Мининский университет

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сборник статей по материалам
Международной научно-практической конференции
(4-5 апреля 2019 года)

Выпуск 3

Нижний Новгород
2019

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина»
(Мининский университет)

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Сборник статей по материалам
Международной научно-практической конференции
(4-5 апреля 2019 года)**

Выпуск 3

Нижний Новгород
2019

УДК 4 (07)
ББК 81.2 (07)
Н 345

Научный редактор:
кандидат филологических наук, доцент **Е.Е. Белова**

Рецензенты:
кандидат филологических наук, доцент **Ю.Г. Ремаева**
кандидат филологических наук, доцент **Т.В. Сухарева**

Н 345 **Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков:** сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4-5 апреля 2019 г.). Вып. 3. Н. Новгород: Мининский университет, 2019. 320 с.
ISBN 978-5-85219-659-0

Сборник содержит материалы Международной научно-практической конференции, состоявшейся в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина 4-5 апреля 2019 года. В предлагаемых материалах освещены теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения и методики преподавания иностранных языков, общетеоретические проблемы современной лингвистики, разнообразные вопросы подготовки учителя иностранного языка, современные технологии обучения, культурологические аспекты преподавания, проблемы преподавания иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации, содержание, организация и результативность обучения иностранным языкам и др.

Сборник рекомендован преподавателям вузов, колледжей и школ, научным работникам, аспирантам и студентам высших учебных заведений и всем, кто интересуется проблемами языковой и методической подготовки учителей иностранного языка.

УДК 4 (07)
ББК 81.2 (07)

ISBN 978-5-85219-659-0 © Мининский университет, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Организационный комитет 7
Вступительное слово председателя Оргкомитета конференции 8

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Белова Е.Е., Косарева А.Е. К вопросу о феминитивах в русском и английском языках 9
Гаврикова Ю.А., Дементьева К.С. Потенциал эмоционально-оценочной лексики в художественном произведении 12
Галочкин А. Е. Denglish as a Socio-cultural Phenomenon of Modern Television Media in Germany 15
Голубева Н.А. К вопросу об онтологии прецедентности 17
Голубкова В.В., Мацкевич Е.Э. Проблема понимания и недопонимания в межкультурной коммуникации 26
Гурьянова Т. Ю., Фадеева К.В. Репрезентация отношения к другим народам в поликультурном пространстве (на материале фразеологического фонда русского, английского, французского языков) 31
Дружинина О.С. Идиоматичность как один из критериев сформированности иноязычной устной речи 36
Ефремова Д.С. К вопросу о компонентах научного дискур 39
Зимина М.В., Чубиряева Н.В. Языковая специфика рекламного дискурса 43
Зинцова Ю.Н. Специфика изучения лексического значения методом ассоциативного поля 46
Ильин Ю.В., Смирнова И.Ю. К формированию доминантного концепта “law” в английской юридической терминологии 48
Кабанова И.Н., Дементьева М.А. Универсальное и индивидуально-авторское в репрезентации концепта freedom на материале литературы бит-поколения 52
Калаева Е.А., Плисов Е.В. Основные подходы к лингвостилистическому анализу конфликтного дискурса (на материале английского языка) 58
Крюкова Н.Ф. Грамматические средства метафоризации в аспекте преподавания иностранного языка 62
Кузьмичева А.А. Комплексный анализ речевого высказывания с помощью программы PRAAT (на материале немецкого языка) 65
Левушкина Р. Русская и сербская православные культуры – сравнительный лексический анализ 67
Леднева В. К. Категория оценочности и средства ее реализации в текстах объявлений о найме 74
Матвеева И.В., Саможенов С.Н. Функционально-семантическое поле лица в современном немецком языке 78
Мерзлякова А. В. Французские фразеологизмы, содержащие топонимы, как средство выражения отрицательной качественной оценки 81
Парисеева Н.С. К вопросу о понятии «межкультурный» как составной части современных научных терминов 84
Плисов Е.В. Иудейская лексика в немецком общем толковом словаре 86
Плесканюк Т.Н. Институциональность и конститутивные признаки научного дискурса 90
Повстяная И.Ю. Энантиосемия: интерпретация феномена 94
Орлова О.А., Ястребова Е.Д. Особенности функционирования и реализации категории когерентности в гипертексте 97

Рябкова Ю.В., Кривушина А.А. Специфика структуры текста немецкой социальной рекламы…… 101
Смоловик О.В., Вокулова А.Д. Особенности русских заимствований в английском языке…… 104
Соколова Е.П. Коммуникативные стратегии и речевые тактики в немецкоязычном блоге «Travel on Toast» …… 106
Хусяинова Ю.Н., Кузьмина Н.М., Линник Ю.В. Улыбка как эмоциональный аспект в межкультурной коммуникации…… 111
Чернышов С.В. Становление эмотивной парадигмы в иноязычном образовании…… 113

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аксенова М.В., Земцова А.О. Особенности использования опыта наставничества студентами педагогических университетов при обучении русскому языку как иностранному…… 118
Аринина М.В. Исследование психологических барьеров в изучении иностранного языка как проявлений бессознательного учащихся…… 120
Архипова М.В., Макаревич А.Ф. Психолого-педагогические и методические принципы обучения дошкольников иностранному языку….. 124
Байкова А.С. Страноведение как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка…….. 126
Байкова А.С. Содержание страноведческого материала в обучении иностранному языку…… 129
Белокурова С.С. Использование аутентичных видеоматериалов в обучении аудированию на уроках китайского языка в средней школе…… 133
Беседина К.В. Использование индивидуального и группового метода проектов при обучении говорению на английском языке…….. 135
Бойко М. В., Косарева А.Е. Технологии «дискуссия» и «парламентские дебаты» для обучения иностранному языку студентов управленческих профилей подготