С.И. Соболевского. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1949.
9. Новый французско-русский словарь. В.Г. Гак, К. А. Ганшина. — М.: изд. «Русский язык», 2001.
10. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд. Дополненное. — М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003.
11. Фасмер, М.. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. — СПб: «Азбука», 1966.
12. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. — М.: Русский язык, 2001.
13. Dictionnaire historique de la langue française / Sous la direction d'Alain Rey. — Paris : Dictionnaires Le Robert, 2010.
14. Petit Larousse. — Paris: Larousse, 1995.
15. Petit Robert. — Paris: Dictionnaires Le Robert, 1992.
- Электронные ресурсы
16. <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935–1940).
17. http://dugward.ru/library/aksakovy/kaksakov_opyt_sinin.html (К.С. Аксаков Опыт синонимов: публика — народ. : Молва. 1857. № 36 (14 декабря). С. 410–411)
18. <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/index.htm> (Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. — Чудинов А.Н., 1910)
19. http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall_dict.htm. Николай Иванович Епишкин epishkinni@mail.ru. 2010. Исторический словарь галлицизмов русского языка. — М.: Словарное издательство ЭТС.

Н.М. Димитрова
Санкт-Петербург

СОКРАЩЕНИЕ СЛОВ И СЛОВСОЧЕТАНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: Настоящая статья посвящена итогам исследования материалов оригинала и перевода на русский язык цикла произведений П.Г. Вудхауса о мистере Маллинере, предметом которого является лексическое значение аббревиатур в аутентичном тексте и их межъязыковая передача.

Ключевые слова: Вудхаус, Маллинер, сокращение.

Abstract: The present article deals with the reliable lexical and semantic transformations required for comprehension and English-Russian translation of abbreviation examples drawn from the original texts of Mr. Mulliner collection of stories by P.G. Wodehouse.

Keywords: Wodehouse, Mulliner, abbreviation

В настоящее время в России возрождается интерес к творчеству англо-американского писателя П.Г. Вудхауса. С 1996 г. существует Российское общество Вудхауса, которое создало сайт о его книгах, пьесах, мюзиклах и фильмах. Характерной особенностью прозы П.Г. Вудхауса является непривычно большое количество сокращений. Их толкование в некоторых случаях контекстуально обусловлено и в отрыве от первоисточника едва ли представляется возможным даже с привлечением справочных пособий. К сожалению, не все в текстах автора поддается переводу, а сокращения чаще всего и вовсе не обыгрываются.

Материалом для исследования послужили 125 единиц сокращений слов и словосочетаний на английском и русском языках, извлеченные из текстов художественных произведений П.Г. Вудхауса «*Mulliner Nights*» («Вечера с мистером Муллинером»), «*Mr. Mulliner Speaking*» («Мистер Муллинер рассказывает»), «*Meet Mr. Mulliner*» («Знакомьтесь мистер Муллинер»). Объем собранного материала для анализа содействовал подтверждению гипотезы о регулярном употреблении сокращений в тексте художественных произведений Вудхауса, что является отличительной чертой языка писателя. Сопоставительный анализ сокращений в оригинальном художественном тексте и их эквивалентов на русском языке осуществлялся по переводам И. Гуровой, Н. Трауберг, а так же по переводу автора статьи. Мы считаем необходимым отметить, что русскоязычные эквиваленты в основном дают только полные формы, что лишает читателя возможности участия в словесной игре, предлагаемой автором.

Нами были замечены погрешности в переводах И. Гуровой при транслитерации имен собственных, например: *Mr Mulliner* — мистер Муллинер, однако согласно словарю Д. Джоунза *Mulliner* — Маллинер. Руководствуясь надежным источником, здесь и далее мы употребляем форму Маллинер. Писатель и исследователи его творчества дают исчерпывающие комментарии, но на протяжении многих лет некоторые из его героев так и не обрели имени, которое им дал их создатель.

Участь мистера Маллинера постигла имена таких героев Вудхауса как Смит (в русском переводе — Псмит), Юкридж (в русском переводе — Экридж, Укридж или Акридж). До настоящего времени сосуществуют варианты передачи средствами русского языка имени и фамилии писателя, что наглядно демонстрирует список источников.

В нашем исследовании мы анализируем узуальные сокращения, то есть сокращения, значение и расшифровка которых не зафиксированы в словарях. За пределами конкретного текста окказиональные сокращения лишены смысла. При анализе окказиональных сокращений мы намерены рассматривать авторскую лексику относительно ее формы, значения и функции в текстах различных художественных произведений Вудхауса. В некоторой мере анализ позволит сформулировать наше представление о личности писателя, о его индивидуальной языковой картине мира, об эволюции идиостиля Вудхауса, сочетающего сложность и простоту.

Исходным теоретическим основанием для определения аббревиации в нашей работе явилось понимание ее, вслед за Арнольд И.В., как морфологического словообразования, при котором некоторая часть звукового состава исходного слова опускается. Результатом названного процесса является аббревиатура. Но аббревиатура отлична от других слов корпуса языка тем, что является представителем, заместителем обычного слова, передает другую, потенциально содержащуюся в нем исходную единицу, из элементов которой она была создана. Важнейшей характеристикой двойственности аббревиатур определяется двукратное увеличение возможности их межъязыковой передачи в сокращенной и развернутой форме.

Аббревиатуры, или сокращения, издавна применялись на письме у всех народов, обладающих письменным языком. Из практики хорошо известно, что сокращения являются одним из наиболее трудных для понимания и перевода элементов иноязычных текстов. Полное понимание сокращенных лексических единиц возможно лишь при отличном знании предмета, которому посвящен конкретный текст, а также в том случае, когда читающему заранее известно значение используемых в тексте сокращений.

Как способ словообразования, аббревиация появилась в английском языке еще в XV веке, проникновение же аббревиатур в устную речь датируется XVI веком. В последующем аббревиация приобретала все большую продуктивность как способ образования новых слов.

Начало систематического изучения проблемы языковой экономии отмечается в 80-х годах XIX века и связывается с именами таких ученых, как И.А. Бодуэн де Куртене, П. Пасси, Г. Суит, О. Эсперсен. Продуктивность процесса аббревиации в современном английском языке проявляется не только в разговорной речи, в языке средств массовой информации, но и в художественной литературе.

В ходе нашего исследования все анализируемые сокращения были разделены на конвенциональные и окказиональные. Под конвенциональными аббревиатурами в работе подразумевались единицы, ставшие частью общенационального языка, знакомые его носителям, зафиксированные словарями и обычно не подлежащие расшифровке в тексте. Индивидуально-авторские окказиональные или узусные сокращения — это сокращения, значение и расшифровка которых не зафиксирована в словарях. За пределами конкретного текста окказиональные сокращения лишены смысла. Как было установлено в процессе исследования, отличие окказиональных аббревиатур от конвенциональных заключается в том, что окказиональные аббревиатуры, порождаясь на глазах читателя, требуют особого метода их толкования. Расшифровка так же может быть дана автором до введения сокращения или после его употребления. Рассмотрим следующие примеры англоязычных аббревиатур и способов их межязыковой передачи (см. также Приложение):

а) Анализируемое сокращение *J. S. F. E.* является инициальным, лексическим сокращением. Последующая фамилия Маллинер помогает догадаться о том, что это — инициалы. Расшифровка данного сокращения была бы невозможна даже со словарями, так как каждая буква имеет несколько вариантов трактовки. Следовательно, можно говорить о сокращении *J. S. F. E.* как об индивидуально авторском. Несколькими строчками ниже автор сам дает пояснение «*John San Francisco Earthquake Mulliner*».

б) *Reduce* в переводе на русский язык означает «сокращать, уменьшать, худеть». Анализируемое нами сокращение *Reduc-o* было образованно усечением последней буквы слова, то есть методом апокопы. Мы предполагаем, что буква «o» была добавлена автором для орнаментальности. Данное сокращение выполняет номинативную функцию, называет понятие (чудо-лекарство), которое до этого не существовало. Расшифровка сокращения не вызывает никаких сложностей, так как отброшена только последняя буква слова. Так же мы

считаем необходимым отметить, что употребление анализируемого сокращения не является единичным, оно переходит из рассказа в рассказ, При переводе И.Гурова использовала полную форму слова. Мы бы хотели предложить еще один вариант перевода *Reduc-o* как «Похудей-ка». По нашему мнению, этот перевод лучше раскрывает авторский замысел.

с) Притяжательное местоимение *yours* переводится на русский язык как «твой, твоя, твое». Анализируемое сокращение *urs*. — графическое сокращение, образованное методом синкопы (усечением середины слова), который используется для экономии места, времени и усилий пишущего. В устной речи обычно используют соответствующую полную форму. В русском варианте перевода сокращение пропадает, его так же заменяют полной формой, что, как мы считаем, приводит к искажению стиля повествования. Предлагаем еще один вариант перевода: «Поставив подпись «Искр. ваш О. Маллинер»,... Существуют принятые в корреспонденции выражения, в английском языке письма подписывают «*Yours truly*» или «*Sincerely yours*». Эквивалентом такой подписи в русском языке является «Искренне ваш». В нашем варианте перевода мы сократили другую часть выражения, но по нашему мнению это сохраняет стиль повествования.

д) *Against* в переводе с английского на русский — «против». Анализируемое сокращение *agst* — графическое сокращение, образованное методом усечения средних букв, методом синкопы. Аналогично примеру, приведенному выше, в устной речи используют соответствующую полную форму.

е) Анализируемое нами сокращение *m.p.* является инициальным графическим сокращением компонентов словосочетания. Его расшифровка может озадачить читателя своей многозначностью. Например, *m.p.* может означать: *mathematical programming* (математическое программирование), *melting point* (точка плавления), *military police* (военная полиция). Однако, ни одно из приведенных значений не согласуется с примером е). Таким образом, можно утверждать, что анализируемое нами сокращение является узуальным, его расшифровку дает сам автор несколькими строчками выше — *martyred proletariat* («страдальческий рабочий класс», либо «пролетариат-мученик», либо форма множественного числа от сочетания «страстотерпец пролетарий» — перевод автора). При переводе на русский язык, Н. Трауберг полностью опускает данное сокращение.

В примере f) происходит сокращение ранее употребленного словосочетания *martyred proletariat* для обозначения концепта страдальческий рабочий класс, только на этот раз сокращается правый компонент словосочетания. Автор демонстрирует стремление к многообразию, использует возможность ухода от формального повтора.

При анализе сокращений в словообразовательном аспекте мы разграничивали аббревиатуры конвенциональные и окказиональные. В процессе исследования было установлено следующее: отличие окказиональных аббревиатур от конвенциональных заключается в том, что окказиональные аббревиатуры, порождаясь на глазах читателя, требуют особой стратегии их расшифровки. В связи с этим были также выявлены различные способы ввода аббревиатур в художественные тексты, а именно: с расшифровкой или объяснением и без них; когда расшифровка предшествует аббревиатуре (анафорически) или следует за ней (катафорически). Можно полагать, что когда аббревиатура вводится анафорически, это облегчает понимание текста читателем, а при катафорическом введении сначала появляется аббревиатура, а ниже соответствующее ей полное наименование, возможно, с целью заинтриговать читателя. Из рассмотренных нами 125 единиц нами было выявлено 52 окказиональные аббревиатуры, что составляет 41% материала для анализа.

В результате сопоставительного анализа оригинального материала и его перевода на русский язык было определено, что чаще всего при переводе происходит утрата сокращения. Переводчик либо полностью опускает сокращенную единицу, либо, используя описательно-расширительный метод перевода, заменяет ее полной формой, в связи с отсутствием эквивалентного словообразовательного потенциала в русском языке. Нами отмечено 117 (93%) случаев утраты сокращения при переводе, что не позволяет читателю воспринимать интенцию автора во всей ее полноте.

Нами были выделены основные функции аббревиатур в художественном тексте: текстообразующая и номинативная, связанная с экономией языковых средств и потому проявляющаяся в разных степенях редукции исходных единиц, подлежащих аббревиации. Помимо упомянутых выше выявлены функция маркирования разговорного языкового стиля и функция создания новых единиц номинации.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что, несмотря на большое количество переводов текстов Вудхауса, неко-

торые стилистические особенности языка автора при переводе на русский язык утрачиваются. Читатель лишен возможности в полной мере воспринять интенцию автора. Исследование убедительно доказывает принадлежность сокращений языку произведений Вудхауса различных периодов его творчества. Таким образом, нам представляется обоснованным утверждение о том, что наличие сокращений в тексте художественного произведения является характерной чертой языка писателя.

ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Wodehouse, P.G. Meet Mr. Mulliner / P.G. Wodehouse. — L.: Arrow Books, 2008. — 203 p.
2. Wodehouse, P.G. Mr. Mulliner Speaking / P.G. Wodehouse. — L.: Arrow Books, 2008. — 231 p.
3. Wodehouse, P.G. Mulliner Nights / P.G. Wodehouse. — L.: Arrow Books, 2008. — 235 p.
4. Вудхаус, П.Г. Знакомьтесь: мистер Муллинер: (рассказы; пер. с англ.) / Пелем Гренвилл Вудхаус. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 252 с.
5. Вудхаус П.Г. Собрание сочинений в трех томах: (пер. с англ.) / Пелем Гренвилл Вудхаус. — М.: Художественная литература, 1999

Приложение

a) And that (concluded Mr Mulliner) is the story of my Uncle William's romance. And you will readily understand, having heard it, now his eldest son, my cousin, J. S. F. E. Mulliner, got his name.

«J. S. F. E.?» I said.

«John San Francisco Earthquake Mulliner,» explained my friend.

Такова, (заклучил мистер Муллинер) история любовного романа моего дяди Уильяма. И, прослушав ее, вы без труда поймете, почему его старший сын, мой кузен Дж.С.Ф.Э. Муллинер, получил такое имя.

— Дж.С.Ф.Э.? — спросил я.

— Джон Сан-Францисское Землетрясение Муллинер, — объяснил мой друг.

b) «If,» he said, «you would used Mulliner's Reduc-o, the recognized specific for obesity, whether in the tabloid form at three shillings the tin, or as a liquid at five and six the flask, you would have no need to stew in Turkish Baths.»

— Если бы, — сказал он, — вы воспользовались муллинеровским «Сбросим вес», признанным средством от тучности, как в форме таблеток, три шиллинга за жестянку, или в жидкой форме, пять шиллингов шесть пенсов за флакон, вам не было бы нужды в турецкой парилке.

c) *Signing the letter «Yrs. truly, O. Mulliner,» Osbert addressed the envelope and, taking it up the street to the post-office, dropped it in the box.*

Поставив подпись «Искренне ваш О. Муллинер», Осберт написал адрес на конверте, прошел до почты и бросил его в ящик.

d) *The provocation was severe, but still I was surely to blame for allowing my passion to run riot. Mem: Must guard **agst** this.*

Повод был очень весомый, и тем не менее я бесспорно виноват в том, что позволил своим страстям выйти из-под контроля. Нота bene: впредь остерегаться подобного.

e) *«This makes it fairly foul for the **m.p.**, if you see what I mean.»*

Им очень плохо, понимаешь?

f) *«I'm awfully sorry, old prune, but I had rather planned to buzz down to Bottleton East tomorrow, to take a dekko at the **martyred p.**»*

— Прости, старушка, — смутился Арчибальд, — я как раз собирался в Боттлтон-ист, к этим самым массам.

Н.Э. Горохова, В.А. Маевская

Санкт-Петербург

АУТЕНТИЧНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (из опыта использования)

Аннотация: В статье рассматривается роль использования аутентичной художественной литературы в системе профессионально ориентированного обучения бакалавров английскому языку в контексте нового образовательного подхода. Авторы подчеркивают оправданность применения художественного текста, который позволяет формировать личность будущих профессионалов с учетом использования потенциала изучаемого иностранного языка. Предлагаются возможные этапы работы с изучаемыми текстами, способствующие повышению интереса и мотивации студентов к иностранному языку.

Ключевые слова: аутентичная художественная литература, профессионально ориентированное обучение, мотивация к изучению иностранного языка.

Abstract: The article deals with the role of using authentic fiction in the system of professionally oriented teaching students English in the context of the new educational approach. The authors emphasize the validity of applying literary texts that allow them to develop the personality of future professionals, taking into account the foreign language potential. Possible stages of work with the texts are given, which help to increase interest and motivation of students to the foreign language.

Keywords: authentic fiction, professionally oriented teaching, motivation to learning English.

Использование аутентичной художественной литературы на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» у студентов бакалавриата 1–2 курсов представляет одну из дискуссионных методических проблем в связи с большими дидактическими возможностями художественных текстов в системе обучения английскому языку для развития личности будущего профессионала средствами языка и рамками программы, ограничивающими эти возможности как в плане отведенного времени, так и объема материала для изучения. Изучая профессионально ориентированный иностранный язык, с нашей точки зрения, студенты должны быть ознакомлены с аутентичными образцами различных жанров профессиональной речи. Работая со студентами целого ряда направлений подготовки, авторы статьи убедились, что на практике использование лингвокультурного контекста, способствует более активному восприятию и пониманию профессионально ориентированной информации на иностранном языке в целом.

Современный подход и построение на его основе системы обучения иностранному языку студентов требует учета новых реалий и тенденций в обновлении целей и содержания обучения, средств и форм учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса. В настоящее время доминирующим является антропоцентрический подход к изучению иностранного языка, который ученые и практики понимают как «изучение человека в языке и языка в человеке». Данный подход направлен на формирование личности студента — будущего профессионала с учетом потенциальных возможностей изучаемого языка, отражающего мировосприятие иноязычного социума.

Целью данной статьи является обоснование использования художественной литературы в существующей системе профессионального иноязычного образования неязыковых вузов. Говоря об эмоциональной составляющей текста, мы полагаем, что именно она может стать базисом в процессе эффективного усвоения смыслового содержания обучающего материала. При этом следует подчеркнуть, что художественный текст не заменяет профессиональные аутентичные тексты по направлениям подготовки, а только дополняет их.

В лингводидактике Т.Н. Астафуровой, Е.Н. Солововой, И.А. Цатуровой, Д.И. Фельдштейн и др. обсуждается вопрос об иноязычной

подготовке как интерактивном динамическом процессе. Представляется, что новые знания эффективно усваиваются, если студент конструирует их на базе личных смыслов и ценностей. В трудах ученых-педагогов и лингвистов (Н.Д. Гальсковой, А.А. Леонтьева, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой и др.) обозначены существенные приоритеты в области построения иноязычной подготовки, где гуманизация выступает основой, при которой обучаемый становится субъектом деятельности, определяя личностную значимость и собственные способы самореализации [1].

Ориентация процесса учебной деятельности на активность студентов представляет интерес для нашей работы. В этой связи сошлемся на исследование Е.Н. Дмитриевой (2004), которое, хотя посвящено совершенствованию профессиональной подготовки педагогов, имеет отношение к обсуждаемой здесь проблеме — личностному осознанию смысла изучаемого материала в процессе овладения иностранным языком. Результаты исследования Е.Н. Дмитриевой позволили выявить положительную тенденцию в становлении личностных смыслов, обеспечивающих «субъективно-смысловую» включенность обучающегося в процесс познания [3].

Чтение на практических занятиях является одной из основных форм работы студентов бакалавриата над изучаемым иностранным языком. Диапазон учебных материалов для обучения профессиональному иностранному языку достаточно велик. Тем не менее, преподаватели вузов часто сталкиваются с проблемой, что представленные в учебных пособиях тексты научного, официально-делового, публицистического стилей при своих несомненных достоинствах не всегда находят живой эмоциональный отклик у студентов.

Процесс оценки важности прочитанного и полученной из текста информации — главный момент при работе с текстом. Правильно подобранные тексты, как правило, вызывают у студентов вопрос, спор, несогласие; они должны «провоцировать» студента на высказывание собственной позиции, побуждать к дискуссии по заявленной теме. Текст при обучении является не только источником информации, материалом для развития всех видов речевой деятельности, демонстрацией языковых особенностей, но он также выполняет важную мотивационную функцию, наряду с эстетической, когнитивной, коммуникативной, воспитательной и др., объясняющими применение художественного текста на практике. Текст является мотивационным

базисом, одним из важнейших стимулов для формирования установок и учебных смыслов деятельности.

О преимуществах художественных текстов в рамках профессионально ориентированного обучения авторы уже рассуждали в своих работах, отмечая, что аутентичные тексты, обладающие специфической особенностью, плотностью и насыщенностью информации, предлагают разнообразные образцы языка и речи, включая общеупотребительную и профессиональную лексику, терминологию, идиомы и пр. в реальном контексте использования их носителями языка [2; 23–27].

Чтобы работа была продуктивной необходимы заранее продуманные этапы работы с каждым прочитанным текстом, спланированные преподавателем задания и упражнения. Все этапы взаимосвязаны между собой и соответствуют требованиям задач и логике практического занятия. Отметим, что на любом этапе сформулирована частная цель, свои задачи, используется набор приемов для получения промежуточного результата. Нами разработана и предложена структурная модель работы с текстом, которая включает два блока: информационный (блок А) и лингвистический (блок В). Первый блок «А» предполагает обучение способам извлечения профессионально ориентированной информации из иноязычных художественных текстов с учетом микро и макроконтекстов. Работа с текстом в рамках этого блока направлена на выделение опорных моментов (ключевое слово, фраза, определение основного значения текста). Второй блок «В» направлен на обучение способам преодоления трудностей лингвистического характера: лексических, грамматических, стилистических. Каждый из блоков (А и В) состоит из подсистем, обеспеченных разработанными авторами упражнениями и заданиями, содержательное наполнение которых отвечает цели профессионально ориентированного обучения студентов (деление текста на завершенные эпизоды, составление так называемой «map of the text»; определение лексических, грамматических явлений, необходимых для изучения; поиск явлений инокультурной реальности). Предлагаемая система упражнений является гибкой, включающей в себя программу действий преподавателя и студента, учитывающая уровень обученности студентов и определенные условия обучения. Система упражнений выстроена с ориентацией на содержание будущей профессиональной деятельности студентов бакалавриата, что предполагает постепенный переход студентов от собственно учебной деятельности к квазипрофессиональной.

В заключение следует отметить необходимость разработки новых подходов, позволяющих «очеловечить» учебный процесс в неязыковом вузе и приблизить его к личностным и профессиональным целям обучающихся, к разработке собственной учебной стратегии студента и индивидуальному маршруту движения в учебной группе с учетом его профессиональных интересов и уровня владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 336 с.
2. Горохова Н.Э. Художественный текст как компонент содержания профессионального обучения бакалавров английскому языку в неязыковом вузе / Н.Э. Горохова и др. // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы : сборник статей, участников всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург 20–21 февраля 2018 г. — СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2018. — С. 23–27.
3. Дмитриева Е.Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ниж. Новгород, 2004. — 47 с.

Е.В. Картер

Санкт-Петербург

КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАРЕМИЙ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТА)

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой обучения письму студентов технического вуза, изучающих английский язык. В качестве одного из возможных путей решения данной проблемы предлагается активное вовлечение учащихся в программы по межкультурному сотрудничеству. Автором статьи анализируется опыт одного из таких международных лингвистических интернет-проектов, предлагаются практические рекомендации для совершенствования умений и навыков письменной речи у студентов посредством использования иноязычных паремий.

Ключевые слова: интернет-проект, коммуникативная функция, межкультурная коммуникация, обучение письму, паремия.

Abstract: The article deals with the problem of teaching English writing of technical university students. One of the ways of solving this issue is students' participation in various intercultural programs. The author analyzes the experience of one of these international linguistic internet projects and provides practical recommendations for advancing learners' writing skills by means of using foreign paremias.

Keywords: Internet project, communicative function, intercultural communication, teaching writing, paremia.

Письмо и письменная речь в методике обучению иностранному языку выступают не только как средство обучения, но все более как цель обучения иностранному языку. Письменная речь наряду с говорением представляет собой продуктивный вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания графическими знаками. Письменная речь рассматривается в качестве творческого коммуникативного умения, понимаемого как способность изложить свои мысли в письменной форме. «Для этого необходимо владеть орфографическими и каллиграфическими навыками, умением композиционно построить и оформить речевое высказывание в письменном виде, а также умением отобрать соответствующие лексические и грамматические единицы» [1; 129]. В процессе обучения английскому языку следует постоянно и последовательно развивать у студентов умение излагать свои мысли в письменной речи на изучаемом языке. В письменных работах следует оценивать не только грамотность, логичность изложения, связность высказывания, композицию и соответствие стилистической норме изучаемого языка, но также богатство и разнообразие лексики и фразеологии (идиом, афоризмов, паремий).

Паремии (пословицы и поговорки) — особые единицы и знаки языка, необходимые элементы общения людей. Эти знаки передают специфическую информацию, обозначают типичные жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами. Они самый распространенный, живой и жизнестойкий жанровый вид изречений и занимают центральное место среди устойчивых словесных образований как стержневая форма афористического высказывания.

Давно замечено, что мудрость и дух народа проявляются в его изречениях, а знание паремий того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа

мыслей, жизни, быта и характера народа. Как явления языка они существуют в речи, одновременно являясь самостоятельными текстами, имеющими свое значение. Свободная погруженность пословиц в речь обуславливает простоту их реализации и выполнение ими прагматической функции передачи блоков информации — культурной, социальной, этнической, эстетической, исторической и т. п.

Правильное и уместное использование паремий придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность, дает возможность активизировать процесс обучения. Используя паремии, мы видим, «как разные народы на различных континентах по-разному, но в то же время одинаково кодифицировали сходные жизненные ситуации, явления объективной действительности, характеризуя их своеобразными чертами. Каждая культура выработала определенную систему норм поведения, обеспечивающую психологическое равновесие в коллективе, социуме» [6; 90].

Успешное использование учащимися в своей устной и письменной коммуникации этих языковых клише не только позволит выгодно разнообразить их речь, но и будет способствовать установлению адекватного общения с носителями совершенно иной культуры, представителями иного национального менталитета. Ведь познавательное изучение специфики национальных культур и языков через паремии имеет своим закономерным результатом уважение к обычаям и традициям различных народов, их культурно-историческому, религиозному и духовному наследию.

Научить студентов общаться письменно, научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь — задача не из простых. Очевидно, что преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер социокультурный, другими словами, справиться с затруднениями в общении, вызванными социокультурными различиями, обусловленными принадлежностью коммуникантов к тому или иному языковому, этническому или культурному сообществу. Если языковой барьер бывает абсолютно очевиден, то барьер культур становится явным только при сопоставлении родной культуры с чужими, отличными от нее. «Только выйдя за рамки своей культуры, соприкоснувшись с иным мировоззрением и мироощущением, начинается процесс осмысления и понимания своего места и роли в процессе коммуникации» [3; 33].

Международное сотрудничество играет важную роль в достижении высокого качества образования. Конечной целью обучения иностранному языку является формирование языковой личности, способной вступать в межкультурную коммуникацию, участвовать в разнообразных международных программах, грамотно осуществлять профессиональное общение.

Не вызывает сомнений тот факт, что «успех международных отношений зависит от способности людей адекватно понимать друг друга, взаимодействовать и сотрудничать» [5; 83]. В этой связи трудно переоценить значение интернета для студентов. Посредством интернета учащиеся получают «возможность реального общения с носителями иноязычной культуры» [2; 4], что способствует формированию межкультурной компетенции.

В целях повышения эффективности обучения иностранному языку в Горном университете Санкт-Петербурга на базе кафедры иностранных языков реализуется международный лингвистический проект, в котором принимают участие студенты первого курса строительного факультета. В качестве коммуникативных партнеров выступают студенты второго курса кафедры германистики и славистики университета Вермонта, США, изучающие русский язык как иностранный. Общение носит межличностный характер и осуществляется посредством электронной связи.

В начале учебного года координаторы программы организуют процесс знакомства студентов с их зарубежными коммуникативными партнерами. Учащимся дается задание сделать визитную карточку на английском и русском языках. Далее следуют коммуникативные задания, способствующие совершенствованию языковых умений и навыков студентов в изучаемых языках, а также значительно расширяющие их лингвокультурологические знания и кругозор (например, обсуждение тем бытовой и социально-культурных сфер общения, таких как семейные традиции, уклад жизни, досуг, путешествия, здоровый образ жизни, обычаи и традиции страны изучаемого языка). В качестве итогового задания учащиеся готовят презентации о своих коммуникативных партнерах на иностранном языке.

Поскольку разница культур является одной из основных причин трудностей в овладении учащимися умениями письменной речи, требуется тщательная работа преподавателя по формированию у студентов умений строить свои письменные высказывания в соответствии с тре-

бованиями, предъявляемыми форматами письменных заданий, и, в частности, личных писем. Во время подготовки к участию в данном проекте студенты знакомятся со структурой неофициального письма, его элементами — вступлением, главной частью, заключением. Затем выполняются упражнения, в которых надо составить разные типы писем из отдельных готовых фрагментов. На втором этапе учащиеся пишут собственные письма, а преподаватель контролирует как оформление, так содержание и стиль письма. Студенты обдумывают свои письма, составляют план и список нужных выражений и словосочетаний. На следующем этапе учащиеся получают задание написать ответ на письмо-стимул, в котором они отвечают на вопросы друг друга, задают свои вопросы, просят совета, делятся опытом, впечатлениями, проблемами.

«Учитывая фоновый характер подобных знаний, пословицы и поговорки вводятся на занятиях дозированно и выполняют, прежде всего, иллюстративную функцию, то есть используются в качестве вспомогательного материала к основным темам бытового и лингвокультурологического содержания» [4; 74], которые позднее обсуждаются в рамках интернет-проекта.

Эффективность применения паремий во многом зависит от рациональной организации учебного процесса. Преподавателю необходимо стимулировать учащихся использовать пословицы и поговорки для решения письменных коммуникативных задач. Поскольку основными целями использования пословиц и поговорок являются, с одной стороны, совершенствование языковых знаний и умений, а, с другой стороны, активизация речевой деятельности (в чем, собственно, и проявляется коммуникативная функция паремий), предлагается следующая технология работы с пословичными изречениями в период подготовки к участию в проекте:

1. Перевести пословицу и найти ее фразеологический эквивалент в русском языке.

2. Определить скрытый смысл паремии, ее мораль.

3. Провести лингвистический и стилистический анализ пословичного выражения (определить грамматическую форму, фонетические особенности, синтаксическую структуру, стилистические фигуры).

4. Написать небольшое сочинение, рассказ на сюжет предложенной паремии.

Приводимый ниже список пословичных выражений, которые использовались российскими и американскими студентами в переписке,

на наш взгляд, свидетельствует о том, что учащиеся не только знакомы с паремиологическим фондом изучаемых языков, но и демонстрируют умение интерпретировать семантику фразеологических единиц и способность подобрать их образный аналог, что, в свою очередь, способствует развитию умения иллюстрировать мысль с использованием иноязычных паремий:

№	English	Russian
1.	No pains, no gains.	Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.
2.	East or West, home is best.	В гостях хорошо, а дома лучше.
3.	A sound mind in a sound body.	В здоровом теле здоровый дух.
4.	When in Rome, do as the Romans do.	В чужой монастырь со своим уставом не ходят.
5.	The leopard cannot change his spots.	Горбатого могила исправит.
6.	Business before pleasure.	Делу время, а потехе час.
7.	Work done, have your fun.	Кончил дело, гуляй смело.
8.	Strike while the iron is hot.	Куй железо, пока горячо.
9.	A friend in need is a friend indeed.	Друзья познаются в беде.
10.	An apple never falls far from the tree.	Яблоко от яблони недалеко падает.
11.	Birds of a feather flock together.	Рыбак рыбака видит издалека.
12.	Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise.	Кто рано ложится и рано встает, здоровье, богатство и ум наживет.
13.	An apple a day keeps the doctor away.	Лук от семи недуг.
14.	All is not gold that glitters.	Не все то золото, что блестит.
15.	Actions speak louder than words.	Не по словам судят, а по делам.

Как показывает опыт, подобного рода межкультурная «эпистолярная» интеракция по интернету помогает учащимся овладеть не только аспектами языка (лексикой и грамматикой), но и важнейшим видом речевой деятельности — письмом. Изучение иноязычных паремий и сравнение их с аналогами в родном языке способствует формированию у студентов познавательного интереса к изучаемому предмету и культуре, расширению кругозора, развитию образного мышления, творческих задатков, языковой догадки, а также внимания и памяти. Владение известными паремиями и умение осмысленно их употреблять в самостоятельных развернутых высказываниях на английском языке значительно облегчает процесс общения, помогает преодолеть языковой барьер и выйти на новый уровень межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вторушина Н.Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Грамота, 2010. — № 1 (32). — В 2 ч. — Ч. 2. — С. 129–132.
2. Гордеева Т.А., Булатова О.А. Интернет как средство повышения качества обучения иностранному языку в вузе // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество», 2011. — № 1. — С. 1–6.
3. Зангиева З.Н. Взаимосвязь языков и культур как основа обучения межкультурной коммуникации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2012. — № 14. — С. 32–35.
4. Картер Е.В. Роль паремий в формировании межкультурной компетенции студентов технического вуза // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: сборник статей участников всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург 20–21 февраля 2018 г. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. — С. 71–77.
5. Макаев Х.Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 2011. — № 11. — С. 83–87.
6. Языковая личность в современном мире: сб. науч. статей по материалам межвуз. науч.-практ. конференции / под ред. Т.В. Кочетковой. — Назрань: Пилигрим, 2009. — 180 с.

В.В. Кириллова

Санкт-Петербург

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические вопросы типологии культур и их практическое применение по формированию межкультурной компетенции на занятиях по иностранному (английскому) языку. Особое внимание уделяется межкультурной коммуникации в деловой сфере.

Ключевые слова: типология культур, высоко-контекстные, низко-контекстные, деловое общение, межкультурная коммуникация, социальная языковая личность.

Abstract: Some theoretical issues of culture typology are discussed. Their implementation to form intercultural competence at the foreign language classes is presented. Special attention is paid to the business intercultural communication.

Key words: culture typology, high-context cultures and low-context cultures, business communication, intercultural communication.

Традиционно преподавание иностранного языка в техническом вузе включает повторение школьного базового материала, изучение терминологического состава будущей специальности студента, грамматического строя и стилистики технической литературы и приобретение специальных компетенций согласно стандартам и учебным программам. Мы подробно рассматривали различные компетенции, необходимые будущим специалистам, особо выделяя коммуникативную компетенцию и ее составляющие [1], а также межкультурную компетенцию [2, 3, 4].

В процессе обучения иностранному языку студенты знакомятся с традициями и обычаями стран изучаемого языка, ее культурой и основными нормами поведения. Но для более эффективного межкультурного общения необходимо сформировать у обучающихся знания особенностей менталитета и умения быть толерантными к представителям другой культуры. Недаром только в русском (российском) образовании всегда четко выделялась необходимость связи «образования + воспитание».

То есть целью и задачей обучения студентов межкультурной коммуникации является сформировать его как социальную творческую и мыслящую личность.

В последнее время европейские технические университеты проявляют пристальное внимание к нашим выпускникам в области экологии, химической технологии, технологии бумаги и машинного оборудования. Университеты Германии, Дании, Венгрии, Финляндии приглашают к обучению в магистратуре и проведению совместных исследовательских программ на базе промышленных предприятий (примером служит совместная исследовательская программа наших ученых, представителей дрезденского политехнического университета и группы Фойт).

Мы считаем, что именно этим объясняется рост интереса со стороны выпускников к межкультурной коммуникации. Специалисты, владеющие иностранным языком, знающие грамматику, обладающие обширным запасом лексики и терминологии испытывают значительные трудности в общении с представителями других культур, как в деловой сфере, так и в непринужденной обстановке. Изменения, происходящие

в мире, требуют от деловых партнеров определенных изменений и в поведении на межкультурном уровне, в деловом общении.

Основной тезис современного культурного человека, тезис Симпатии: «Общайся с людьми, так как **ТЫ** хотел бы, чтобы они общались с **ТОБОЙ**» — «*Treat people as **you** wanted to be treated*», в деловом межкультурном общении должен уступить место тезису Эмпатии: «Общайся с людьми так, как **ОНИ** хотят, чтобы ты общался с ними» — «*Treat people as **they** wanted to be treated*».

Для того чтобы определить каким именно образом общаться с представителями других стран необходимо знать различия поведенческих норм и реакций. А они — нормы и реакции — связаны с различиями в культурах общества. Именно культура общества определяет норму морали и правила поведения для всех носителей этой культуры — тезис, который звучит практически во всех работах, посвященных межкультурной коммуникации.

Как правило, мы не рассматриваем типологию культур на занятиях по иностранному языку. Но даем лишь общие представления о социокультурных и национальных особенностях общества, лежащих в основе таких понятий как ценности, нормы поведения и религиозные представления. Эти понятия и определяют отношение к времени, материальным ценностям, работе, индивидуализму и переменам.

Общеизвестно деление всех культур по отношению к времени на монокронные и полихронные, по отношению к физическому контакту между людьми на высоко-контактные культуры (*high-contact cultures*) и низко-контактные культуры (*low-contact cultures*). Исследователи прослеживают связь между высоко- и низко-контактными культурами и такими культурными переменными как индивидуализм и коллективизм. Высоко-контактные культуры коррелируют с коллективистскими культурами, а низко-контактные культуры коррелируют с индивидуалистическими культурами. При чтении текстов на иностранном языке студенты получают знания о различном отношении к материальным благам и социальному статусу носителей западной и восточной культур. Знания этих различий необходимо менеджерам, работающим в международных компаниях с представителями различных культур, при определении мотивации и разработке систем вознаграждения.

Огромную роль в процессе межкультурной коммуникации играет невербальная коммуникация, значение которой также обусловлено культурой общества. К невербальной коммуникации относят

четыре аспекта: 1) язык тела; 2) проксемика; 3) параязык; 4) материальная культура. Студенты учатся правильно интерпретировать мимику и жесты, насколько они уместны в деловой ситуации и повседневном общении. Некоторые примеры вызывают у обучающихся смех, в частности, тот факт, что высунутый язык у китайцев означает удивление, а широко открытые глаза — гнев. Для того, чтобы не вызвать отрицательную реакцию деловых партнеров на подобное поведение, студенты должны знать, что такое поведение обусловлено особенностями другой культуры.

Все вышеперечисленные факторы рассматриваются в текстах по межкультурной коммуникации и вызывают живой интерес у обучающихся. Преподаватели стараются не перегружать теоретическими положениями тексты, но без теоретического осмысления такого понятия как контекст обойтись невозможно. В процессе межкультурного общения контекст может стать основной причиной непонимания. Студентам необходимо объяснить, что такое контекст, в котором происходит акт коммуникации и почему именно он определяет значение и интерпретацию всей коммуникации. По параметру «контекст» различают культуры высокого контекста (high-context cultures) и культуры низкого контекста (low-context cultures).

Специалистам, работающим в области межкультурной коммуникации, эти термины понятны и не требуют дополнительных объяснений. В студенческой аудитории встречаются казусы, когда студенты воспринимают слова низкий (контекст) как «плохо», а высокий (контекст) как «хорошо» и преподаватель обязан донести до студентов мысль о том, что это не оценочная терминология. В странах высокого контекста чувства и мысли не принято выражать эксплицитно, собеседник должен уметь понимать смысл сказанного. А в странах низкого контекста, где личные и деловые отношения менее связаны между собой, коммуникационная среда должна быть эксплицитной. Нужную информацию и в деловой, и в бытовой среде в таких странах получить значительно проще, поскольку мысли и чувства выражаются словами.

Пожалуй, это самые большие типологические различия между культурами разных стран и именно они служат препятствием в межкультурной коммуникации между носителями. Представители культур высокого контекста рассчитывают, что их собеседники (деловые партнеры) понимают едва уловимые жесты, мимику и другие ключи, которые представителями низко-контекстных культур просто не видны

и не понятны. Очень часто в таких случаях происходит неверная интерпретация намерений собеседника и непонимание партнера.

На основании непонимания различий высоко- и низко-контекстных культур формируются негативные стереотипы, когда представители культур высокого контекста считают представителей культур низкого контекста слишком демонстративными, развязанными (если не агрессивными) и разговорчивыми. В свою очередь, носители культур низкого контекста считают, что носители культур высокого контекста постоянно скрывают свои истинные мысли и намерения, являются коварными и непостижимыми.

Работа по развенчанию стереотипов также интересна и сложна. Главное, необходимо научить студентов правильно реагировать на подобные стереотипы, объяснив поведенческие отличия коммуникантов. Негативные стереотипы порождаются непониманием того, что в другой культуре существуют иные представления о том, что допустимо, а что нет, что прилично, а что — нет. Непонимание из-за незнания или недостаточного знания культуры страны партнера может привести к срыву заключения контракта или даже к разрыву выгодных отношений с иностранной фирмой.

Для нас, преподавателей иностранного языка в техническом вузе, представляет особый интерес прагматический или практический аспект освещения проблем межкультурной коммуникации. Это связано, в первую очередь, с целями и задачами обучения студентов иностранному языку в техническом вузе, теми компетенциями, которые определены в программах и тем небольшим количеством учебных часов, который отводится на изучение всех аспектов языка.

Однако, делая акцент на прагматическую установку, часто связывая конкретное поведение коммуникантов (собеседников, деловых партнеров) с реализацией конкретных речевых актов, а не выбирая из набора уже имеющихся для этого общения необходимые средства, преподаватели просто подробно описывают ситуации межкультурного общения. Но студентам необходимо передать знания языковых правил, а также сформировать у них умения и навыки применения тех или иных языковых средств и применения тех или иных речеповеденческих норм, выражающих определенные мысли и чувства в иной культурной среде.

Изучая культурные нормы даже в одной стране, основанные, казалось бы, на одних ценностях, передающихся традицией, исследователи отмечают, что они иногда разнятся. Например, север и юг Италии,

север и юг Нидерландов и некоторых других стран. Конечно, ядро любой культуры составляет целостный характер, отсюда и возможны обобщения по определению национального своеобразия, подходов к общению. То, о чем мы говорили выше. Тем не менее, предпринимаются попытки унифицировать языковую составляющую межкультурной коммуникации на английском языке.

В учебной литературе для студентов технических вузов очень мало уделяется внимание отличию британских и английских поведенческих норм. В словарях мы можем встретить пометы BrA и Am, материалы по страноведению дают информацию об истории, географии, политических системах стран. Но лишь в незначительной степени описываются различия менталитета и восприятия «картины мира» англичанами и американцами.

Возможно, это частный вопрос и для обучения студентов иностранному языку в техническом вузе несколько избыточный, но дать хотя бы общее представление в этой области нам считается необходимым.

Особенный интерес, с нашей точки зрения, в этой области представляются работы Ю.Б. Кузьменковой. В своих работах на протяжении многих лет она рассматривала различия коммуникативного поведения американцев и британцев, определила техники и тактики их социального поведения в межкультурном общении, исследовала факторы, определяющие выбор языка социального общения, что отражается в использовании тех или иных речеповеденческих стратегий. Например, какие языковые формы используются для достижения компромисса в переговорах («Тактика использования отрицания как намек»: техника прямого отрицания, техника скрытого и двойного отрицания) [5].

В работах Ю.Б. Кузьменковой представлены стратегии англоязычного общения с точки зрения системного представления речевых средств, регулярно употребляемых для их реализации. Преподаватели иностранного языка смогут объяснить студентам, почему коммуниканты используют те или иные речевые средства в процессе межнационального общения и в частности в деловой сфере.

Поскольку в основе всех переговоров лежит принцип волеизъявления и намерение убедить своего партнера принять выдвигаемые условия, в задачу говорящего входит использовать общепринятые нормы вежливости на вербальном уровне, что способствует смягчению «насилованного» характера высказываний [5].

Несмотря на то, что обе культуры и британская, и американская относятся к низко-контекстным, существуют значительные отличия в коммуникативном поведении представителей этих культур, о котором необходимо сообщать студентам. Для американцев, уверенных в себе, в правильности своих действий и ценящих свое время, характерна относительно невысокая степень косвенного выражения личного мнения, оценки или побуждения к действию. Практически во всех работах, описывающих деловое поведение американцев, отмечается их прямолинейность и целеустремленность. В их коммуникативной культуре стратегия намека (термин Ю.Б. Кузьменковой) не очень популярна. Они также считают, что открытое и свободное самовыражение личности вполне сочетается с яркой импульсивностью и эмоциональностью.

Такая манера себя вести нередко вызывает реакцию неприятия, как со стороны британцев, так и со стороны россиян. И те, и другие воспринимают такую манеру как граничащую с бесцеремонностью. И те, и другие (британцы и россияне) воспринимают американскую энергичность и напористость как стремление оказать давление и проявление чувства превосходства.

Студенты и специалисты должны знать, что только правилами вежливости диктуется повышенное внимание к партнерам по общению со стороны британских и американских представителей, особенно в деловой сфере. Подчеркнутая благодарность, многократные извинения, разнообразные комплименты не имеют ничего общего с настоящей искренностью, свойственной российским партнерам. Нужно быть готовым к тому, что и британцы, и американцы демонстрируют предельную доброжелательность и расположение к общению, преувеличивая реальную значимость происходящего. И, зная специфику их общения, не забывать правильно реагировать на реплики собеседника.

Для того чтобы добиться таких целей необходимо моделировать различные конкретные коммуникативные задачи, создавать разноплановые учебные материалы и сподвигать студентов к творческой работе: участию в конференциях по межкультурной тематике, в проектной работе, нацеленной на изучение потенциальных источников интерференции культурных норм, разрушение ложных стереотипов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллова В.В. Повышение коммуникативной культуры выпускников технических вузов в процессе обучения иностранному языку.// Профессио-

нально ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: сборник статей участников всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург 20–21 февраля 2018 г. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. — стр. 77–82 ISBN 978–5–7310–4192–8

2. Кириллова В.В. Из опыта формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку студентов технических специальностей вузов.// Экономические и управленческие технологии XXI века: теория и практика, подготовка специалистов. — Материалы методической и научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 13 ноября 2018. Изд-во Высшая школа технологии и энергетики СПбГУПТД, 2018. ISBN 978-5-91646-147-3

3. Кириллова В.В. Межкультурная коммуникация в процессе создания единого образовательного пространства.// Исследовательский центр информационных технологий. Материалы международной научно-практической конференции. Часть 3 «Наука и образование в современной конкурентной среде», Уфа, 15–16 февраля 2014 г. — С. 38–44.

4. Кириллова В.В. Роль и место межкультурной коммуникации в современной системе высшего технического образования.// Междисциплинарные аспекты диалога культур. К 70-летию ЮНЕСКО: статьи и материалы 3-го Международного научного форума (Санкт-Петербург, 14 декабря 2015 г.) — СПб.: РГМУ, 2016, с. 128–136. ISBN 978–5–86813–445–6

5. Кузьменкова Ю.Б. О системном подходе к развитию навыков межкультурной компетенции при обучении английскому языку/ Ю.Б. Кузьменкова // Вестн. МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2004. — № 2.

С.А. Мирошниченко

Санкт-Петербург

ВЫЯВЛЕНИЕ ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИЗ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация: В статье идёт речь о выявлении межкультурной информации, которая представлена в виде образа жизни в лирическом поэтическом тексте малой формы французских и франкоязычных авторов. Образ жизни представляет собой источник познания для студентов-филологов, которые работают на занятиях по аналитическому чтению с поэтическими текстами страны, язык которого они изучают. Для выявления образа жизни персонажей как компонента межкультурной информации используется система упражнений и методов, направленная на совершенствование коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, образ жизни, иноязычный поэтический текст, французский язык, аналитическое чтение, компетенция познавательной деятельности.

Abstract: The article deals with the identification of intercultural information, which is presented in the form of a lifestyle in the lyrical poetic text of a small form of French and French-speaking authors. The way of life is a source of knowledge for Philology students who work in analytical reading classes with poetic texts of the country whose language they study. To identify the lifestyle of the characters as a component of intercultural information, a system of exercises and methods aimed at improving communicative competence is used.

Keywords: cross-cultural communication, lifestyle and foreign-language poetic text, the French language, analytical reading, competence cognitive activity.

Поэтический текст — это художественное произведение какого-либо автора, в котором представлена в оценочно-описательной манере определённая жизненная ситуация. В этой ситуации действуют как главный персонаж, так и второстепенные персонажи. Они находятся в определённой обстановке, которая по замыслу автора соответствует какого-либо исторической эпохе, историческому времени. Обучаемый знакомится с иноязычным поэтическим текстом, который является источником познания обычаев, образа жизни, то есть источником иноязычной культуры. В понятие «культура» входит система знаний и мировоззренческих идей определённой нации, народа [1]. Чтение поэтических текстов направлено на извлечение межкультурной информации. Текст «коммуникирует» с читателем, то есть читатель понимает этот текст, благодаря тому, что извлекает из него межкультурную информацию. Создателями межкультурной коммуникации были представители лингвистики, этнологии, фольклористики. Именно поэтому она имеет интегративный характер [4].

Всё выше сказанное можно проследить на примере некоторых поэтических произведений как французских, так и франкоязычных авторов XX века, присущих конкретному культурно-историческому единству.

В поэтическом тексте Л.Арагона «Les lilas et les roses» («Сирень и розы») речь идёт о драматических событиях начала второй мировой войны во Франции. Лирический герой, свидетель событий, описывает момент исхода населения и отступления французской армии в глубины страны под натиском немецких фашистов. «Je n'oublierai jamais l'illusion tragique Le cortège les cris la foule et le soleil». Для того, чтобы выявить чем живут герои поэтического текста предлагается:

- выявить персонажей;
- тему: что делают персонажи;
- где происходит действие;
- когда происходит действие;
- определить стилистические фигуры в тексте
- разделить текст на логические части

Логические части ни в коем случае не совпадают с делением текста на строфы. Этим логическим частям следует дать определённые заголовки и студенты должны объяснить аргументированно название этих частей. Из этих логических частей выявляются ключевые слова, которые направлены на продуцирование нового текста, включающего оценку поведения персонажей.

Незадолго до второй мировой войны французы начинают много путешествовать («сапрег»). Их жизнь в 30-е годы значительно улучшилась. Одним из самых распространённых видов транспорта становится велосипед. И этот вид транспорта используется французами в тяжёлое время жизни. Охваченные страхом, многие жители стремятся покинуть на велосипеде как можно скорее территорию, занимаемую немецкой армией. *...aux vélos délirants...au pitoyable accoutrement des faux campeurs...* [2; 8–9].

В поэтическом тексте путешественники на велосипедах называются «*vélos délirants*», которые одеты не так как настоящие путешественники. Имплицитная информация выражается через метонимию.

Если оценивать национальную культуру, «то фактором её стабильности являются глубокая историческая память ...и сохранение национального менталитета»[1;62].

Лирический герой вспоминает о знаменитых садах Франции, которые были построены много веков назад. «Je n'oublierai jamais *les jardins de la France semblables aux missels des siècles disparus*». Однако за этими словами имеется скрытая информация. Суть заключается в том, что эти сады вместе с замками были обустроены в Средние века. Земли были дарованы за мужество, самопожертвование ради своей Родины. Никогда не было такого, чтобы рыцарство сдалось на милость врага. Рыцари предпочитали умереть на поле боя.

Во второй мировой войне французы оказываются трусами, а не храбрецами и это вызывает непонимание, огромное разочарование и шок. Франция сохранилась как страна во второй мировой войне, поскольку идея французского рыцарства благодаря здоровым силам

общества возродилась. Она способствовала пробуждению национального самосознания, борьбе, оказанию сопротивления врагу.

Мысли о предательстве, трусости французского правительства столь шокирующие французское общество не оставляют Луи Арагона (активного участника Движения Сопротивления). В поэтическом тексте «Сé» («С») с помощью метафоры автор показывает отчаяние населения и своё собственное «O ma France *ô ma délaissée*». Здесь могут выполняться упражнения, направленные на формирование умений выявлять имплицитную информацию:

Определите подтекст ПТ через следующие упражнения с помощью:

- заголовка текста;
- исторических событий, связанных со средневековьем;
- описания средневекового замка;
- поведения персонажей поэтического текста

Упражнения, связанные с перекодированием информации, направлены на компрессию поэтического текста для устранения избыточной, второстепенной информации, а также на выявление имплицитной информации.

Лирический герой постоянно обращается к эпохе Средневековья, «золотому» времени для французского рыцарства, Франции. «Une chanson des temps passés Parle d'un chevalier blessé». Он говорит не только о рыцарстве *«un chevalier blessé»*, но и о поэтическом наследии средневековой Франции. В XII–XIV веках увлекались куртуазной литературой и поэты, и поэтессы. Это был определённый образ жизни в то время. Они писали небольшие рассказы о любви и приключениях рыцарей и их возлюбленных. В лэ воспевались героические подвиги рыцарей, рассказывались определённые реальные события.

Предательство правительства является словно «глотком холодного молока», от которого хочется плакать и рыдать. Сравнение, использованное в поэтическом тексте, подчёркивает драматическую ситуацию, в которой оказалась Франция.

Хотелось бы обратиться к ещё одному поэтическому тексту. Это стихотворение французского поэта Жана Тардьё «Oradour» («Орадур»), где описывая руины городка Орадур-сюр-Глан, автор показывает образ жизни французского сельского населения военного времени. Город был сожжён вместе с его жителями при отступлении фашистских войск. «Oradour n'a plus de femmes Oradour n'a plus un homme Oradour n'a plus

de feuilles Oradour n'a plus de pierres Oradour n'a plus d'église Oradour n'a plus d'enfants». Не осталось никого. Нет ни детского смеха, ни веселья.

Студенты на практике используют теоретические знания по стилистике. С этой целью им предлагаются такие вопросы, как:

Какие стилистические средства использованы в ПТ? Какой эффект они производят?

Используя параллелизм, анафору, антитезу автор пытается донести до всего человечества страшный момент истины. Фашизм — это страшное злодеяние против стран, людей. Война — это преступление.

Благодаря антитезе можно воссоздать образ жизни сельского населения. В небольшом городке проживали семьи с детьми. Стояли крепкие добротные каменные дома, где жили люди, которые любили друг друга. Посередине деревни была церковь, куда ходили молиться или куда обращались за помощью в случае необходимости. Такова была традиция.

Очень важно, что «быт — это исторически первая...сфера в которой возникали и бытовали культурные ценности. ...бытовая культура остаётся основополагающей для формирования культуры личности, поскольку это формирование начинается ещё в детстве...именно бытовая культура в большой степени содержит в себе ценности «вечные», общечеловеческие, общенациональные»[1;74].

Люди мирно трудились, возделывались поля тракторами. Но всё это исчезло вместе с приходом беды на территорию Франции. «Oradour j'ai peur d'entendre Oradour je n'ose pas approcher de tes blessures de ton sang de tes ruines»[2;65]. Образ жизни, обрисованный Ж.Тардьё, свойственен определённой группе. Он описывает традиции этой группы, верования, хозяйственный уклад жизни.

Описывая данный уклад жизни, Жан Тардьё пытается осмыслить событие, которое потрясло всех своей жестокостью. Он решает, таким образом, для себя, что является для него, для страны, людей, которые проживают на её территории, ценностным. В годы войны изменились условия жизни, жизненные обстоятельства. Автор описывает драматическое событие в Орадуре таким образом, что свидетельствует о ценностных ориентациях не только автора, но и французов и всех тех, кто выступает против войны и её жестокостей

В настоящее время этот городок является музеем, который рассказывает о варварстве и ужасных преступлениях немецкого фашизма во Франции.

В поэтическом тексте франкоязычного поэта Нади Тюени «Promenade» («Прогулка») рассказывается о свободном времяпрепровождении лирической героини, которая прогуливается по Бейруту, окружённого горами и любит ими, используя метафору: «Montagne ô *bête magnifique*»... [2; 67].

Героиня обращается к легендам Ливана. Фольклорная основа поэтического текста очевидна: на горе обосновался бог, который предпочёл Ливан любой другой. «*Dieu a troqué ses équipages contre les cimes du Liban*». Но не только для Бога прекрасен этот край, но и для любого жителя Ливана. Горы — это место, где зародилась ливанская цивилизация: «*nos racines dans ta crinière*». Наша героиня влюблена в горы: «*Montagnes ô Montagnes, laissez-moi vous aimer comme ceux qui n'ont pas d'âge sûr; comme on égrène un chapelet de légendes et de murmures. Laissez-moi vous aimer, à genoux comme le paysan sa terre*».

Студентам даётся возможность определить, догадаться, почему идёт речь именно о кедре: «quatre saisons bien algébriques, *un cèdre* bleu pour l'inventaire.»

С этой целью предлагаются такие упражнения, как:

В стихотворении используется название дерева «кедр». Можете ли вы объяснить использование названия именно этого дерева в ПТ «Прогулка»?

Где можно встретить изображение кедра в Ливане? [3].

Для развития компетенции познавательной деятельности следует студентам поставить задачу провести самостоятельное исследование, для того чтобы ответить на эти вопросы. В результате самостоятельной работы с интернет-источниками, энциклопедиями студенты решают поставленную задачу: они узнают: в горах произрастает именно кедр. Таким образом, упражнение направлено, прежде всего, на формирование фоновых знаний студентов.

Они выясняют, что кедр — это традиционный ливанский символ, который исторически связан с христианством и отражён в гербе Ливана, а также считается, что кедр — это знак, означающий бессмертие. Есть кедры в горах, которые живут по несколько веков. Героиня обращается к древним горам, которые покрыты зелеными лесами: «*Lisse et royale la mer sans âge*».

Для героини поэтического текста горы и леса являются первоосновой её собственной культуры и влияния на ливанскую цивилизацию. Мы наблюдаем опору героини на народную культуру, в чём проявляется национальная самобытность поэтического текста.

Упражнения, предлагаемые студентам, направлены на выявление знаний, умения воспринимать, понимать, усваивать, обсуждать и интерпретировать поэтический текст, поиск межкультурной информации.

Для героини кедр, горы, история страны, образ жизни предшествующих поколений являются ценностью. Именно это она и пытается донести до читателя. Но не только героиня ценит историю своей страны, она проявляет уважение к истории своей страны: «Laissez-moi **vous** aimer, à genoux comme le paysan sa terre». Местоимение «**vous**» говорит об уважительном отношении героини к горам, которые являются источником её вдохновения. Обращая внимание на такую лингвистическую информацию как употребление местоимения в поэтическом тексте можно это подтвердить:

Найдите в поэтическом тексте местоимения, обратите внимание на число этих местоимений. О чём говорит число используемых местоимений? [3].

Народная культура является ценностью не только для поэтессы, но и для всего народа Ливана. Не только поэтесса, но все жители города, прогуливаясь, любят окружающими город горами и испытывают «психологический комфорт» [1;62].

Таким образом, выявление образа жизни героини из поэтического текста создаёт у студентов картину страны, её пейзажей, её истории. При работе с поэтическим текстом формируется общекультурная компетенция, которая способствует знакомству с образом жизни определённого народа, определённой страны.

Система приёмов и упражнений, разработанная для выявления содержательной информации, смысловой информации, межкультурной информации позволяет достичь высоких результатов в продуцировании нового текста на основе выявленных образа жизни, стилистических фигур. Модернизированное содержание аналитического чтения (поэзия XX века) получает отражение в области филологии. Различные компетенции в процессе обучения иностранных языков используются для наиболее полного понимания поэтических текстов. С этой целью предлагается использовать разработанные с помощью комплексного подхода методы, упражнения для выявления межкультурной информации, литературоведческой, лингвистической информации из поэтических художественных текстов [2].

Таким образом, можно свидетельствовать, что для выявления образа жизни как компонента межкультурной информации следует использовать такие компетенции, как: общекультурные, познавательные, учебные [5]. Данные компетенции используются для формирования и совершенствования коммуникативной компетенции при обучении аналитическому чтению иноязычных поэтических текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есин А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия». 1999. — 216 с.
2. Мирошниченко С.А. Поэзия франкоязычных авторов XX века на занятии по аналитическому чтению в языковом вузе: учеб.-метод. пособие. — СПб: изд-во Гос. полярной академии, 2013, — 82 с.
3. Мирошниченко С.А. Методика обучения студентов языкового вуза аналитическому чтению поэтических произведений на французском языке: дис....канд. пед. наук: 13.00.02 (диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук по специальности 13.00.02). СПб., 2013. — 175 с.
4. Межкультурная коммуникация. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Содержание и характеристики основных компетенций обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kazedu.kz/referat/193254/5>

Н.И. Налётова

Санкт-Петербург

ОБУЧЕНИЕ НОРМАМ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Аннотация: Статья посвящена тому, как видеоматериалы способствуют усвоению англоязычного речевого поведения, его норм. Приводятся примеры заданий, используемые при работе с видеоматериалами и направленные на формирование коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: Речевое поведение, нормы речевого поведения, видеоматериалы.

Abstract: This article considers how videos used at foreign language lessons contribute to English speech behaviour acquisition and to standards of speech behavior. There

are examples of tasks to videos that are used at lessons and that are aimed at forming communicative competence of students studying a foreign language.

Key words: Speech behaviour, standards of speech behaviour, videos.

Интерес к изучению английского языка по-прежнему не спадает. Овладение этим языком у большинства обучающихся происходит в условиях отсутствия естественной среды общения. В связи с этим сейчас всё больше внимания уделяется вопросам изучения англоязычной речи и речевого поведения, а также норм такого поведения. Речевым поведением принято считать такое поведение человека, которое представляет собой совокупность речевых поступков и основывается на использовании языка, находящего реализацию в речи [2; 44]. Фактически речевое поведение — это использование языка человеком в реальных ситуациях своей жизни. Оно отражает регулярное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов и является визитной карточкой человека в обществе.

Владение нормами речевого поведения способствует успешности коммуникации между людьми. Отсутствие такого знания нередко вызывает трудности в осуществлении общения. Правилами речевого поведения считаются нормы, исторически сложившиеся в определенном языковом коллективе, поддерживаемые общественным мнением и определяющие, как должен поступать человек в определенных ситуациях, что он должен делать для достижения в процессе общения желаемого результата [3; 132–133].

В обучении иностранному языку важное место отводится выявлению значимых отличий речевого поведения носителей русского и английского языков и дальнейшее соблюдение правил речевой культуры иностранного языка. Неоценимую помощь в этой работе оказывают аутентичные видеоматериалы, так как они дают целостную картину, наглядно представляют ситуацию общения людей в вербальном и невербальном плане выражения. «Аутентичные кино-, видео-, телефильмы... можно рассматривать как своеобразные ретрансляторы культуры» [1].

Все виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо* — активизируются при просмотре видеоматериалов.

* При работе с видеоматериалами активизация таких видов коммуникативной деятельности, как чтение и письмо, наблюдается при выполнении предлагаемых студентам упражнений.

Кроме того, во время просмотра видеоматериалов обучающиеся практикуются в восприятии иноязычной речи на слух, при этом из видеоряда извлекается и усваивается невербальное поведение участников общения в конкретной ситуации. Повторение речевых и неречевых средств в разных видеосюжетах представляет собой системную и интенсивную тренировку навыков межличностного общения у студентов и способствует произвольному усвоению соответствующих языковых и речевых средств общения. Вместе с тем развивается так называемое языковое чутье, происходит приобщение зрителей к культурным ценностям носителей изучаемого языка.

Работа с видеоматериалами на занятиях должна быть не эпизодичной, а системной и методически организованной. Прежде всего, видео должно использоваться в меру и демонстрироваться обучающимся в подходящий момент занятия. Сам видеоматериал должен соответствовать уровню знаний студентов и изучаемой теме. Следует учитывать и возрастные потребности обучающихся. В видеоматериале необходимо четко выделять главное, существенное.

Работа с видеосюжетами может вестись при помощи следующих заданий.

На этапе **pre-viewing** (до начала просмотра) студентам можно предложить проработать список новых слов, дать их толкование (дефиницию) на иностранном языке. Затем попросить во время просмотра отметить, кто из персонажей употребил то или иное слово, в какой ситуации было употреблено то или иное слово. Можно попросить выстроить новые слова в порядке их звучания в видеосюжете. Можно дать задание студентам записать как можно больше предложений из видеоматериала с той или иной грамматической структурой.

На этапе **while-viewing** (просмотра) обучающимся могут быть предложены такие задания, как:

1. Беглый просмотр видеосюжета без аудиосопровождения. После этого проводится опрос студентов о содержательной стороне видеосюжета: о чем видеофрагмент, где происходит действие, кто участники видео, о чем они говорят и т.д. Далее видеосюжет повторно демонстрируется студентам, после чего они должны догадаться, о чем говорят действующие лица.

Затем отводится время для групповой работы по 3–4 человека: студентам в этих малых группах предоставляется возможность написать

текст для озвучивания предъявленного видео. Впоследствии каждая группа зачитывает созданный ею текст при очередном предъявлении видеосюжета. Далее преподаватель вновь демонстрирует видеосюжет, на этот раз со звуком. По окончании выступлений всех групп студенты выберут самый лучший вариант озвучивания и самый близкий к оригиналу вариант.

2. Задание «Продолжение следует». В определенный момент демонстрация видеосюжета прерывается и студентов просят предугадать дальнейшее развитие событий. Данное задание, как и предыдущее, выполняется в группах по 3–4 человека, каждая из которых обсуждает свой вариант хода событий и предъявляет его остальным. По завершении просмотра видеосюжета до конца студенты определяют, какая группа сделала наиболее точный прогноз и предложила наиболее точный вариант развития события.

На этапе **postviewing** (после просмотра) задания для студентов могут быть следующие.

1. На доске заранее записываются основные сюжетные ходы видеофильма (или события, которые обсуждаются в этом видеосюжете), но в произвольном порядке. Задача студентов — после просмотра расположить их в порядке следования.

2. Задание «Смонтируй фильм». Студенты делятся на две группы. Одна группа знакомится с видеосюжетом без звукового сопровождения (ей предъявляется только видеоряд), другой группе предъявляется только звуковая дорожка (без видеоряда). После просмотра видеосюжета предполагается работа в парах: студенты из обеих групп разбиваются на пары и работают в эти пары. Те, кому демонстрировался видеоряд, рассказывают партнеру, что они увидели, соответственно те, кто познакомился только с аудиозаписью, передают содержание услышанного. Таким образом, каждая пара восстанавливает целостность видеофильма. Затем студенты просматривают исходное видео и сравнивают свое «творение» с оригиналом.

Использование видеоматериалов на занятиях позволяет обучающимся погрузиться в языковую среду изучаемого иностранного языка, попасть в иноязычную обстановку. Просмотр видеосюжетов дает целостные образцы иноязычного речевого поведения в конкретных ситуациях общения, предоставляет иноязычную речевую практику, тренирует и развивает навыки говорения и слушания, повышает интерес к обучению, помогает лучше усваивать материал изучаемого

иностранный язык. С помощью видеосюжетов можно не только изучать новый материал, но и проверять уровень усвоения изучаемого материала, развивать устную речь, учиться понимать иностранную речь на слух и вести себя коммуникативно грамотно в иноязычной среде. Работа с видеоматериалами облегчает преодоление языкового барьера, способствует выработке социально значимого навыка адаптироваться к постоянно меняющемуся миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исенко И.А. Методика формирования социолингвистической компетенции в устном иноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов (на материале испанского языка): Автореф. дисс. к. пед. н. М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2007.
2. Полякова Л.С. Понятие «речевое поведение»: теоретические аспекты // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. №14. С. 44–47.
3. Салтыкова М.В., Максимова М.В., Касимова О.Г. Стратегии речевого поведения в подготовке учителя иностранного языка // Дискуссия. Педагогические науки. 2015. №2(54). С.

Л.К. Пелевина

Санкт-Петербург

ОТ ТЕКСТА К РЕЧИ («УЧЕБНЫЙ» ТЕАТР НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ)

Аннотация: Использование литературных текстов в качестве источников языковой подготовки рассматривается в контексте их театрализованной постановки. Автор описывает свой опыт работы в начинающих группах французского языка «Школы Альянс Франсез в Санкт-Петербурге», теоретически обосновывает эффективность и практически реализует методику работы «от текста к речи».

Ключевые слова: текст, речь, ситуация, начинающие, театр, мотивированность, французская литература 19 века.

Abstract: The activation of language competence is possible by using student theater. We've used textes of Maupassant and Gauthier as a source of inspiration and studying of French.

Keywords: text, language activity, situation, beginners, theater, motivation, French literature of 19-th century.

Согласимся, что для изучения иностранного языка нет ничего лучше хороших литературных текстов. В каждом из них скрыта интрига, вызывающая интерес к прочтению, а также ситуация, знакомство и воспроизведение которой стимулируют речевую активность. На начальной стадии обучения наиболее эффективно использование адаптированных литературных текстов с целью их дальнейшей театральной интерпретации в учебном или сценическом формате.

Студенты — дебютанты Санкт-Петербургской «Школы Альянс Франсез» отметили окончание 2017/18 учебного года и закрытие «театрального сезона» постановкой 2-х инсценировок по произведениям классиков французской литературы конца 19 века — Ги де Мопассана и Теофиля Готье. Приглашенные на «спектакли» зрители и преподаватели отметили энтузиазм, фантазию, активность, старательность участников постановок и их удовольствие играть на французском языке.

Безусловно, при работе с исходными текстами, а именно с новеллой Ги де Мопассана « En voyage » и фантастической сказкой Теофиля Готье « La safetière » были осуществлены адаптация текстов, т. е. их сокращение и снятие факторов чрезвычайной сложности понимания для начинающих изучать язык.

Приводим 2 примера полученных сценических материалов:

1. В купе поезда Петербург-Канны врывается раненый юноша: «Графиня, помогите! Я не вор и не бандит, мне нужно пересечь границу...» — таково содержание следующего эпизода новеллы Мопассана.

Scène 2 . Dans le compartiment de la comtesse Marie Baranoff

Marie (compte l'argent) : Un rouble ... dix-huit roubles... quarante-trois roubles... deux cent trois roubles... cinq cent treize roubles...

Jeune homme blessé (en forçant la porte) : Bonjour, Madame !

Marie (effrayée) : Qui êtes-vous ?

Jeune homme : N'ayez pas peur, Madame ! Je ne suis ni voleur ni assassin.

Marie (fait tomber son argent) ...

Jeune homme (ramasse l'argent et lui rend tout)...

Marie (appelle son domestique) : Ivan !

Ivan (ouvre la porte du compartiment) : Oui, Madame.

Marie : Donne tes vêtements et tes papiers à ce monsieur (montre le jeune homme) et rentre à Saint-Pétersbourg . Merci pour tes services.

Ivan (apporte tout le nécessaire et sort)...

2. Трое друзей-художников приглашены погостить в Нормандию к своему товарищу, но в дороге их настигает непогода, послужившая

в дальнейшем причиной лихорадочного состояния одного из них....
Вот как эта ситуация, взятая из фантастической сказки Т. Готье выглядит в адаптированном для постановки виде.

Scène 2. En route, en Normandie

Arrigo : Mais qu'est-ce que c'est que ce temps ?

Pedrino : Il est tombé tant de pluie que les chemins sont sont comme le lit d'un torrent...

Théodore : Patience, chers amis ! On va arriver à notre destination.

Pedrino : Mais le soleil va se coucher...

Arrigo : Et moi, je suis tout mouillé et je tiens à peine les yeux ouverts.

Нужно признать, что язык сценок довольно прост, но для того, чтобы студенты могли играть на нем и использовать в дальнейшем, были проведены дополнительные занятия, на которых изучались новые слова по соответствующим темам, а также повторялись или объяснялись необходимые грамматические явления. Так, в первом случае активировались лексические темы «Путешествие», «Счет», а во втором — «Погода». Соответственно, затрагиваемыми и изучаемыми грамматическими явлениями были — Повелительное наклонение, Вопросительная форма, Безличный оборот...

Хотя правильность речи и являлась одной из задач интерпретации, но не она диктовала желание всех участников играть на иностранном языке. В основе их успешного выступления лежат прежде всего отличные и интересные литературные тексты, а также мотивированность, желание реализовать свои знания и способности, хорошая меморизация и креативность студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gautier Théophile. La cafetière et autres contes fantastiques. — éd. Gallimard, Paris, p. 11–23.

2. Maupassant Guy de. En voyage. — Le Gaulois, 10.05.1883 — in: Maupassant@free.fr.: athena.unige.ch

Секция 4

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА»

Т.А. Баева, Т.А. Сеницына

Санкт-Петербург

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов медицинских вузов, которое предполагает не только овладение профессионально-ориентированным иностранным языком, но и развитие личностных качеств будущих врачей, приобретение коммуникативных умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности и формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, являющейся составной частью профессиональной компетентности будущего врача.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, развитие личностных качеств, иноязычная компетенция, профессиональной компетентности будущего врача.

Abstract: The article deals with the problem of professionally-oriented foreign language teaching in medical schools, involving a combination of mastering the vocational language with the promoting of students' personal development, acquiring special skills based on professional and linguistic knowledge and the formation of foreign language communicative competence as a subcomponent of the future physician's professional competence.

Keywords: professionally-oriented teaching, personal development, skills, foreign language competence, physician's competence.

Формирование профессиональной компетенции студента-медика на современном этапе развития высшей школы немыслимо без интеграции в общую систему подготовки языкового образования. Современный специалист в области медицины должен владеть иностранным языком и быть способным к иноязычному общению в любых

профессионально значимых ситуациях и сферах общения. Иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» в медицинских вузах [1].

В исследованиях П.И. Образцова и О.Ю. Ивановой под профессионально-ориентированным обучением иностранному языку понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Профессионально-ориентированное обучение, которое признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования, предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [6; 7].

Анализируя процесс профессионально ориентированного обучения иностранному языку в России, А.К. Крупченко показала, что на начальном этапе оно было сконцентрировано на самом предмете — иностранном языке, а далее сместило свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, а затем и на языковую личность, столкнувшись с новыми проблемами, не решаемыми в рамках старых методических установок [4; 28]. Обучение профессиональной коммуникации, развивающее профессиональные качества, профессиональное мышление и многое другое средствами иностранного языка, стало объективной социальной потребностью для миллионов инженеров, врачей, менеджеров, ученых и представителей других профессий, средством международного обмена информацией и опытом. пришла к выводу, что целью обучения в неязыковых учебных заведениях становится формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, которая представляет собой основные характеристики языковой личности специалиста — ключевой категории профессиональной лингводидактики [5].

В методах преподавания иностранного языка также произошли существенные изменения. Если ранее приоритеты отдавались обучению грамматике, заучиванию лексики, чтению и переводу, то сейчас изучение иностранного языка стало более функционально: он используется в практически во всех сферах жизни общества, являясь средством реального общения как в профессиональной, так и личной сфере.

Знаменитая триада преподавательской этики, выведенная Аристотелем, как нельзя лучше, соотносится с современными требованиями к преподаванию иностранных языков: ЛОГОС — качество изложения, ПАФОС — контакт с аудиторией, ЭТОС — отношение к окружающим. Преподаватель становится фасилитатором и руководителем процесса обучения иностранному языку. Изменились и приемы обучения. Коммуникативный метод, направленный на практику общения, по праву занимает первую строчку в рейтинге популярности методов обучения иностранному языку, ведь язык — это «система общения», состоящая из набора правил, использующихся с целью коммуникации. По Е.М. Верещагину, межкультурная коммуникация — это, прежде всего, «адекватное взаимопонимание двух собеседников или людей, обменивающихся информацией, принадлежащих к разным национальным культурам». Из четырех «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и аудирование), повышенное внимание уделяется двум последним, не исключая, однако, изучение основ грамматики, фонетики, лексики и письменной речи [3].

Именно коммуникативный метод, который насыщен ролевыми играми, творческими заданиями и упражнениями, направленными на развитие всех видов речевой деятельности в ходе формирования коммуникативной компетенции, призван снять страх перед общением. В процессе обучения иностранным языкам студентов медицинских вузов мы стараемся во главу угла поставить индивидуальный подход к обучаемым. Моделирование коммуникативных ситуаций системно и пошагово формируют у студентов способность воспринимать, понимать, интерпретировать чужое высказывание на иностранном языке, а также продуцировать собственное высказывание в устной и письменной форме, инициировать, развивать и логически завершать диалог. Большой акцент делается на использовании аудио-, видео- и интерактивных ресурсов, расширяющих речевое и смысловое пространство в силу аутентичности и современности обсуждаемой проблематики. Используемый в процессе обучения иностранным языкам деонтологический подход к презентации речевого материала способствует пониманию основ гуманистичности и гуманизма в профессии врача. Мы полагаем, что преподавателю иностранных языков необходимо, прежде всего, формировать коммуникативную компетенцию, высокий уровень которой будет положительно влиять на самооценку студента [12; 192].

Наряду с описанным подходом к обучению студентов неязыковых вузов рассматривается вопрос о повышении роли дисциплины «Иностранный язык» в формировании у специалистов качеств, определенных квалификационными характеристиками специалистов. Исследователи Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская и др. отмечают, что успешное развитие творческой личности и необходимых для профессии качеств невозможно без учета интересов и потребностей студентов [10; 6]. Использование в вузах современных методов и технологий обучения иностранным языкам способствуют расширению кругозора и повышению профессиональной компетентности будущих специалистов.

В педагогических исследованиях по проблемам профессионального развития Ю.П. Поваренков говорит о создании оптимальных условий для формирования личностных и профессионально значимых качеств в соответствии с возможностями и интересами человека, а также требованиями общества [9; 25].

Следует отметить, что в условиях инновационного развития происходит и изменение образовательной парадигмы, которая ориентирована на развитие личности, а значит и ее жизненную и профессиональную самореализацию. Профессиональное становление специалиста-медика не может происходить вне развития личности, так как уровень сформированности профессионально значимых качеств врача и его личностное развитие взаимосвязаны.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в медицинских вузах представляет собой обучение, направленное на формирование активной и творческой личности будущего врача, способного успешно применять лингвистические знания в своей профессиональной деятельности [1]. В практике медицинского вуза все большее внимание уделяется вопросам, связанным именно с личностным развитием студента-медика. В подготовке современного врача важнейшим является формирование личности будущего профессионала, цель обучения заключается не только в предоставлении возможности получения профессиональных знаний, умений и навыков, но и формирования ряда профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств [2; 115].

Многочисленные исследования и опросы среди больных, проведенные К.К. Платоновым, В.А. Ташлыковым, В.Д. Шадриковым и Б.А. Ясько, позволили составить образ «идеального» врача, обладающего следующими качествами: ум, внимательность, увлеченность работой,

чувство долга, терпеливость, чуткость, интуиция, серьезность, доброта, чувство юмора. Ученые пришли к выводу, что самыми важными для врача качествами пациенты называют: уважительность, внимание к пациентам, любовь к профессии, доброта, вежливость, душевность, то есть, они отмечают преобладание именно коммуникативно-значимых черт [8, 11, 13, 14]. Таким образом, говоря о профессионально значимых качествах врача, которые представляют собой совокупность личностных, личностно-профессиональных и профессиональных качеств, мы не можем не отметить такое важное качество как коммуникативная компетентность. Известно, что профессия врача предполагает общение: с больными, их родственниками, медицинским персоналом. И именно умение врача общаться или его коммуникативная компетентность способствует взаимопониманию, вызывает доверие как к самому врачу, так и применяемым им методам лечения, и в конечном итоге эффективному решению клинической задачи. Таким образом, взаимоотношения «врач — больной» являются важной составляющей процесса лечения. Ведь, то, насколько врач внушает доверие и уважение, его внимательность и отзывчивость, умение общаться и располагать к себе — то есть, его личностные качества способствуют формированию профессиональной компетентности врача.

Говоря о роли иностранного языка в формировании профессионально значимых качеств у будущих врачей, следует отметить его коммуникативную направленность как средства устной и письменной межкультурной коммуникации, поиска и переработки информации, и, прежде всего, формирование у будущих специалистов в области медицины готовности к решению профессиональных задач на иностранном языке [12;191].

В ходе исследования нами были определены следующие критерии формирования профессионально значимых качеств будущих врачей средствами иностранного языка:

- мотивационный критерий (положительная внешняя и внутренняя мотивация к изучению профессиональной лексики; интерес к учебной деятельности на иностранном языке, благодаря участию в ролевых играх, выполнению творческих заданий и проектной деятельности; создание видеороликов о роли иностранного языка в медицине, положительное отношение к профессии врача, готовность к успешной деятельности в области медицины[6; 108];

- когнитивный критерий, показателями которого являются знание коммуникативных стратегий и тактик корректного речевого поведения в ситуации профессионального общения; основных способов и методов поиска, сохранения информации в области медицины на иностранном языке; умение анализировать коммуникативную ситуацию в критическом аспекте и оценивать ход и результаты речевого взаимодействия; владение методами анализа информации из иноязычных источников;
- деятельно-практический критерий (наличие опыта работы в системе «онлайн»; в виртуальной обучающей среде MOODLE; применение форм и методов поиска, обработки и сохранения информации в области медицины на иностранном языке; использовании профессионально направленной лексики в презентациях и докладах на конференциях, умения вести опрос пациента и беседы с коллегами на иностранном языке; составление и заполнение истории болезни; владение техниками успешной презентации собственного сообщения на иностранном языке.

ВЫВОДЫ

Мы полагаем, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку способствует развитию профессионально значимых качеств личности и интеграции со специальными дисциплинами с целью приобретения профессиональной иноязычной компетенции, соответствующей требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки. Профессиональная иноязычная компетенция студента-медика является составной частью профессиональной компетентности врача, а личностно-профессиональное развитие студентов является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста — выпускника современного медицинского вуза, способного осуществлять контакты с иноязычными коллегами и пациентами.

Формирование профессиональной иноязычной компетенции студента медицинского вуза предполагает не только его подготовку к успешной профессиональной деятельности, но и формирование личности врача-профессионала, способного к интеграции в мировое медицинское сообщество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Т.А. Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды. // диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. — Нижний Новгород, 2013. — 220 с.
2. Баева Т.А., Трофимова Г.С. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов. // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. — 2015. — № 1(40). — С. 115–121.
3. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М.: Индрик, 2005. — 1038 с.
4. Крупченко А.К. Введение в язык специальности. // Профессиональное образование. — 2001. — № 5. — С. 28.
5. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании. // автореф. диссертации...доктора педагогических наук / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. — М., 2007. — 46 с.
6. Кубачева К.И. Мотивация как фактор влияния на успешное обучение иностранным языкам аспирантов медицинских вузов. // Вестник СЗГМУ им. И.И. Мечникова. — Научно-практ. журнал. — СПб.; Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова. — 2017. — Т. 9. № 1. — С. 107–109.
7. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учеб. пособие. / Под ред. П.И. Образцова. — Орел: Изд-во ОГУ, 2005. — 114 с.
8. Платонов К.К. Проблема личности в медицине // Философские и социальные проблемы медицины / Под ред. Г.И. Царегородцева. — М.: Медицина, 1968. — С. 227–243.
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
10. Синявская Е.В., Полякова Т.Ю. Место дисциплины «Иностранный язык» в квалификационных характеристиках специалиста. // Иностранные языки в высшей школе. — М. «Высшая школа», 1987. — Вып. 19. — С. 5–11.
11. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса. — Л.: Медицина, 1984. — 192 с.
12. Трофимова Г.С., Баева Т.А., Мушенко Е.В. Этико-деонтологическая подготовка студентов медицинского вуза на основе компетентного подхода (на материале дисциплины «Иностранный язык») // Проблемы современного педагогического образования. — Сборник научных трудов: — Ялта: РИО ГПА, 2017. — Вып. 57. — Ч. 7. — С. 191–199.

13. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. — 1982. — Т. 3. — №5. — С. 13–26.

14. Ясько Б.А. Экспертный анализ профессионально важных качеств врача // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. №3. — С. 71–81.

Е.С. Безбородкина

Санкт-Петербург

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ — МЕДИКОВ НА ПРИМЕРЕ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (ШУТОК, АНЕКДОТОВ, КАЛАМБУРОВ)

«Анекдоты смешны, когда их рассказывают,
а когда переживают, это трагедия»

Т э ф ф и

Аннотация: В статье рассматривается возможность работы с юмористическими текстами (шутками, анекдотами, каламбурами) на практических занятиях по русскому языку как иностранному с будущими врачами. Работа по интерпретации данных текстов нацелена на достижение семантического резонанса, позволяющего студентам-медикам глубже задуматься об этической стороне своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: отступление от языковой нормы, понимание юмора, языковая игра, семантическое пространство, семантический резонанс, анекдот как коммуникативный акт, ассоциативные связи слова.

Abstract: The article discusses the possibility of working with humorous texts (jokes, anecdotes, puns) on practical classes in Russian as a foreign language with future doctors. The present work with the interpretation of these texts aims to achieve semantic resonance, which allows medical students to think deeper about the ethical side of their professional activities.

Keywords: deviation from linguistic norms, understanding of humor, language game, semantic space, semantic resonance, joke as a communicative act, associative relations of words.

Осваивая русский язык на практических занятиях, мы привычно опираемся на шаблоны, модели, выстраивая слова и выражения согласно правилам. Наша конечная цель непроста: научить студентов выстраивать разговор с коллегами и пациентами не только правильно, но и свободно, непринуждённо. А в таком общении всегда находится

место для шутки, небольшого отступления от речевой нормы, анекдота. Юмор освобождает от избыточного напряжения в профессиональном общении, приводит в порядок душевные силы [1; 15].

Русский дискурс наполнен элементами шутильной языковой игры. Она делает русскую речь несколько загадочной и очень трудной для восприятия студентом-иностранцем [4; 38].

Для нас, преподавателей русского языка как иностранного, актуален вопрос, может ли студент-иностранец адекватно воспринимать русский юмор и, более того, может ли он научиться острить по-русски? На каком этапе изучения языка целесообразно использовать юмористические тексты?

На первый взгляд, кажется, что этот вопрос задавать не нужно, так как юмор интернационален. Сложность в том, что языковое и когнитивное сознание разных этносов может отличаться в связи с разными культурными традициями, бытом и образом жизни. Отличия языкового сознания ярче всего проявляются в отличиях ассоциативных связей между словами.

К.Ф. Седов в учебном пособии «Психолингвистика в анекдотах» отмечает: «За разными ассоциациями скрываются отличия в концептосферах, которые выявляют глубинные различия в построении картины мира разных этносов» [6; 80].

Чтобы начать понимать юмор, необходимо глубже ознакомиться с культурой страны, её языком до такой степени, чтобы чувствовать намёки, оттенки смысла, «границы языка» [5; 10]. Чтобы юмор стал доступным студенту-иностранцу, преподавателю, использующему в работе юмористические тексты, нужно быть не просто переводчиком, но обязательно вкладывать частичку своей души в передачу смыслов.

В восприятии юмора есть свои тайны. Человеческое общение не случайно называют «роскошью». Когда стараемся расположить к себе собеседника, мы тщательно подбираем слова, чтобы выразить мысль от всего сердца. Нам хочется, чтобы высказанные фразы через органы слуха проникли в сердце слушателя и вызвали в нём резонанс. Мы ждём ответную реакцию понимания, стремимся почувствовать, услышать родственные вибрации души. Если мы говорим о рассказывании анекдотов, то для ответной реакции необходимо чувство юмора, определённое настроение и, конечно, понимание самого языка. Процедура понимания состоит в постижении смыслов предмета истолкования, ключевых фраз.

Исследователь семантики межличностного общения Е.Л. Доценко отмечает, что в своей повседневной жизни в поисках взаимопонимания человек непрерывно «путешествует» из одного семантического пространства в другое, взаимодействуя с общностями людей, обладающими сходными смысловыми характеристиками: «Каждый человек является носителем уникального семантического пространства, под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами. Эти семантические элементы представляют собой множество подпространств — тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определённым фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ним» [2; 72–87].

Когда люди понимают друг друга, обнаруживают сходство семантических пространств, говорят о семантическом резонансе [3; 133]. Момент его возникновения переживается человеком как узнавание образа, понятность слова, метафоры.

Юмор, игра, шутка создают атмосферу доброжелательности. Данный вид языковой игры может рассматриваться как способ метафорического (иносказательного, альтернативного) освоения действительности. Она действует на своих участников на глубинном уровне, затрагивая ценностную структуру личности.

Термин «языковая игра» введён в лингвистику Л. Витгенштейном в работе «Философские исследования». О языковой игре идёт речь, когда говорящие преднамеренно нарушают речевые нормы с целью вызвать у читателя или слушателя эстетическое удовольствие от сказанного. Чаще всего эта игра связана с выражением в речи комических смыслов или желанием создать новый речевой образ.

Б.Ю. Норман выделяет следующие отличительные черты языковой игры:

1. В игре важен эстетический момент. Говорящий и слушающий, ощущая красоту и изящество сказанного, испытывают удовольствие;
2. Языковая игра часто сопряжена с комическим эффектом. Её цель — позабавить, развеселить собеседника. В зависимости от конкретной ситуации это намерение принимает вид словесной остроты, каламбура, шутки, анекдота. Тот, кто использует в речи языковые игры, рассчитывает на определённую «встречную» умственную работу;
3. Когда говорим о языковой игре, то подразумеваем нарушение правил, норм. Это всегда «балансирование на грани нормы» [5; 7–10].

Мы предлагаем об этих нарушениях нормы говорить на практических занятиях, так как эти нарушения тоже происходят по определённым правилам и подчиняются некоторым закономерностям. Значит, чтобы студенты-иностранцы могли правильно распознать в юмористических текстах «неправильное», мы в учебном процессе можем предложить для изучения и эти закономерности. Например, как возникает двусмысленность в анекдоте, что происходит при расщеплении метафоры на исходные составные элементы. Мы можем обратить внимание на возможности омонимии. В нашем языке часто совпадают слова, означающие понятия, не совпадающие по смыслу. Чтобы понять такой текст, важно почувствовать контекст, научиться воспринимать слово ситуативно.

Работая с текстами анекдотов, необходимо объяснить студентам принципы его построения. В нём всегда сталкиваются серьёзный и комический способы интерпретации мира. Языковая норма и антинорма: «Субдискурс анекдота образует открытую систему, которой свойственна «несвязная связность»» [4; 39].

По сути, добиваясь умения понимать юмористические тексты, мы говорим об анекдоте как о коммуникативном акте.

В модели коммуникативного акта каналом коммуникации выступает цепочка «рассказчик анекдота — текст анекдота — слушающий / читатель анекдота. Рассказчик кодирует, слушающий декодирует комическое сообщение. Согласно правилам игры, рассказчик сначала ведёт своего партнёра по нормативному речевому пути в сторону аномального, а затем, заведя в тупик непонимания, оставляет его, с целью разгадать предъявленное сообщение. Это своеобразный ритуал. Чтобы его успешно выполнить, рассказчик и слушающий должны стоять на достаточно высоком уровне владения языковым кодом [4; 40].

Задача преподавателя, использующего тексты анекдотов, каламбуров... и т. д. на занятии, научить студентов-иностранцев расшифровывать комическое сообщение.

Любое слово в тексте окружено другими словами, с которыми оно связано более или менее сильными ассоциативными связями. Мы можем обсудить многозначность возможных вариантов интерпретации языкового сообщения. Комический текст может быть воспринят положительно, только если закодированные в нём идеи созвучны взглядам слушающего.

Итак, прежде чем привести примеры юмористических текстов на медицинскую тему, резюмируем изложенное выше.

Эффект языковой игры основывается на разных ассоциациях при восприятии слова. Такие вариации возможны при разных интерпретациях значения слова — его плана выражения и плана содержания.

В контексте реализуются те или иные ассоциативные связи слова на уровне фонетики, семантики, лексики, словообразования, синтаксиса. Наша задача как преподавателей — достижение при работе с учебными текстами семантического резонанса.

Приведём примеры текстов, построенных на основе языковой игры, реализующей потенцию языковой системы на фонетическом, лексическом, словообразовательном и грамматическом уровнях, а также на уровне текстового строения.

Фоносемантический уровень. Комизм строится на языковой игре на уровне фоносемантики.

☺ — *Доктор, у меня звенит в ухе*

— *А Вы не отвечайте*

Лексический уровень. Анекдоты, в которых обыгрывается ассоциативный принцип в речевой деятельности.

Каламбур — один из самых распространённых принципов построения комизма. В одном контексте соединяются два значения одного и того же слова.

☺ — *Я вам должен сказать, что у вашей жены — **рожжа**.*

— *Знаю. Это наследственное. У тёщи тоже **рожжа** и препротивная.*

☺ *Доктор встречает своего давнего пациента:*

— *Здравствуйте, на удивление хорошо выглядите! Как ваша **язва**?*

— *Уехала на неделю к матери! (язва-жена, язва-болезнь)*

Фразеология. Анекдоты построены на разрушении фразеологизма.

☺ — *Ну чего орёшь, как резаный? — сказал хирург пациенту, оперируя его без наркоза.*

☺ *Мужчина приходит к врачу на приём.*

— *Доктор, я так волнуюсь: мне изменяет жена, а **рога** почему-то не **растут**.*

— *Да это же просто такое выражение образное.*

— *Спасибо, вы так меня успокоили! А то я думал, что, может кальция в организме не хватает.*

Словообразование. На этом уровне создаются окказионализмы, неверно интерпретируется значение слова.

☺ в больнице кричали болельщики; ☺ — Что такое «клаустрофобия»? — Клаустрофобия — это боязнь Санта Клаусов.

☺ Парадоксы медицины: таблетки АНАЛЬгин, а принимают от головной боли

Грамматика. Анекдоты, построенные на искажении норм грамматики

☺ На медосмотре врач замечает у мужчины лобковых вшей.

Доктор: вы знаете, что у вас лобковые вши?

Пациент: знаю.

Доктор: А чем Вы их лечите?

Пациент: Ничем, они у меня не болят.

☺ Порядок слов.

— Вы испытываете головную боль?

— Это она меня испытывает!

Языковая игра на уровне текста.

Ложная антиципация. В порождении и понимании высказывания значительную роль играет механизм предвосхищения (антиципация). Совпадение установок говорящего и адресата речи улучшает качество взаимопонимания; несовпадение — затрудняет взаимопонимание.

☺ Больной просит врача:

— переведите меня в другое отделение.

— в чём дело?

— В этом отделении только кашей кормят, а в другом — утку предлагают

Игра в настоящие, фантастические слова «энтимологизирование».

Б. Ю. Норман в студенческие годы был увлечён игрой в слова и даже создал словарь слов с ложным и неправильным толкованием, назвав его «энтимологическим» [5; 252–253].

В словаре русские слова даны с заведомо ложным, неправильным толкованием. Функция словаря — развлекательная. Это одновременно и игра, активизирующая языковой потенциал человека. Ложное толкование похоже на настоящее. Появляется настоящее, фантастическое слово. Оно рождает несуществующие фантастические тексты.

Многие шутки и каламбуры, прибаутки и анекдоты основываются на разложении слова на элементы и складывании из этих элементов иной, нежели данная, «картинки». А предпосылкой для такой умственной работы служит текстовое сближение различных, но формально

схожих слов. Речевое «столкновение» схожих между собой слов может производиться и непосредственно в форме шуточных толкований, встречающихся в речевом обиходе. Это явление называют семантизацией. Это приписывание слову некоторого значения. Семантизация в условиях языковой игры сознательно нацелена на альтернативное толкование. Важно, чтобы формируемое значение принципиально отличалось от настоящего, известного. Ценность «этимологизации слов» для преподавания русского языка — возможность задуматься о природе омонимов и паронимов:

☺ *Агриппина — микстура; апатит — безразличие, утрата интереса к жизни; бесконечность — результат ампутации; высокомерие — изменение роста; дерюга (руг.) — зубной врач; жаргон — аспирин; колики — уколы; кровельщик — гематолог; кровля — кровеносная система; органист — анатом; полномочие — переполнение мочевого пузыря; просвещение — рентгеновское обследование; резус — скальпель; стеноз — состояние, при котором держаться за стену; чешуя — признание врачу-дерматологу.*

Подведём итоги.

Мы считаем, что юмористические тексты, включающие в себя элементы языковой игры, использовать на практических занятиях по русскому языку можно и нужно. Практика показывает, что студенты даже на начальных этапах изучения языка способны воспринимать юмористические сообщения с соответствующими комментариями, и с удовольствием шутят по-русски.

«Неправильные» тексты подчиняются своим особым правилам, которым можно выучиться. Так вырабатывается навык «связывать несвязное». Эти умения доставляют эстетическое удовольствие. Освоение правил языковой игры способствует достижению семантического резонанса, радости понимания.

Тексты, подобранные для проведения языковых игр на занятиях с будущими врачами, помогают студентам лучше подготовиться к будущей профессиональной деятельности, впитать основы врачебной этики, вставая на место героев «игровых» текстов.

Языковая игра пронизана стремлением вызвать у студентов семантический резонанс. Анализ шуточных диалогов призван обучить терпеливому, уважительному отношению к пациенту, а также подтверждает мысль, что на одно и то же явление в лечебном деле может не быть единой точки зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилов-Ивушкин. Кто придумывает анекдоты или как душа устроена? Добро и зло. — СПб, 1996. — 32 с.
2. Доценко Е.Л. Семантическое пространство психотехнической сказки // Журнал практикующего психолога. № 10–11, 1999. — с. 72–67.
3. Ивановская О.Г. Семантический резонанс у студентов педагогических специальностей на языковые игры с паралингвистическими средствами письменной речи в педагогических текстах // Известия Южного Федерального университета. № 10, 2014. — с. 133–139.
4. Лендваи Э. Жизнедеятельность русского анекдота // Русский язык за рубежом №1, 2003. — с. 38–44.
5. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка/ Б.Ю. Норман. — 2-е изд. — М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2012. — 344 с.
6. Психоллингвистика в анекдотах: Учебное пособие / сост. К.Ф. Седов. — М.: Лабиринт, 2005. — 112 с.
7. Тонна анекдотов. Медицинские /сост. Р. Трахтенберг. — М.: АСТ; СПб: Астрель — СПб, 2005. — 318 с.

А.П. Василькова, Л.Е. Рудакова

Санкт-Петербург

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор актуальных подходов и методов обучения английскому языку. В ней дан краткий анализ указанных методов, определяется их специфика, а также делается вывод о том, что в преподавании английского языка нет «универсального» или «лучшего» метода вследствие разницы в целях, преследуемых при использовании того или иного метода.

Ключевые слова: подходы и методы; специфические задачи; образовательная среда; используемые ресурсы; эффективность.

Abstract. This paper reviews and discusses a variety of available methods of teaching English. We've gone over their basics and peculiarities to determine their specific objectives. Our paper aims to prove that no single method is «best» to be appropriate for everyone in all contexts because of distinctions in goals pursued while using those methods.

Key words: approaches and methods; specific objectives; learning environment; available resources; effectiveness.

Являясь официальным рабочим языком ВОЗ, английский язык занимает важное место в профессиональном медицинском образовании. Задача поиска наиболее эффективных способов обучения

английскому языку в медицинском ВУЗе приобретает всё большую актуальность. С развитием мультимедийных технологий и появлением Интернета методика преподавания английского языка обогатилась множеством новых методов. В связи с этим невольно возникает вопрос: какой из существующих методов является лучшим. В поисках ответа нам следует разобраться, что же в данном контексте мы понимаем под словом «лучший».

В критерии оценки того или иного метода включаются его эффективность, трудоёмкость, доступность, временные рамки и множество других параметров. Кроме того, подходы к учебному процессу могут варьироваться в зависимости от целей, которые обучаемые преследуют в ходе освоения нового языка, от силы их мотивации, от условий, в которых проходят занятия, а также от большого количества других факторов, составляющих как явный, так и скрытый контекст обучения.

Множество исследований в таких областях науки, как когнитивная психология, психолингвистика и нейролингвистика, нацеленных на изучение механизмов усвоения второго языка, показали, что нет единственного оптимального метода преподавания иностранного языка, который подходил бы для всех обучаемых и был бы при этом эффективным во всех контекстах. Соответственно, «универсального» или, как было сказано выше, «лучшего метода» обучения не существует!

Вместо поиска «лингвистической панацеи» попробуем составить своего рода дайджест о ныне существующих подходах и методах обучения английскому языку, включающий краткий экскурс в историю их появления, практику их применения с оценкой их эффективности в обучении профессионально-ориентированному английскому языку в условиях медицинского ВУЗа.

Обзор отечественных и англоязычных материалов, посвящённых методике преподавания английского языка как иностранного, дал возможность условно классифицировать методический арсенал преподавателя следующим образом (методы и подходы приведены в хронологическом порядке): «грамматико-переводной метод» (Grammar Translation Method); «прямой»/«натуральный метод» (Direct Method/ Natural Method); «аудио-лингвальный метод» (Audio-Lingual Method); «когнитивный подход»/«коммуникативно-когнитивный подход» в обучении английскому языку (Cognitive-Code Approach); «гуманистический подход» (Humanistic Approaches) и.т. [1–4].

Основы **«грамматико-переводного метода»** были заложены очень давно с целью обучения так называемым «мертвым языкам» — латинскому и греческому. Задачи метода сводятся к обучению чтению и переводу. Прогресс в рамках данного метода предполагает движение от одного грамматического явления к другому. Под грамматические правила либо искусственно создаются, либо тщательно подбираются тексты, содержащие большое количество освоенных грамматических схем. Фундаментом и отправной точкой такого метода является знакомство со структурой английского предложения. В качестве промежуточной задачи ставится обучение переводу текстов с английского языка на родной и свободное (без словаря) чтение аутентичной англоязычной литературы. Конечной целью данного метода является грамотный перевод текстов с родного языка на английский.

В медицинских ВУЗах вышеупомянутый метод используется в качестве одного из приоритетных в процессе развития у студентов умений и навыков работы с англоязычной медицинской литературой.

В большей степени данный навык востребован в курсе языковой подготовки аспирантов/соискателей, поскольку при написании обзорных статей им приходится осуществлять перевод больших объёмов оригинальной англоязычной медицинской литературы по темам, связанным с их научным интересом.

Кроме того, аспиранты/соискатели обязаны демонстрировать уверенное владение навыками письменного перевода с русского языка на английский, т. к. единые требования к оформлению научных публикаций диктуют необходимость снабжать каждую статью кратким изложением содержания («абстрактом») как на русском, так и на английском языках. Одним из лучших показателей достигнутых успехов в освоении навыков письменной научной речи («academic writing») является самостоятельное написание аспирантом/соискателем статей или тезисов статей для публикации в зарубежных периодических изданиях. Вот почему «грамматико-переводной метод» остаётся одним из важных инструментов в обучении молодых учёных навыкам работы с аутентичным научным текстовым материалом.

«Прямой метод» возник в 19 веке в противовес «грамматико-переводному» и исключал из преподавания родной язык.

«Прямой метод» предполагает, что при изучении второго языка необходимо повторить естественный путь, который был пройден при

освоении родного языка, при этом приоритетным аспектом данного метода является устная речь. Метод опирается на принцип устного опережения и схематически может быть представлен как «слушание \Rightarrow воспроизведение»: в рамках данного метода обучение английскому языку как иностранному рекомендуется начинать с достаточно длительного периода подготовительного аудирования, лексику предлагается заучивать в форме речевых клише и целых предложений, грамматика осваивается с помощью подстановочных таблиц.

Английские ученые Г. Пальмер и А. Хорнби известны как наиболее яркие представители «прямыстов» 20 века, которые не только поддерживали, но и значительно усовершенствовали обсуждаемый метод. Последователями и популяризаторами данного метода в нашей стране стали А.П. Старков и Г.Е. Ведель.

Применительно к практике преподавания английского языка в медицинском ВУЗе «прямой метод» достаточно эффективен на аудиторных и внеаудиторных занятиях при работе с медицинским глоссарием и «топиками».

«Аудио-лингвальный метод» был разработан американцами Ч. Фризом и Р. Ладом, позже его усовершенствовал Л. Блумфилд. Метод появился во время Второй мировой войны для решения сугубо прагматических задач, продиктованных военными целями. А именно: в связи с открытием «второго фронта» и наращиванием взаимодействия союзников по антигитлеровской коалиции возникла острая необходимость в изучении иностранных языков ускоренными темпами.

Поэтому в рамках данного метода освоение языкового материала (знакомство с языковыми конструкциями, речевыми образцами) и формирование речевых умений (понимающиеся как набор автоматизмов) основываются только на практических действиях, т. е. многократном прослушивании аудиоматериала (в целом от 30 до 50 раз), подражании, аналогии и тренировке (многочисленном устном повторении материала).

Данный метод не предусматривает введения теоретической информации о грамматической структуре изучаемого языка. Кроме того, родной язык и перевод либо полностью исключаются из учебного процесса, либо используются минимально.

Начиная с середины прошлого века с развитием звуко-технических средств и позднее со стремительным революционным прорывом в области мультимедийных технологий, сформировалась исключительно

благоприятная почва для применения и дальнейшего совершенствования «аудио-лингвального метода» при изучении иностранных языков.

Данный метод, адаптированный к требованиям подъязыка медицины, активно используется преподавателями кафедры иностранных языков ПСПбГМУ им. Акад. И.П. Павлова в работе со студентами (на факультативных и элективных занятиях) и аспирантами с целью улучшения их навыков профессионально-ориентированного аудирования и говорения в рамках развития у них прагматической и дискурсивной компетенций.

«Когнитивный подход» в обучении иностранным языкам это своеобразная теория обучения, выведенная Дж. Брунером и У. Риверсом на базе когнитивной психологии. «Когнитивный» означает «связанный с сознанием и мышлением». Из этого следует, что обучение на основе данного подхода нацелено не на механическое заучивание речевых образцов или имитацию речевого поведения, а на осознанное моделирование дискурса в рамках того или иного речевого события.

Изучающие иностранный язык перестают быть пассивными объектами обучения, а становятся равноправными с преподавателем, активными участниками учебного процесса, который при данном подходе носит личностно ориентированный характер. Целесообразным становится замена выражения «преподавание иностранного языка» на выражение «изучение иностранного языка», т. к. освоение второго языка при данном подходе превращается в некую самостоятельную инициированную преподавателем аналитическую работу обучаемого, своего рода исследовательский процесс.

Соответственно, неотъемлемой частью обучения по данному методу становится стимулирование речемыслительной активности учащихся и развитие у них самостоятельного мышления.

К примеру, работу с грамматикой в ВУЗе приходится начинать с повторительного курса, строго ограниченного по времени, что диктует необходимость выбора наиболее оптимального метода освоения, оживления или закрепления знаний и умений первокурсника (в зависимости от степени его подготовленности).

Если при повторении, например, темы «Видо-временные формы английского глагола» использовать принципы «когнитивного подхода», т. е. дать возможность учащимся взглянуть на английскую речь сквозь призму мышления носителей языка, при этом провести сравнительный анализ категорий времени русского и английского глаголов с точки

зрения выражения абсолютного времени и таксиса, то мы убедимся, что подобный подход заметно сокращает срок, необходимый для усвоения данного грамматического материала, а также увеличивает степень проникновения в суть изучаемого грамматического явления.

Соответственно, в процессе преподавания английского языка в медицинском ВУЗе «когнитивный подход» даёт свои положительные результаты в ситуациях, когда надо в сжатые сроки провести «ревизию» и «коррекцию» грамматических знаний студентов-первокурсников или аспирантов. Также данный метод уместен для введения грамматического материала на установочных сессиях заочных отделений факультетов ВСО и факультета АФК.

Мышление имеет две основные функции: познавательную и коммуникативную, поэтому изучение иностранных языков редко происходит в рамках единственно когнитивной парадигмы. А так как конечной целью в изучении иностранного языка является овладение всеми четырьмя видами речевой деятельности, целесообразно говорить о слиянии когнитивной и коммуникативной парадигм и формировании **«коммуникативно-когнитивного подхода»** в обучении иностранным языкам.

В соответствии с данным подходом от преподавателя английского языка в медицинском ВУЗе требуются не только стимулирование и активизация мыслительной деятельности студентов, но и создание близких к аутентичным условий для лучшего развития у них иноязычных профессионально-ориентированных коммуникативных компетенций. Это могут быть организованные в рамках учебного процесса, научно-теоретические медицинские конференции на иностранных языках (внутригрупповые и межгрупповые), а также факультативные мероприятия (общеуниверситетские и межвузовские конференции), которые можно рассматривать в качестве полигона отработки уже полученных студентами умений и навыков.

Перечисляя существующие разнообразные методы преподавания, нельзя не упомянуть так называемый **«гуманистический подход»** в обучении иностранным языкам. Строго говоря, это выражение следует употреблять во множественном числе, поскольку оно является неким «зонтичным термином», охватывающим несколько холистических методов, объединённых общими чертами: неторопливый темп; приятная атмосфера релаксации; стимулирование подсознательного изучения английского языка; приоритетное взаимодействие «студент-студент», а не «студент-преподаватель» и т. д.

Данный подход вследствие отсутствия в нём достаточного динамизма мало приемлем в качестве «метода первого выбора» для обучения научному англоязычному дискурсу в медицинском ВУЗе в условиях строгого лимита учебного времени. Однако он может быть активно использован студентами и врачами в качестве «опции». Например, в ПСПбГМУ им. акад. И.П. Павлова несколько лет успешно функционирует разговорный клуб английского языка Vivat.

Преподавание иностранных языков в медицинском ВУЗе в условиях традиционного «конфликта интересов» (серьёзные задачи обучения против дефицита учебного времени) требует от преподавателя хороших методических знаний, методической рефлексии, а также креативного взгляда на учебный процесс. Опытный преподаватель всегда должен принимать во внимание множество факторов при выборе наиболее подходящих методов обучения, адаптируя их к конкретным задачам обучения и вырабатывая оптимальный алгоритм действий в рамках избранного методологического подхода. Методическая грамотность преподавателя является залогом его эффективной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. [электронный ресурс] — URL: <https://www.elc.edu/english-courses/english-teaching-methods/> (дата обращения 14.12.2018)
2. С. Paris, [электронный ресурс] — URL: <https://blog.udemy.com/english-teaching-methods/> (дата обращения 14.12.2018)
3. E. Taralunga, [электронный ресурс] — URL: http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyuukeisai/48_3/tamura.pdf (дата обращения 15.12.2018)
4. [электронный ресурс] — URL: <http://blog.tjaylor.net/teaching-methods/> (дата обращения 15.12.2018)

Д.А. Громова, Л.Д. Ребикова

Санкт-Петербург

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация: В статье рассматривается важность не только содержания, но и формы любых видов профессиональной коммуникации и объясняется, как в этом можно убедить студентов.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, невербальная коммуникация, закон Альберта Мерабяна, честные сигналы.

Abstract: The article highlights the importance of non-verbal communication and offers a way of delivering the message to students.

Keywords: professional communication, non-verbal communication, Mehrabian law, honest signals

В программах обучения многих вузов исчезла дисциплина «английский язык»: ей на смену пришла новая дисциплина «коммуникация на английском языке». Вероятно, каждый вуз закладывает своё понимание содержания этого предмета, но общим для всех предполагается смещение внимания с традиционного лексико-грамматического подхода в преподавании (с чтением — переводом — аудированием — говорением) на развитие коммуникативных навыков. Возможно, это связывается с тем, что многие базовые умения должны развиваться в школе, а вуз должен обеспечить развитие навыков владения языком в профессиональной сфере, то есть навыков профессиональной коммуникации. Каким бы формам профессиональной коммуникации мы ни обучали студентов (умению поддержать светскую беседу, участию в дискуссиях и обсуждениях, переговорам на разном уровне и презентации своих идей или проектов), мы всегда обращаем внимание на то, что в них заложены два компонента — содержание (что говорится) и форма (как это преподносится). Содержание — это смысловой компонент, адекватность предлагаемых идей, значение которых никто не оспаривает. В наши дни при практически не лимитированном доступе к источникам информации студенты могут найти то, что им нужно, достаточно легко и быстро, в отличие от предыдущих поколений, которые кропотливо выискивали информацию в различных библиотеках. Однако далеко не все студенты понимают, что даже блестящая идея обречена на провал при ее плохо продуманной подаче. Поэтому в курсе профессиональной коммуникации следует уделять большое внимание тому, как донести свои идеи убедительно (то есть на структурированность речи, голосовые модуляции и скорость речи, язык тела), подчеркивая, что это требует огромной работы на подготовительном этапе. Форма выступления содержит множество важных деталей:

- Слайды — шрифт, объем информации в одном слайде, количество слайдов, соотношенное со временем говорения, использование ключевых слов вместо длинных текстов, правильная лексика для представления слайдов;

- Записи, которыми можно пользоваться, — не сплошной текст, что приведет к непреодолимому желанию его читать монотонно и быстро, а план, цитаты и цифры;
- Речь — не слишком быстрая и не слишком медленная (огромная проблема для студентов), интонация, голосовые модуляции, взаимодействие с аудиторией;
- Язык тела — уместная адекватная жестикуляция, визуальный контакт с аудиторией, отсутствие которых выдадут нервозность и неуверенность в себе.

Студенты должны осознать, что подготовить форму своего выступления бывает значительно сложнее, чем найти интересную тему. Особую сложность представляет последнее — язык тела. Для того, чтобы убедить студентов в том, что язык тела легко «считывается» аудиторией, мы рекомендуем посвятить этому целое занятие с использованием следующих материалов.

Можно начать с обсуждения сбалансированности формы и содержания презентаций, а затем включить без звука на тридцать секунд выступление [How to sound smart in your TEDx Talk | Will Stephen | TEDxNewYork \(1.20–2.00\) \[3\]](#) и наблюдая за поведением выступающего вместе со студентами отметить его спокойное и уверенное поведение, умение завладеть вниманием аудитории и непринужденное взаимодействие с ней, явно интересную тему для слушателей. Студенты согласятся, что, судя по реакции аудитории, тема выступления интересна и хорошо представлена. После этого рекомендуем просмотреть всю запись с включённым звуком: выступающий начинает со слов: «Я буду говорить ни о чем», и в течение пяти минут придерживается заявленной темы, профессионально используя техники презентации. Вывод, к которому приходят студенты, обсуждая увиденное, вполне очевиден: форма подачи материала играет огромную роль. После просмотра и обсуждения TED talk, мы предлагаем познакомить студентов с так называемым Mehrabian law: в середине прошлого века профессор психологии Альберт Мерабиан, изучая важность невербальной коммуникации, пришел к выводу, что речевая информация передается по трем каналам: на 55% невербальными сигналами (тем, что видит аудитория, — движениями, выражением лица, жестикуляцией, то есть языком тела), на 38% — вокально, то есть манерой речи (тоном голоса, тембром, громкостью, произношением) и только на 7% — вербально, то есть собственно словами [1]. Несмотря на сложность восприятия, закон Альберта Мерабиана

заслуживает внимания и обсуждения со студентами, и упомянутое выше видео может служить его подтверждением.

Далее, мы предлагаем ознакомить студентов с многолетними исследованиями, результаты которых были опубликованы несколько лет назад в Harvard Business Review [2]. Статья начинается с описания эксперимента, объектом которого были бизнесмены-участники конкурса бизнес-планов.

Исследователи-психологи разделились на две группы: первая группа должна была прочитать тексты выступлений и выбрать лучший; вторая группа следила за стилем\манерой поведения будущих участников конкурса во время их неформального общения за 5 дней до конкурса (!) и должна была определить будущего победителя. Кандидаты на звание победителя в двух группах были разные, но победителем стал тот, чью победу предсказали по его поведению и манере общения. Когда же вторая группа исследователей прочитала тексты докладов, то они согласились с выбором первой группы — по содержанию победителем должен был стать другой конкурсант. В статье также приводятся результаты большого количества подобных экспериментов, во время которых просто наблюдая за поведением людей, исследователи заранее могли назвать тех, кто успешно пройдет собеседование по приему на работу, проведет переговоры, окажется победителем в игре на выживание (NASA game). Имея огромную доказательную базу, ученые заявили, что на 87% правильно предскажут исход/результат коммуникационного взаимодействия на основе предварительного наблюдения за поведением человека, его манерой общаться.

То, что позволяет им делать надежные прогнозы, они назвали honest signals — честными сигналами, которые человек «транслирует» и которые воспринимаются окружающими. По мнению исследователей, в общении друг с другом мы ищем эти сигналы в собеседнике. Честные сигналы оказывают влияние на наше восприятие. Ученые уверены, что эти сигналы невозможно «сыграть», они являются частью личности и легко считываются аудиторией. Харизматичные, энергичные, позитивные энтузиасты легче добиваются успеха, так как их воспринимают как победителей.

Каким образом эту информацию можно использовать в течение всего курса профессиональной коммуникации? Как преподаватели мы обязательно должны обращать внимание студентов на необходимость гармоничного сочетания содержания и формы любых видов

профессиональной коммуникации, и что самое главное, акцентировать внимание на необходимость искренней заинтересованности в том, о чем они говорят. Вовлеченность в обсуждаемую тему будет «транслироваться честными сигналами» и интерпретироваться слушателями как компетентность, уверенность в своей позиции и убежденность в правильности того, чем говорящий занимается, его энтузиазм и харизматичность. Кроме того, она оказывает влияние на манеру речи и общения и заражает слушателей. Это то, что помогает увидеть в говорящем настоящего специалиста, которому готовы поверить.

Ученые ни в коей мере не утверждают, что содержание не важно: «В конечном счете, очевидно, что содержание имеет большее значение для достижения успеха. Но форма не менее важна. Позитивные и энергичные люди добиваются большего. И мы доказываем это» [2; 35].

Наш опыт показал, что именно с этой информацией и ее обсуждения полезно начинать курс профессиональной коммуникации, посвятив этому первое занятие как введение в курс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mulder, P. (2012). Communication Model by Albert Mehrabian. Retrieved 15.01.2018 from ToolsHero: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.toolshero.com/communication-skills/communication-model-mehrabian/> (дата обращения: 17.12.2018).
2. Pentland S. Defend Your Research: We Can Measure the Power of Charisma. Harvard Business Review, January-February, 2010, p. 34–35.
3. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=8S0FDjFBj8o> (дата обращения 17.12.2018).

Н.В. Гуль

Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ CLILIG-ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИСТА

Аннотация: В статье рассматривается понятие контекстно-языкового интегрированного обучения на немецком языке и показывается возможность использования элементов данного образовательного подхода при изучении специальных дисциплин на иностранном языке.

Ключевые слова: методика CLIL, CLILIG-обучение, языковое погружение, немецкий язык, иммерсивное обучение, инновационные технологии.

Abstract: the article deals with the concept of context-language integrated learning in German and shows the possibility of using elements of this educational approach in the study of special disciplines in a foreign language.

Keywords: CLIL methodology, CLILIG-learning, language immersion, German language, immersive learning, innovative technologies.

Стремительно развивающийся современный экономический мир нуждается в высококвалифицированных специалистах в соответствии с потребностями рынка труда. Приоритетными направлениями подготовки современного экономиста становится повышение эффективности непрерывности образования, обеспечение преемственности компетентностного подхода на всех уровнях обучения, внедрение инновационных образовательных технологий, формирование открытой и доступной образовательной среды, создание благоприятных условий для развития креативного капитала у обучающихся. Очевидным является, что знание не одного (английского), а двух или трех иностранных языков существенно повышает конкурентоспособность таких специалистов на рынке труда и позволяет подготовить современного специалиста, отвечающего всем требованиям профессионального экономического сообщества.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует при освоении программы бакалавриата по направлению подготовки «Экономика» владение способностью к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, что относится к общекультурным компетенциям [3] и формируется в рамках дисциплины «Иностранный язык». Однако подчеркивая значительную роль дисциплины «Иностранный язык профессиональный», учитывается профессиональная специфика при изучении иностранного языка и его нацеленность на будущую профессиональную деятельность выпускников, т.о. речь идет не только о формировании иноязычной компетенции, но и о получении специальных знаний в рамках выбранного направления подготовки — экономики.

На этапе изучения дисциплины «Иностранный язык профессиональный» основной целью является формирование и дальнейшее развитие профессиональной компетенции современного специалиста по

направлению подготовки «Экономика». Такой специалист должен **знать** профессиональную терминологию на иностранном языке и типовые синтаксические и аналитические конструкции на изучаемом иностранном языке, необходимые для осуществления межкультурного профессионального общения и научно-исследовательской деятельности. Будущий профессионал в области экономики должен **уметь** вести поиск иноязычной информации на заслуживающих доверия информационных ресурсах, анализировать, интерпретировать и структурировать информацию на иностранном языке; составлять краткий обзор и резюме иноязычного текста по актуальным научным, профессионально-ориентированным и социально-экономическим проблемам. Специалист-экономист должен владеть приемами аннотирования и реферирования иностранного текста; навыками обобщения, интерпретации и представления данных зарубежных научных исследований посредством современных информационных технологий в наглядном и/или схематическом виде.

Для достижения поставленных выше задач требуется применение инновационных педагогических методов и технологий, одной из которых является CLIL-обучение. Однако мы представляем CLILIG-обучение (Content Language Integrated Learning in German) — это предметно-языковое интегрированное обучение на немецком языке, при котором изучение немецкого языка сочетается с предметным содержанием из других специальных дисциплин.

CLILIG-обучение — это предметное (профессиональное) обучение, которое как для обучающихся, так и для преподавателей происходит на иностранном (в данном случае немецком) языке, при этом преподаватель выступает и как преподаватель иностранного языка, и как преподаватель — предметник. Целью такого обучения является одновременное изучение учебной дисциплины и иностранного языка, т. е. язык рассматривается не как объект изучения, а как средство изучения специальной дисциплины. Таким образом происходит изучение предмета посредством иностранного языка и иностранного языка через изучаемый предмет.

Понятие CLIL (изучение, включающее содержание и язык) — результат многолетней работы в рамках создания иммерсивной дидактики. CLIL отличается от языкового занятия. Основное, однозначное отличие между *языковым погружением* и занятием по иностранному языку состоит в том, что при языковом погружении оценивается зна-

ние предмета, а не владение языковыми компетенциями. Занятие по иностранному языку следовало бы определить, как «ориентированное на содержание». В данном случае речь идет о «билингвальном занятии», это понятие многогранно: с одной стороны, следует говорить о гимназиях, в которых учащиеся один или несколько предметов изучают на иностранном языке. С другой стороны, под «билингвальным занятием» понимается ситуация, когда оба языка используются на одном занятии [2, с. 69].

Предметно-языковое интегрированное обучение представляет собой сложный процесс, который реализуется с помощью различных моделей, отличающихся степенью интенсивности внедрения иностранного языка в процесс изучения специализированной дисциплины.

Доктор Райнер Е. Вике (Rainer E. Wicke), который является мультипликатором в области повышения квалификации преподавателей немецкого языка и занимается вопросами междисциплинарного обучения немецкому языку как иностранному, описывает 4 варианта CLILIG-обучения, которые имеют важное значение для междисциплинарного иммерсивного обучения [5].

С одной стороны, существует вариант, в котором основное внимание уделяется преподаванию немецкого языка, а учитель интегрирует в преподавание ИЯ (иностранного языка) аспекты предметного обучения. Этот вариант мы определяем, как *мягкая форма* CLILIG-обучения.

С другой стороны, существуют 3 варианта, в которых речь идет, в первую очередь о предметном обучении с различной долей участия немецкого языка, а именно немецкоязычного общения. Эти варианты представляют собой *жесткие формы* CLILIG-обучения. Первый вариант — междисциплинарное обучение немецкому языку как иностранному, при котором преподаватель интегрирует содержание и особенности других предметов, таких как экономика, история, литература и др. в преподавание иностранного, а именно немецкого языка. В варианте двуязычного обучения на родном и немецком языках предметное содержание находится в фокусе занятия. Решающим для преподавания двуязычного предметного обучения является наличие высококвалифицированных преподавателей и достаточный объем необходимых материалов. По завершении обучения в таком варианте студент приобретает профессиональные знания на несколь-

ких языках. Согласно варианта немецкоязычных (частично) иммерсивных программ (программ погружения) обучение происходит во многих европейских странах, в Канаде, Австралии и США. Очень различается выбор предметов в программах индивидуального погружения, потому что помимо учебного плана, он зависит от количества квалифицированных учителей и подходящих материалов. Студент даже с плохим знанием немецкого языка получает поддержку в течение всего периода обучения, что делает возможным овладение как предметом, так и иностранным языком. Вариант немецкоязычного предметного обучения основывается на работах немецкого ученого Йозефа Ляйзена (Josef Leisen), который является одним из разработчиков методики предметного преподавания иностранного языка. Профессор дидактики физики в университете Йоханнеса Гуттенберга в Майнце, он является популярным лектором и коучером в предметном преподавании ИЯ.

Интегрированное изучение ИЯ и предмета на CLIL-занятиях включает:

- Специализированное / предметное обучение: содержание предмета, понимание предмета и получение знаний с помощью методов, специфичных для предмета (например, дедуктивные, индуктивные, герменевтические, эвристические, экспериментальные и др. методы);
- Обучение языку предмета: формы представления предмета, формирование терминов, технические термины, специфические предметные языковые структуры, языковые особенности письменного изложения содержания;
- Изучение немецкого языка: компетентностное изучение языка, особенно в устной форме [4].

В соответствии с этим на CLIL-занятия объединяются 3 дидактики:

- Предметная дидактика: обучение и изучение предмета;
- Дидактика языка предмета: обучение и изучение языка предмета;
- Дидактика иностранного языка: обучение и изучение ИЯ.

Преподаватели, которые владеют компетенциями во всех трех видах дидактик, предназначены для CLIL-обучения.

Дидактика изучения ИЯ основана на принципах, которые являются действенными на любом предметном занятии.

Для CLILIG-обучения основными являются следующие принципы:

1. Ориентированность на компетенции.
2. Ориентированность на успех.
3. Ориентированность на деятельность и учебный продукт.
4. Ориентированность на задания.
5. Ориентированность на взаимодействие.
6. Активизация обучающегося.

Обучающиеся активно участвуют в учебном процессе в качестве одного из его создателей. Они представляют свои собственные идеи, задают вопросы, создают языковые продукты, в ходе дискуссии обсуждают готовые языковые продукты, изобретают правила, изучают достижения в обучении. Обучающиеся берут на себя роль преподавателя и контролируют учебный процесс.

На современном этапе состояния образования в неязыковом вузе мы можем говорить только об использовании элементов CLILIG-обучения. Это связано, в первую очередь, с тем, что отсутствуют преподаватели-предметники, которые владеют немецким языком, а если такие есть, то они владеют им на недостаточно хорошем уровне. Среди преподавателей, которые могут проводить занятия по экономическим специальностям найдется достаточное количество доцентов и профессоров, которые смогут вести занятия на высоком уровне на английском языке, что подтверждает проведение занятий по методике CLIL в ряде неязыковых вузов. Во-вторую очередь, следует подчеркнуть недостаточное количество аудиторных часов, выделяемых для изучения дисциплин как «Иностранный язык», так и «Иностранный язык профессиональный». При этом следует не согласиться с Э.В. Бибиковой, которая отмечает отсутствие у преподавателей иностранного (английского) языка достаточных знаний в области экономики, ввиду того, что они не владеют специальной профессиональной лексикой [1]. Полученное преподавателями иностранного, а именно немецкого языка, лингвистическое и/или педагогическое образование постоянного улучшается посредством повышения квалификации: обучение студентов-экономистов заставляет преподавателя ИЯ не только изучить профессиональную терминологию, но и участвовать в лекциях и семинарских занятиях профессоров из Германии и Австрии, принимать участие в профессионально-ориентированных семинарах Гете-института.

В процессе изучения иностранного языка с элементами CLILIG-обучения студенты вынуждены прорабатывать достаточно большой объем языкового материала профессионально-ориентированного содержания, который представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду. Работа над различными темами позволяет студентам изучить терминологию, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению их словарного запаса предметной терминологией и подготовит их к дальнейшему применению полученных знаний, умений и навыков на практике.

Таким образом, использование элементов CLILIG-обучения в профессиональной подготовке будущих экономистов позволит им не только участвовать в профессиональных дискуссиях на немецком языке в конференциях университетского уровня, но и овладеть рабочим иностранным языком, который используется в реальном секторе экономики и является значительно более трудным для изучения, но значительно более важным для успешного профессионального становления и будущих профессиональных отношений специалистов-экономистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибикина Э.В. Технология CLIL в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://izron.ru/articles/o-nekotorykh-voprosakh-i-problemax-psikhologii-i-pedagogiki> (Дата обращения: декабрь 2018)
2. Гуль Н.В. Использование элементов иммерсивного обучения при изучении иностранных языков// Романо-германский коллегийум. Сборник научных статей. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018, — с. 68–74.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования Бакалавриат, направление подготовки 38.03.01 Экономика [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://unecon.ru/sites/default/files/38.03.01_ekon.pdf (Дата обращения: декабрь 2018)
4. Leisen, Josef Sprachsensibel CLIL Unterrichten heißt von den Fremdsprachen lernen [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20996387.html> (Дата обращения: декабрь 2018)
5. Wicke, Rainer E. Content and language integrated learning. CLIL, FÜDAF, DFU, CLILIG — bitte was? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20879807.html?forceDesktop=1> (Дата обращения: декабрь 2018)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИТАТ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Аннотация: в статье рассматривается понятие диалогичность, её значимость и пути развития в студенческом коллективе.

Ключевые слова: диалогичность, противоречащие друг другу цитаты, совместная работа.

Abstract: in the article the ability to dialogic, its significance and ways of its development are considered.

Key words: ability to dialogic, contrasting quotes, mutual work.

Под диалогичностью, согласно Национальной психологической энциклопедии [1], понимается интегральное и объемное свойство личности, характеризующее ее способность (интеллектуальную, эмоциональную, поведенческую) к диалогическому. Иными словами, под этим понятием подразумевается способность личности к диалогу, к взаимному обсуждению и выработке решения, к совместному сотрудничеству, общей творческой деятельности; способность поддерживать собственное мнение при уважительном отношении к оппоненту; умение почувствовать и воспринять эмоциональное состояние другого человека.

Современные условия жизни ставят перед человеком вопросы, требующие выбора, сделать который непросто в ситуации единоличного осмысления и принятия решения.

Обучение английскому языку в вузе не может считаться эффективным, если педагогический процесс проходит в пассивной, вопросно-ответной форме в формате преподаватель — студент. Для преодоления групповой инертности, развития групповой сплоченности и способности к диалогу, умения работать в единой команде и достижения взаимопонимания можно применить метод цитат.

С целью организации совместного сотворчества в студенческом коллективе наиболее оправданным служит использование цитат, содержащих противоположные точки зрения.

Цитаты, противоречащие друг другу (как представлено ниже [2]) в силу своей разности, в первую очередь, активизируют внимание и повышают уровень восприятия студенческой аудитории.

«Do not wait for leaders; do it alone, person to person». Mother Teresa	«Don't follow the crowd, let the crowd follow you». Margaret Thatcher
«The future is not a gift — it is an achievement». Harry Lauder	«I never think of the future. It comes soon enough». Albert Einstein
«You may delay, but time will not». Benjamin Franklin	«There is more to life than simply increasing its speed». Mahatma Gandhi
«When somebody challenges you, fight back. Be brutal, be tough». Donald Trump	«I'm a success today because I had a friend who believed in me and I didn't have the heart to let him down». Abraham Lincoln

Во-вторых, применение разноплановых высказываний настраивает на иноязычное общение студенческий коллектив. Сравнение значений, выраженных в цитатах, вызывает резонанс мнений и порождает готовность высказаться; в процессе дебатов появляется возможность озвучить собственное сформированное суждение. Обсуждение несоответствия смыслов, противоречивости высказываний ведет к открытому диалогу, в случае с полярностью мнений к острой полемике; к выражению и укреплению наиболее приемлемой позиции. Разность представленных утверждений усугубляется отличием личности авторов, их создавших. Изучение фактов биографии вносит новое знание в понимание характера высказывания, влияет на его оценку, позволяет конкретизировать и уточнять некоторые аспекты заданной тематики.

Использование цитат дает возможность проведения дискуссии в диадах, триадах или мини-группах по 4—5 человек в зависимости от возможностей группы и поставленных целей.

В целях обеспечения психологического комфорта и полноценного диалога преподавателю необходимо информировать участников о соблюдении этики публичного выступления: поведении во время диспута, о взаимном уважении и принятии мнения, отличного от высказываемого.

Для более эффективного осуществления обсуждения в процедуру проведения дискуссии следует включать разные типы и виды вопросов. Практика применения противоречащих цитат на занятиях по английскому языку доказывает, что отработка подобных вопросов, бесспорно, обогащает и преобразует речь участников выступлений. Уверенное

использование разных видов и типов вопросов в совокупности с другими приемами риторического искусства развивает ораторские умения студентов. Именно использование разнородных вопросов в двухстороннем общении заостряет полемику и делает диспут состоявшимся, в полной мере отражая его суть.

Опыт показывает, что в обучении английскому языку имеет место недостаточное использование разделительных и альтернативных типов вопросов; видам вопросов согласно теории логики (уточняющим, восполняющим, риторическим и т. д.) уделяется крайне несущественное внимание.

Проводимая дискуссия является актом студенческого группового творчества, так как каждый выступающий вносит свое видение и понимание обсуждаемых тем, то есть получает возможность самовыражения.

Выбор цитат по актуальным для студентов явлениям жизни оживляет общий микроклимат в группе, побуждает и поддерживает интерес к конструктивному общению. Во время завершения обсуждения следует свести к общему затронутые проблемные вопросы, найти общие точки соприкосновения, сделать совместное в группе заключение. Несомненно, что трудно достичь единодушия, анализируя кардинально различные утверждения, однако при установке на поиск компромисса, желание найти объединяющее ядро, возможно развить чувствительность к другому суждению, прийти к обоюдному сотрудничеству. Практика использования в обучении несоответствующих друг другу цитат предполагает установление обратной связи между мини-группами, отстаивающими противоположную точку зрения.

Используя противоречащие друг другу цитаты, студенты тренируют мыслительные способности, умение выражать свои мысли на английском языке, и, что наиболее значимо, получают навык коллективной работы, совместного творчества, которое приводит, наряду с отстаиванием выбранной позиции, к умению чувствовать, воспринимать и понимать противоположную точку зрения, следовательно, позволяет проявлять одно из главных умений в жизни — способность к диалогичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://vocabulary.ru/termin/dialogichnost.html>
2. <https://www.brainyquote.com/>

К ПРОБЛЕМЕ ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ НА УСТНОМ ЭКЗАМЕНЕ: КРИТЕРИИ И ПРИОРИТЕТЫ

Аннотация: Статья посвящена проблеме объективности оценки устного высказывания студентов на экзамене про иностранному языку. Рассматриваются критерии оценивания обучающихся на базовом, среднем и продвинутом уровнях владения языком. Приводится типология ошибок, допускаемых студентами, способы их коррекции в процессе экзамена. В статье подчеркивается важность понимания критериев оценивания не только преподавателями, но и студентами.

Ключевые слова: критерии оценивания, уровень владения иностранным языком, коллокационная грамотность, грамматика слова, анализ ошибок, серьезность ошибки, коррекция ошибок, само-коррекция.

Abstract: The article is devoted to the problem of objective assessment of students' performance at the oral examination. The article gives the criteria of assessment on different levels of language (elementary, intermediate and advanced). It classifies various mistakes made by students in the process of examination and the ways of their correction. The article emphasizes the importance of students and teachers' awareness of the objective criteria of assessment.

Keywords: the criteria of assessment, the level of fluency, collocation competence, the grammar of words, error analysis, error gravity, correction, self-correction.

«To err is human». Это широко-известное высказывание подразумевает не только ошибки, сделанные нами, но и наши суждения об ошибках других. Когда великого пианиста Артура Рубинштейна приглашали судить конкурсы молодых исполнителей, он поступал очень просто: либо оценивал их минимально (0 баллов), либо максимально (20 из 20 баллов). На вопрос «Почему он использует такую грубую систему оценки?», он обычно отвечал, что для него существует только два критерия: конкурсанты либо умеют играть на пианино либо нет.

Позволю себе привести еще один пример из области оценивания, который гораздо ближе к нашей профессиональной сфере деятельности. В своей книге «Understanding and developing language tests», Сирил Виер описывает эксперимент, который он провел с помощью своих аспирантов. Исследователь раздал им копии одних и тех же экзаменационных сочинений и попросил проверить и оценить их по шкале от 0 до 20. Результаты проверок были очень противоречивыми. Например, у одной из работ, проверенной разными аспирантами,

разброс оценок был от 1 до 15, у другой — от 5 до 20. При такой системе проверки получалось, что лучшие работы могли получить баллы более низкие, чем худшие; все зависело от случая, т. е. от внутренних критериев проверяющего данную работу.

Выводы из этой истории очевидны. Когда мы оцениваем тест, который построен, например, по принципу «multiple choice», очень легко объяснить, почему мы оценили его определенным образом. Процесс оценивания становится гораздо менее очевидным, когда студент должен выполнить менее формализованную задачу, например, написать эссе или ответить устную тему на экзамене. Если оценка преподавателя совпадает с внутренним ощущением студента, он принимает ее без возражений. Однако, довольно часто обучающиеся начинают сравнивать свои оценки со своими прошлыми достижениями или с оценками других участников экзамена. Как результат, возникает почва для недовольства, поднимаются вопросы объективности, справедливости и т. д. и т. п. Чтобы избежать подобных ситуаций, и, что еще более важно, мотивировать студентов глубоко и серьезно изучать иностранный язык, нам представляется, что одной из наиважнейших задач при подготовке к экзамену, зачету или любому другому контрольному мероприятию является всестороннее знакомство студентов с критериями оценки их ответов преподавателем.

Безусловно, разработать такие критерии для каждого конкретного экзамена не просто, т. к. стандартные шкалы оценивания дают слишком общие рекомендации и допускают широкие интерпретации. Преподавателю же, как правило, необходимо определиться максимально конкретно по ряду вопросов, таких как:

- По каким критериям мы оцениваем уровень владения языком?
- Какие приоритеты для нас более важны: аккуратность (accuracy), сложность (complexity) или свобода и натуральность речи (fluency)?
- Учитываем ли мы достижения отдельного студента за отчетный период или используем только поддающиеся измерению критерии, такие как объем высказывания, наличие ключевых слов, количество и серьезность сделанных ошибок и т. п.?

Подобные вопросы всегда находятся в сфере интересов любого практикующего преподавателя иностранного языка, и в данной статье мне бы хотелось уделить внимание некоторым факторам, имеющим влияние на оценивание студента на экзамене.

Когда экзаменатор оценивает знания студента на уровне elementary или pre-intermediate, он, как правило, просто считает количество грамматических структур и ключевых слов, соответствующих теме высказывания. Очевидно, что такой количественный подход становится более сложным и менее удобным при более высоких уровнях владения языком. Следовательно, от количественного оценивания речи обучающегося нам следует переходить к качественному, замечая и поощряя его способность и желание избегать базовых структур и вокабуляра, «штрафуя» его за это и поощряя все попытки использования более сложного и амбициозного языка. Таким образом, при оценивании студентов более высоких уровней, первым из важных факторов является умение обучающихся воздерживаться от использования их «лингвистического гардероба» с более низких уровней и их предпочтение более точных и сложных слов, коллокаций и грамматических структур.

Следующий фактор, который необходимо принимать во внимание — это так называемая «грамматика слова», т. е. понимание студентом частью каких структур или паттернов может оказаться то или иное слово, а каких нет. Это знание является одним из самых явных указателей на высокий уровень владения языком. Очевидно, что студенту недостаточно продемонстрировать на экзамене лишь знание ключевых слов по теме высказывания, не менее важным является его уверенное использование грамматических моделей, связанных с этими словами и недопустимость таких ошибок, как, например:

- *He suggested to go by plane.
- *They told about everything they knew.
- *She made him to confess.

Слова с более сложными и разнообразными паттернами требуют от студента владения более широкими знаниями и понимания тонкости значений, передаваемых той или иной структурой, что должно заслуживать и более высокую оценку преподавателя, например:

- She did not remember — posting the letter.
- to post the letter.
- that she had posted the letter.

Мы отметили два важных фактора, которые определяют нашу оценку уровня владения языком:

а) количество и качество ключевых слов, соответствующих определенному уровню,

б) набор определенных паттернов или структур, или «грамматика слова». Другой серьезный аспект, требующий адекватного оценивания — это способность обучающегося делать осознанный выбор между различными комбинациями слов (так называемые коллокации). Следующие примеры комбинаторных ошибок, совершенные студентами 3 курса на устном экзамене иллюстрируют этот аспект:

- *the waved sea
- *well-developed pollution
- *to decide a problem
- *a bright example

Можно с большой долей уверенности утверждать, что именно умение принимать обоснованные решения по поводу сочетаемости слов — это то, что выделяет студентов с высоким уровнем языка среди остальных. Более того, оценивая выбор студентов в этом отношении мы должны принимать во внимание не только количество, но и качество возможного выбора. Например, для ключевого слова «decision» можно выделить три уровня коллокационной компетентности, когда студент уверенно использует следующие сочетания слов:

- 1) базовый: make a decision, take a decision;
- 2) средний: reach a decision, come to a decision, arrive at a decision;
- 3) высокий: uphold a decision, reconsider a decision, affirm a decision, back up a decision

Не приходится спорить о том, что субъективное восприятие играет значительную роль в нашей оценке выступления студента на экзамене. Несмотря на это, представляется вполне возможным придерживаться определенных, измеряемых и верифицируемых критериев оценки, понятных не только преподавателю, но и доведенных до сведения студентов задолго до дня экзамена. Обучающиеся должны ясно представлять, какой результат от них ожидается как в количественном, так и в качественном отношении и за что они «штрафуются» снижением оценки.

Представляется также важным выработать у студентов понимание такого феномена, как «серьезность ошибки» (error gravity). Иными словами, объяснить обучающимся, что не столько количество сделанных ошибок, сколько их серьезность будет определять его оценку (опять дихотомия «количество — качество»). Самой простой с практической точки зрения является следующая классификация отклонений от нор-

мы, предложенная Карлом Джеймсом в книге «Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis»:

1) slips — оговорки, описки, опечатки, то, что может быть быстро замечено и исправлено самим отвечающим без дополнительной помощи со стороны преподавателя;

2) mistakes — ошибки, которые можно подразделить на first-order mistakes и second-order mistakes. Первые требуют указания со стороны преподавателя и корректируются обычно самим студентом. Вторые требуют помощи со стороны преподавателя: указание на место ошибки, некоторый намек на пути ее исправления и т. п.;

3) errors: не поддаются само-коррекции без дополнительных объяснений. Иными словами, этот тип ошибок требует дополнительного изучения лингвистического материала.

Исходя из этой классификации, будет не сложно объяснить студентам, почему, скажем, 20 ошибок, сделанных одним обучающимся не равноценны 20 ошибкам, сделанным другим.

Не менее существенной, чем вес или серьезность ошибки (error gravity), представляется область языка, в которой она возникает: лексика, грамматика, произношение и т. д. Все ли они равноценны при оценивании ответа студента, или и здесь существует своя иерархия?

За последние двадцать лет было проведено несколько эмпирических исследований с целью определения взглядов преподавателей native speakers (NS) и non-native speakers (NNS) на этот вопрос. Упомянем одно из них. Исследователи E. McCretton и N. Rider (1993) попросили 20 NS и 20 NNS преподавателей оценить по 5-бальной шкале предложения, содержащие семь типов ошибок (5 баллов обозначало серьезную ошибку, 1 балл — несущественную). Несмотря на тот любопытный факт, что NNS преподаватели оказались более суровы в своих суждениях, в обеих группах проверяющих выстроилась общая иерархия серьезности ошибок:

Самые серьезные	Наименее серьезные
Lexis — Spelling — Negation — Word Order — Prepositions — Verb Forms — Concord	

Следуя упомянутой выше трихотомии «slip — mistake — error» можно выделить три типа их коррекции:

1) feedback, когда достаточно даже не вербально дать понять студенту, что совершена ошибка;

2) correction, когда требуется намек или напоминание со стороны преподавателя;

3) remediation, или deep correction, когда требуется подробное объяснение, а по сути, обучение со стороны преподавателя.

При выведении финальной оценки представляется крайне важным еще раз объяснить студенту, какие типы ошибок он совершает, в чем их принципиальное различие, что является его а) зоной повторения и б) зоной ближайшего развития и, таким образом, всесторонне обосновать нашу оценку его работы.

Хотя экзамены часто воспринимаются студентами, как неприятная и утомительная процедура, никто не отважится отрицать их важную роль в учебном процессе. Каждый практикующий преподаватель знает по личному опыту, как легко в процессе экзамена могут возникнуть негативные эмоции, если обе заинтересованные стороны не приходят к согласию по поводу оценки и критериев оценивания. Напротив, если эти критерии ясны обучающимся, поняты и приняты ими, то это, безусловно, благотворно повлияет как на процесс подготовки к экзамену, так и на его результат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hammer, J. «The Practice of English Language Teaching» Longman, 2004.
2. James, C. «Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis» Longman, 1998.
3. Lewis, M. «Implementing the Lexical Approach» LTP, 1997.
4. Weir, C. «Understanding and Developing Language Tests» Prentice Hall, 1993.

Т.Л. Масыч

Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ: ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация: Два постоянных субъекта процесса образования должны быть одинаково заинтересованы в формировании образовательных компетенций. Имеется потребность в разработке новых механизмов мотивации.

Ключевые слова: мотивация учения, мышление, компетенция, методы преподавания.

Abstract: Two invariable agents of educational process both matter in successful obtaining educational competencies. The teacher should have adaptive skills to meet effectively the new demands of motivated education. The student should be not a consumer but an active participant in the learning process

Keywords: motivation, thinking skills, competence. teaching methods

Меняющиеся профессиональные требования в условиях современного общества актуализируют проблему формирования мотивации, как преподавателей, так и студентов к учебной деятельности в образовательном процессе.

Мотивация является одной из составляющих характеризующих понятие компетенция.

Сегодня установка на компетентностный подход в образовании обязывает преподавателя на постоянную коррекцию своей профессиональной деятельности, т. к. степень овладения выпускником компетенциями определяет результат освоения образовательных программ.

Обратимся к отдельно взятой компетенции из категории универсальных, а, именно, «системное критическое мышление». Овладев этой компетенцией, выпускник должен быть «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [2; 9].

В этой связи сделаем заметим, что, как указанная компетенция, так и любая другая, вынужденно мотивируют преподавателя на адаптацию содержания образовательного процесса.

Под адаптацией мы понимаем переход к практико-ориентированной учебной деятельности; к применению технологий индивидуализации процесса обучения, вместе с технологиями, способствующими реализации своей роли студента в команде.

Считаем, что такой переход — это не разовые мероприятия в профессиональной деятельности преподавателя, это постоянный адаптивный процесс.

Практикующий преподаватель мотивирован работать в таком режиме, т. к. адаптивный процесс обусловлен не только постоянно меняющимися требованиями к образовательным программам, но и существующим мониторингом уровня удовлетворенности работой преподавателя со стороны администрации образовательного учреждения, родителей и учащихся.

Заметим, что наметился процесс отказа от практики оценки эффективности деятельности образовательной организации через критерий удовлетворения студента как потребителя образовательных услуг. Сегодня преподаватель переориентирует деятельность студента таким образом, чтобы он был не только потребителем, но и стал мотивированным участником процесса обучения.

Формирование мотивации учения можно назвать одной из основных проблем современного образования.

По нашему мнению мотивацию студента к академической деятельности можно определить как побуждение, которое стимулирует, направляет и поддерживает студенческую активность в учении.

Побуждение может быть как внутренним, т. е. исходить от самого студента, так и внешним, т. е. возникать как результат процессов, которые протекают извне, например, в академическом социуме, профессиональном сообществе и в обществе в целом.

Имеется много факторов, которые влияют на мотивацию студентов.

Так, например, одна и та же учебная деятельность для разных студентов может иметь свою, отличную от других значимость: хорошая отметка преподавателя, одобрение родителей, авторитет у сверстников.

Необходимо учитывать и тот факт, что учебная деятельность мотивированного студента может различаться по способам и формам приобретения знаний и достижения академической успеваемости.

Один студент может быть заинтересован в деятельности групповой, в то время как другой может быть более продуктивным в изучении учебного материала в одиночку. Тем не менее, и тот и другой не могут обойтись без надлежащего, направляющего модераторства преподавателя.

Естественно было бы допустить, что академическая деятельность преподавателя, представляя собой один из процессов внешней мотивации, является неоспоримо важной константой, но не единственной, которая способствует появлению мотивации учения студента. Только коррелируя с поведенческими переменными (усилие, трудолюбие, настойчивость) студента, академическая деятельность преподавателя сможет оптимизировать его внутреннюю мотивацию.

Здесь необходимо привести нашу точку зрения.

Полагаем, что преподаватель должен оптимизировать внутреннюю мотивацию студента установкой не просто на желание получить оцен-

ку за выученное, а, в большей степени, на потребность в получении конкретной учебной информации, успешное изучение которой будет расцениваться студентом как подступ к будущей профессии.

Вследствие этого мотивированный на учение студент будет стремиться к поиску полезной для себя академической деятельности, которая поспособствует тому, чтобы он смог креативно использовать имеющиеся навыки, умения для приобретения новых знаний. Тем самым он будет пытаться получить академическую выгоду из этой деятельности и достигать результативности в обучении.

Для мотивации студента преподаватель, администрируя учебные отношения с ним, может и должен, использовать различные методики представления учебной информации, которая поможет студенту не просто заучивать предложенный учебный материал механически, а запускать эвристические механизмы поддержания интереса к учению.

В этой связи преподавателю необходимо устранять разрыв между теорией и практикой, т. е. выстраивать сопряженные траектории теоретического и практического обучения.

По нашему мнению одним из основных направлений в процессе мотивированного обучения является развитие учебного и научного творчества студентов.

Под учебным и научным творчеством студентов мы понимаем деятельность, результатом которой являются выполненные в соответствующей области самостоятельные работы студентов с целью систематизировать, обобщить и проверить специальные теоретические знания и практические навыки студентов.

Проиллюстрируем примером из нашей практики приведенное выше утверждение.

Для того чтобы самим развиваться на опережение и дать такую же возможность студентам, мы нашли нестандартное решение — это публичный экзамен студентов.

Тот факт, что в академической группе учатся студенты с разным уровнем знаний, успеваемости, стал определяющим для проведения такой формы экзамена.

Студентам, которые теряли интерес к учению, которым мало было просто учить лексику по текстам учебника, было предложено самостоятельно в рамках тематики изучаемого модуля сформулировать коммуникативную проблему и создать проекты.

Так, студенты-лингвисты, изучавшие тему «Shopping», предпочли работать над следующими проектами: To like or not to like brands, that is the question; Men vs. Women: differences in shopping habits and buying decisions; Are you a shopaholic?; Children as consumers и т. п.

Преподаватель мотивировал студентов к такой деятельности возможностью творчески осмыслить изучаемый материал, расширить лексический блок через аутентичные тексты, приобрести опыт публичного выступления.

Все работы были выполнены с привлечением Интернет-ресурсов. Защита проектов проходила с использованием презентаций в формате PowerPoint.

На защите присутствовали студенты разных курсов. Благодаря тому, что темы проектов были сформулированы с акцентом на конкретную проблему, их защита вызвала живой интерес и последующее обсуждение.

Полагаем, что такая форма обучения дала студентам умение правильно обращаться с собственными знаниями. При постоянной консультационной поддержке преподаватель учил студента конструировать собственный смысл, цели, содержание, организацию своего личного процесса обучения.

По нашему мнению, пример, описанного учебного мероприятия, достаточно хорошо иллюстрирует тот факт, что мотивация оптимизируется, начинает работать при наличии такой образовательной среды, которая персонализирует деятельность студента.

Предоставление возможности автономной, самостоятельной работы дает студентам реальность испытать независимость и компетентность и, как результат, вовлекает их в учебную деятельность и повышает внутреннюю мотивацию.

Считаем, что мотивированное учебное творчество студентов определяет и мотивирует их академический рост, существенно способствует формированию компетенции «системное критическое мышление».

В качестве вывода ко всему изложенному выше можно сказать, что в процессе обучения неизменными остаются субъекты и их цели: преподаватель должен научить, а студент выучить. Эффективных и качественных результатов в этом процессе можно достичь только при обоюдном мотивированном подходе. Следовательно, необходимо разрабатывать и внедрять организационные механизмы мотивации преподавателей и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/ А. К. Маркова, Т.А Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 2010. — 192 с.
2. Об утверждении ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика / Приказ № 32, от 24 апреля 2018 г. / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов: ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. [Электронный-ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/95.pdf> (дата обращения: 18.02.2019).

А.А. Мясников

Санкт-Петербург

ПЛАНИРУЕМЫЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются планируемые метапредметные результаты на уроке английского языка и действия учителя, направленные на формирование положительных метапредметных результатов урока.

Ключевые слова: коммуникативное обучение, информационные и коммуникационные технологии, планирование урока, метапредметные результаты.

Abstract: this article considers planning meta-subject results at an English lesson and teacher's activities aimed at the formation of positive meta-subject results.

Keywords: communicative teaching and learning, information and communication technologies, lesson planning, meta-subject results.

В соответствии со стандартом среднего (полного) общего образования по иностранному языку целями изучения иностранного языка на базовом уровне являются дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной), а также формирование и развитие способности и готовности к самостоятельному непрерывному изучению иностранного языка [1; 15].

Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования установлены требования как к личностным и предметным, так и к метапредметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы.

Личностные результаты определяются как наличие способности и готовности обучающихся к овладению учебным предметом, сформированность мотивов учения и познавательной деятельности, системы социально значимых и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, наличие правосознания, экологической культуры, способностей формулировать цели и планы учения.

Предметные результаты определяются, как сформированные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, освоенные виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные) и способность их использования на практике, наличие навыков учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности [2].

Уроки английского языка в средней школе направлены на достижение вышеуказанных целей и результатов.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны, в частности, отражать наличие умений продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, умений использовать средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач, владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Данные умения целенаправленно формируются и развиваются посредством применения на уроках английского языка ИКТ и ТРКМ (технологии развития критического мышления).

ИКТ включают в себя различные цифровые технологии. На практике на уроке английского языка учителя используют компьютер, проектор, плазменную панель, интерактивную доску и программное обеспечение, которое может применяться для решения тех или иных учебных задач, в том числе, доступное в сети Интернет.

ТРКМ стимулирует учебную и познавательную активность, ответственность, самостоятельность и способствует развитию умений осуществлять совместную деятельность в коллективе. Подробный анализ технологии развития критического мышления был проведен И.В. Муштавинской [3].

Готовясь к уроку, учитель планирует достижение определенных предметных результатов обучения посредством выполнения определенной учебной работы на уроке. Однако получение положительных предметных результатов непосредственно связано с наличием положительных метапредметных результатов обучения, что предполагает создание благоприятных условий для их достижения.

Для этого необходимо запланировать и организовать урок таким образом, чтобы усвоение необходимого учебно-речевого материала было доступным, интересным, полезным и продуктивным.

Учитель проводит урок в соответствии с рабочей программой и календарно-тематическим планированием, берет за основу тот учебник или учебно-методический комплекс, который является основным средством обучения по его предмету, но, также, привлекает полезные электронные образовательные ресурсы (ЭОР) и организует учебное взаимодействие обучающихся на уроке.

Приведенная ниже технологическая карта урока иллюстрирует урок с учетом планируемых метапредметных результатов (использование ЭОР, организация учебного взаимодействия обучающихся на уроке).

Технологическая карта урока

Класс:	10 ^б	№ урока:	1111	Дата:	30.01.2019 г.
Тема урока. Тип урока: «Объекты всемирного культурного наследия». Чтение: множественный выбор. Комбинированный урок.					
Планируемые результаты обучения: знать лексику по теме и лексико-грамматические конструкции для построения высказываний по теме «Объекты культурного наследия»; уметь: в области чтения — понимать общее содержание прочитанного текста, устанавливать логические связи между частями текста, детально понимать текст на уровне смысловых компонентов; в области аудирования — понимать на слух англоязычный текст с целью получения необходимой информации; в области монологической речи — рассказывать об объекте всемирного культурного наследия; в области диалогической речи — принимать участие в обсуждении темы урока, задавать вопросы и отвечать на них.					
УУД:					
Личностные: формировать ответственное отношение к обучению.					
Познавательные: определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключения и делать выводы.					
Регулятивные: соотносить свои действия с планируемыми результатами и определять способы действий в рамках предложенных условий и требований.					

Коммуникативные: организовывать совместную деятельность с учителем и обучающимися по решению необходимых учебных задач.				
Цель: Развитие эффективного чтения на английском языке.				
Задачи: развитие умений использовать ключевые слова, вычленять смысловую информацию, интерпретировать и трансформировать материал текста, умений работать в группе; развитие познавательной активности и мотива учения.				
УМК, средства обучения: Английский язык. 10 класс: учеб для общеобразоват. организаций: углубл. уровень/[К. М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др.]. — 4-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. — 200 с.: ил. — (Звездный английский): сс. 90–91. Карточки с заданиями.				
ЭОР: MyCollages: Фотоколлаж онлайн бесплатно (https://mycollages.ru/app/); Коврик управления для совместного обучения: Cooperative learning manage mat printable (https://www.pinterest.ru/pin/98868154296373031/); Taj Mahal (видео) (https://www.youtube.com/watch?v=qPiuXlelWXA).				
Предыдущее домашнее задание: Английский язык. 10 класс: учеб для общеобразоват. организаций: углубл. уровень/[4]. Выполнить упражнение 2 на с. 65 и упражнение 2 на с. 97, учить лексику из этих упражнений.				
Что проверить: Знание изученной лексики и умение использовать ее в речи.				
Если осталось время: выполнить дополнительные упражнения на закрепление пройденного материала.				
Домашнее задание: по учебнику: с. 90 — ICT.				
1 уровень: составить рассказ на тему: «Объект культурного наследия ЮНЕСКО», используя веб-сайт http://whc.unesco.org/en/list .				
2 уровень: составить рассказ и подготовить презентацию на тему: «Объект культурного наследия ЮНЕСКО», используя веб-сайт http://whc.unesco.org/en/list (10–12 слайдов).				
3 уровень: составить рассказ и подготовить презентацию на тему: «Объект культурного наследия ЮНЕСКО», используя веб-сайт http://whc.unesco.org/en/list (10–12 слайдов). Используя веб-сайт MyCollages: Фотоколлаж онлайн бесплатно (https://mycollages.ru/app/), составить коллаж по теме рассказа.				
Заметки:				
Деятельность учителя	Время	Деятельность обучающихся	Время	Результат
Настраивает учащихся на занятие. Говорит общий комплимент присутствующим. Вежливо интересуется, выполнено ли домашнее задание.	1 мин.	Рассаживаются по четыре человека за два сдвинутых вместе стола по номерам. Настраиваются на занятие. Доброжелательно отвечают на приветствие учителя. Сообщают о выполнении домашнего задания.	1 мин.	Группа выражает желание и готовность работать на уроке.

Проводит фронтальный опрос по теме «Словообразование».	4 мин.	Участвуют во фронтальном опросе по теме «Словообразование».	4 мин.	Группа справляется с выполнением задания.
Предлагает учащимся совместно сформулировать тему урока на основе тематического коллажа.	2 мин.	Совместно с учителем работают над формулировкой темы урока.	2 мин.	Группа совместно с учителем формулирует тему урока.
Последовательно объясняет новый учебный материал и выдает задания для его закрепления, систематизации и активизации посредством речевой практики.	31 мин.	Усваивают объяснения учителя и закрепляют усвоенный материал, выполняя задания.	31 мин.	Группа знакомится с новым материалом, выполняет тренировочные упражнения и практикует материал в речи.
Раздает обучающимся анкеты самоанализа работы на уроке и просит их заполнить.	5 мин.	Заполняют анкеты самоанализа работы на уроке.	5 мин.	Группа оценивает результат урока и своей работы на уроке.
Подводит итоги. Оценивает работу на уроке. Сообщает домашнее задание. Благодарит за работу на уроке.	2 мин.	Слушают учителя. Выражают свое отношение по поводу оценки учителем своей работы. Записывают домашнее задание.	2 мин.	Группа благодарит учителя за проведенный урок.
Если осталось время: группа выполняет дополнительные упражнения на закрепление пройденного материала.				

Безусловно, не все уроки бывают успешными даже у прекрасных учителей. В зависимости от уровня подготовленности группы планируемые метапредметные результаты обучения могут превзойти ожидания, достигнуты, частично достигнуты или вовсе не достигнуты. Вместе с тем, планомерная работа по планированию и достижению положительных метапредметных результатов урока необходима для успешного обучения любому учебному предмету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. — М.: 2004. — 266 с.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования»: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0>.

3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. 2-е изд. — СПб, КАРО, 2013. — 144 с.

4. Английский язык. 10 класс: учеб для общеобразоват. организаций: углубл. уровень/[К. М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др.]. — 4-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. — 200 с.: ил. — (Звездный английский).

В.В. Потепкина

Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ ПРИ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о причинах психологической и языковой зажатости студентов неязыковых вузов при иноязычной коммуникации и возможных методах формирования коммуникативной уверенности.

Ключевые слова: иностранный язык; снижение психологического напряжения; языковая уверенность; беглость речи; уровень грамотности; активные методы обучения.

Abstract: This article is devoted to the issue of building confidence in foreign language communication at the foreign language teaching process. A special attention is paid to the advantage of using question-respond form of work and active methods when creating psychologically comfortable atmosphere at a foreign language lesson.

Keywords: a foreign language; decreasing nervous state level, linguistic confidence, fluency of speech, grammatical accuracy, developing creative minding; active teaching methods.

В условиях повышения требований к образовательному процессу вопрос развития уверенности при коммуникации на иностранном языке получает особое исследовательское значение.

В специализированной литературе, посвященной проблемам в сфере коммуникаций на иностранном языке среди российской молодежи, уже не первый год рассматривается вопрос психологического напряжения в процессе устной коммуникации. Мы называем это на-

пряжение «языковой зажатостью». Рассматриваются разные причины, вызывающие психологическое напряжение студентов при общении на иностранном языке. Одни ученые уделяют особое внимание недостаточному уровню грамотности иностранного языка (Куряева Р.И.; Волков В.С.; Антонова Л.А.; Жоровля Д.Д.). Так, Куряева Р.И. и Волков В.С. видят причину низкого уровня грамотности в неоптимальной последовательности обучения грамматики. По их мнению, следует строить обучение не на частоте употребления грамматических явлений, а на развитии сложности грамматики [1;2]. Такие педагоги как Галиева Я.Н.; Отыншинова М.Б., Филипович И.И.; Пузанов А. П. видят причину языкового барьера в недостатке лексического запаса или развития беглости речи [3;4].

Являясь сторонником высокой значимости вышеуказанных факторов, автор отдает приоритет вопросу формирования психологической уверенности обучаемого иностранному языку. Понятию «языковая уверенность» исследователи придают различные значения. Так, специалист в области психологии и педагогики Сара Ли Кейн подразумевает знание контента и путь донесения этого контента до собеседника [8]. Норман Винсент Пиле считает уверенность обязательным условием достижением успеха [6].

На формирование уверенности при обучении иностранному языку оказывают влияние множество факторов. Определению влияния данных факторов посвящено значительное количество научных трудов. Так, хочется особо отметить исследование Сары Ли Кейн, в рамках которого осуществлялась оценка методов, при помощи которых возможно сформировать уверенность в процессе коммуникации на иностранном языке. Она приходит к заключению, что сформировать коммуникативную уверенность человека на иностранном языке помогут следующие приемы, обучающие беглости речи:

- подражание и имитация ведущих телевизионные программы;
- овладение языком жестов;
- советы людей, которым можно доверять, о продвижении к успеху;
- заготовка ряда начальных фраз для разговора на любую тему;
- работа в группе по принятию решения проблемы;
- чтение информации об успешном овладении иностранным языком другими людьми;
- отслеживание собственного продвижения к успеху [8].

Исследование современной научно-педагогической литературы, а также практический опыт показали, что наличие психологического барьера, проявляющегося в «языковой зажатости» и страхе говорить на иностранном языке, не позволяют человеку свободно использовать свой уже имеющийся лексический запас иноязычной лексики и грамотности. Уместно предположить, что для ликвидации психологического напряжения при коммуникации может помочь использование следующих методов, используемых преподавателем:

- четкая постановка задачи, которая должна быть выполнена в конце задания;
- создание на занятии ситуации, позволяющей раскрыть креативность студента;
- задания должны обеспечивать возможность его успешного выполнения каждым студентом пошагово;
- поощрение достижения малейшего прогресса в процессе коммуникации;
- формирование и выработка студентами самооценки в процессе обучения иноязычной коммуникации;
- поддержка веры студента в достижение успеха.

Кроме психологического фактора, особое внимание следует уделить языковому фактору. Принимая во внимание, что целью обучающихся иностранному языку является беглая речь при устной и письменной коммуникации, можно рассмотреть составляющие, которые приводят к формированию беглой иноязычной речи. Хочется особо выделить три главных фактора достижения речевой беглости:

- 1) языковой тренинг;
- 2) приобретение знаний, умений и навыков;
- 3) достижение уверенности во время коммуникации.

Значение языкового тренинга можно сравнить с обязательным тренингом при занятии музыкой или спортом, где он является обязательным условием. Постоянное упражнение в аудировании и имитации звуков, слов и предложений за носителями языка поможет обучаемому научиться не только правильной интонации, правильному ударению и произношению, но также сможет увеличить темп речи.

Но для беглости речи совершенно необходимы словарный запас, знание грамматики языка, порядка слов в предложении и конструкции предложений. При наличии двух вышеуказанных факторов проявляется уверенность и раскрепощенность при иноязычной коммуника-

ции. Особенно это важно для студентов, у которых после перехода из школы в вуз часто проявляется языковая зажатость при общении на иностранном языке.

Методам и технологиям лексического, грамматического тренинга и тренинга аудирования посвящено множество исследовательских работ как носителей языка (Laran Joseph; Clare Lavery; Ben Davies), так и отечественных педагогов (Галиева Я.Н.; Отыншинова М.Б., Филипович И.И.; Пузанов А.П.). Множество дискуссий ведется о перво-степенном значении знания грамматики иностранного языка. Автор статьи не может согласиться с приверженцами идеи о главенстве темпа и беглости речи и второстепенном значении грамотности при коммуникации. В отсутствии достаточного уровня грамотности слова и предложения теряют правильный смысл информации. Кроме того, безграмотный человек не может функционировать, а также не имеет возможности познавать что-то новое.

Особенно остро проявляется эта проблема у студентов первого курса при переходе из школы в вуз. Многолетний опыт автора и изучение опыта других преподавателей высшей школы позволяют утверждать, что в большинстве случаев наблюдаются две тенденции:

- студенты говорят на иностранном языке довольно бегло, но безграмотно;
- студенты боятся вступать в коммуникацию в связи с недостаточным запасом лексики и знанием грамматики.

Данная картина позволяет предположить, что в средней школе грамматике не уделяется достаточное внимание. Также уместно говорить о недостатке заинтересованности школьников в изучении грамматики иностранного языка. Обычно, правила по грамматике воспринимаются обучающимися как скучная сфера языка. И часто студенты хорошо знают правила, но не могут применять их на практике, особенно при спонтанной речи. Поэтому автор является защитником технологии обучения грамматике иностранного языка путем применения интересных, нескучных упражнений и заданий.

Но упражнения и задания должны соответствовать базе языка студента. Если обучающиеся имеют лексическую и грамматическую базу языка на уровне умения логически правильно излагать свои мысли, но делают какие-либо ошибки, то они вполне справляются с такими заданиями, принадлежащими к активным методам обучения (АМО), как case study, ролевые игры, обсуждение просмотренного

фильма или прочитанной главы книги, презентации, разработка плана проекта, квесты. Практический опыт автора показывает, что студенты с более продвинутым уровнем языка нацелены на скорейшее продвижение вперед и имеют мотивацию овладеть всем комплексом грамматических явлений иностранного языка и умением бегло говорить.

Что касается студентов со слабой базой языка, то надо признать, что они охотнее говорят на подготовленную дома тему и имеют затруднения при спонтанном разговоре в диалоге или триалоге. Основная трудность заключается в создании вопросов.

Общеизвестно, что вопросы являются неотъемлемой частью любой коммуникации. В научно-педагогической и методической литературе вопросу порождения вопросной формы коммуникации уделяется большое внимание. Известные ученые в области психологии и педагогики Т. Керри и Р. Фишер полагают, что процесс порождения вопросов помогает развивать мыслительный процесс обучающихся и сам процесс обучения [5;7].

В настоящее время распространенной формой работы с вопросами на занятии является ситуация, когда преподаватель задает вопросы, а обучающиеся отвечают. Автор считает, что эта форма работы с вопросами имеет как положительные стороны, так и недостатки. Положительной стороной может являться тот факт, что процесс порождения ответа на поставленный преподавателем вопрос:

- позволяет преподавателю выяснить, какие трудности или непонимание испытывают обучаемые;
- помогает развивать любознательность у обучаемых;
- мотивирует студентов, наделяет каждого члена группы ответственностью и делает группу более сплоченной;
- помогает в процессе суждения, сравнения и составления собственного мнения о факте и событии;
- формирует навык ведения беседы и умения найти решение проблемы.

Но недостатки этого вида работы также необходимо учитывать. К недостаткам применения приема непосредственно опроса, когда студенты только отвечают на вопросы, по мнению Р. Фишера, можно отнести некую пассивность процесса обучения. Особенно часто это явление наблюдается при ситуации, когда преподаватель задает слишком много вопросов. Большое количество вопросов может привести к снижению количества продуманных и творческих ответов студентов [7].

Мы социализируемся с Р. Фишер, в том, что процесс формирования навыка и умения задавать, а не только отвечать на вопросы, является ключевым фактором, позволяющим сделать процесс обучения более эффективным. По нашему мнению, процесс порождения вопроса не только активизирует мыслительную деятельность, но может оказывать значительное влияние на снижение психологической напряженности обучаемых. Опыт автора показал, что как только студенты приобретают интерес к той или иной сфере иностранного языка и достигают даже малый успех в иноязычной грамотности, у них появляется мотивация продвигаться дальше и добиваться грамотной речи. Важно, что по окончании каждого задания студенты должны видеть свое продвижение вперед. Поэтому следующим этапом для студентов со слабой языковой базой могут быть ролевые игры и участие в кейсах, которые способствуют незаметному для студентов снижению психологического напряжения и формированию коммуникативной уверенности студентов.

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что ликвидация психологического напряжения является одним из важных условий формирования и развития коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков В.С. Коммуникативная грамматика в обучении английскому языку в высшей школе (сфера информационных технологий); Современная наука №4, 2016.
2. Куряева Р.И. Инновационные подходы к методике преподавания английского языка; Вестник Казанского технологического университета; 2014.
3. Пузанов А.П. Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку; Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2016.
4. Филипович И.И. Подходы к обучению грамматике иностранного языка; Научный вестник Южного института менеджмента, 2014.
5. T. Kerry. Effective Questioning. Macmillan, London, 1982.
6. Norman Vincent Peale The Power of Positive Thinking. The Power of Positive Thinking The Quality Book Club. 2006.
7. Robert Fisher. Teaching Children to Learn. Nelson Thornes Ltd, 2001.
8. Sarah Li Cain 8 Simple Steps to Increase your Confidence with English <https://blog.tjaylor.net/increasing-confidence/>

ВЛИЯНИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье дается описание основных характеристик «клипового» мышления, проводится сравнительно-сопоставительный анализ понятийного и наглядно-образного мышления и предлагаются рекомендации для построения эффективной методической модели обучения иностранному языку.

Ключевые слова: клиповое мышление, наглядно-образное мышление, процесс обучения.

In the article description of basic specifications of so-called «clip thinking» is given, relatively-comparative analysis of conceptual and visual thinking is led and recommendations for construction of effective methodical model of training to foreign language are offered.

Key words: clip thinking, visual thinking, learning process.

Диалектика развития общества на современном этапе обуславливает рассмотрение системы образования в неразрывной связи с развитием мира цифровых технологий. Нельзя игнорировать возрастающего влияния средств массовой информации на процессы развития познавательной деятельности человека: в области образования речь идет об изменении самого профиля обучающегося.

Это связано с изменением роли СМИ: можно говорить о том, что они доминируют среди всех носителей культуры, а традиционные носители культуры, такие как семья, школа и институт образования в целом, уступают информационному потоку, в той степени, что последний определяет процесс формирования личностных качеств и мышления обучающегося.

Влияние информационных технологий на процесс овладения иностранным языком еще полностью не изучен. В современных работах методистов и лингводидактов обсуждаются следующие вопросы:

- 1) Можно ли говорить о новом типе мышления?
- 2) Способствует ли улучшению качества образования массовое внедрение мультимедийных средств (проекторов, мультимедийных досок, презентаций) или наоборот влечет за собой деградацию когнитивных способностей обучающихся

Анализ психологической, педагогической литературы по теме позволил выделить несколько основополагающих этапов развития научной мысли:

1) определение феномена клиповой культуры американским футурологом Элвином Тоффлером [4];

2) обоснование первого определения «клипового» мышления Ф. И. Гиреноком, которое исходит из положения, что происходит замена линейного, бинарного мышления нелинейным [2];

3) рассмотрение А.Б. Фельдманом клипового мышления как приобретенного, при котором человек оперирует только смыслами фиксированной длины и не способен работать с семиотическими структурами произвольной сложности;

4) выделение отечественным культурологом К.Г. Фрумкиным 5 факторов, породивших феномен клипового мышления, которые устанавливают логические связи между увеличением объемов и скорости появления и обновления информационных потоков и развитием человеческой способности к «многозадачности». Автор, ссылаясь на работы Л. Розена, определяет клиповое мышление как «развитие одних когнитивных навыков за счет других» [5; 28].

Среди последних исследований по теме представляется важным отметить работы Т.В. Семеновских, которая определяет клиповое мышление как: «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [3; 136]. Автор делает вывод, что клиповое мышление — это новый вектор в развитии отношений человека с информацией.

В современном мире, характеризующимся информационными технологиями и информационными ресурсами как основной ценностью, исследователь Г.А. Берулава вполне справедливо ставит вопрос о том, как меняется система образования в условиях неуклонного развития информационного общества и определяет картину, основанную на противоречиях, между а) устаревшими технологиями обучения, не соответствующими реалиям современного информационного общества; б) устаревшими технологиями и новым профилем обучаемого, сформированного в контексте информационного общества;

в) устаревшими технологии обучения и новым социальным заказом на формирование личности, в целом, и профессиональных компетенций, в частности. В конечном итоге, это «приводит к когнитивному диссонансу и невозможности (для обучаемых) полноценного усвоения учебного материала и снижению мотивации к обучению» [1; 12].

Таким образом, можно констатировать необходимость новых методических решений, способных ответить на вызовы современности, в том числе появление нового феномена реальности — клипового мышления.

Исходя их положения о том, что клиповое мышление не является типом мышления, а выражением развития одних когнитивных навыков за счет других, представляется возможным поиск путей преодоления когнитивного диссонанса путем определения механизмов влияния информационных технологий на когнитивные процессы овладения иностранным языком при доминирующем вербально-логическом либо наглядно-образном мышлении.

Результаты сравнительно-сопоставительный анализ представлены в таблице:

Параметры для сопоставления	Модель обучения, апеллирующая преимущественно к вербально-логическому мышлению	Модель обучения, апеллирующая преимущественно к вербально-логическому мышлению
Подача материала	линейная	нелинейная
Методический прием	зазубривание	Построение личностно-ориентированного высказывание
Ведущий тип мотивации	формальная	личностно-ориентированная
Формируемые знания	знание символической информации (стерильные знания по Стербергу)	знания практические (знания + неявные знания)
Цель	формирование ЗУНов	Формирование компетенций
Характер коммуникативной задачи	решение теоретических проблем	решение практических проблем
Развивающий компонент	развитие абстрактно-логическое мышления	развивание инновационного творческого мышления, формирование практического мышления

Подобное разделение на модели обучения носит условный характер и не означает взаимное исключение, напротив, лишь единство и взаимодополнение указанных выше аспектов могут обеспечить эффективность процесса преподавания иностранного языка. Тем не менее, технологии обучения, опирающиеся на наглядно-образное мышление, и основанные на использовании способов подачи информации близких к тем, что используют СМИ, имеют на сегодняшний день перспективное звучание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава Г.А. Методологические основания разработки новых технологий обучения в информационном обществе. // *Education Sciences and Psychology*. 2017. № 3 (45). С. 47–57.
2. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). М.: Лабиринт, 1995. 201 с.
3. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // *Интернет-журнал Науковедение*. 2014. № 5 (24). С. 134–139.
4. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. 781 с.
5. Фрумкин К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры. // *Ineternum*. 2010. Т. 1. С. 26–36.
6. Rosen L. Me, Myspace, and I: Parenting the Net Generation. N., 2007. 258 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авилкина Ирина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет» (СибАДИ), Омск

Бабич Янина Алексеевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет» (ЛЭТИ), Санкт-Петербург

Баева Тамара Ахматовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», Санкт-Петербург

Безбородкина Елена Семёновна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова», Санкт-Петербург

Борисова Юлия Вячеславовна — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург

Буль Юлия Валерьевна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Васильева Мария Александровна — старший преподаватель, Высшая школа технологии и энергетики, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (ВШТЭ СПбГУПТД), Санкт-Петербург

Василькова Алла Панфиловна — кандидат психологических наук, доцент зав. кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П.Павлова», Санкт-Петербург

Вессарт Ольга Викторовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», Санкт-Петербург

Виноградова Екатерина Вадимовна — магистр лингвистики, АО «Балтийский завод», переводчик, Санкт-Петербург

Витман Татьяна Борисовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и перевода ФГБОУ ВО

«Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Вольфберг Даниил Маркович — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики и права факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург

Горохова Наталья Эдуардовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Громова Диана Алексеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург

Гуль Наталия Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Гультяева Елена Геннадьевна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Димитрова Наталия Михайловна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Дмитриева Татьяна Анатольевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», Санкт-Петербург

Картер Елена Валериевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет», Санкт-Петербург

Кириллова Виктория Виталиевна — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Высшая школа технологии и энергетики, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (ВШТЭ СПбГУПТД), Санкт-Петербург

Клишин Александр Иванович — доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Кострова Надежда Александровна — старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», Санкт-Петербург

Крылова Екатерина Юрьевна — старший преподаватель кафедры английского языка и литературы ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

Курсанина Елена Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Лиоренцевич Татьяна Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Высшая школа технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (ВШТЭ СПбГУПТД)

Любимова Светлана Владимировна — старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», Санкт-Петербург

Маевская Вера Аркадьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Масыч Татьяна Леонидовна — кандидат филологических наук, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения», Санкт-Петербург

Мирошниченко Светлана Алексеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», Санкт-Петербург

Моргун Елена Анатольевна — кандидат филологических наук, Институт русской литературы (Пушкинский Дом), Санкт-Петербург

Мясников Алексей Анатольевич — кандидат педагогических наук, ГБОУ СОШ № 544, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики», Санкт-Петербург

Налётова Наталья Иннокентьевна — кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики», Санкт-Петербург

Некора Наталья Евгеньевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания искусств и гуманитарных наук факультета свободных искусств и наук

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург

Плахотная Юлия Ивановна — кандидат филологических наук доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики и права факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург

Потепкина Валентина Вениаминовна — старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», Санкт-Петербург

Ребикова Любовь Дмитриевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург

Рудакова Людмила Евгеньевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П.Павлова», Санкт-Петербург

Румянцева Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания искусств и гуманитарных наук факультета свободных искусств и наук ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург

Синицына Татьяна Анатольевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова»

Строй Елена Анатольевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ), Санкт-Петербург

Тырхеева Надежда Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург

Холостова Татьяна Дмитриевна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры Р7 БГТУ «Военмех» им Д.Ф. Устинова, Санкт-Петербург

Христолюбова Татьяна Павловна — кандидат искусствоведения, филолог, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная химико-фармацевтическая академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ:
РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Сборник статей
участников ежегодной Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием**

**Санкт-Петербург
19–20 февраля 2019 года**

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 14.05.19. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 14,0. Тираж 500 экз. Заказ 461.

Издательство СПбГЭУ. 191023, Санкт-Петербург, Садовая ул., д. 21.

Отпечатано на полиграфической базе СПбГЭУ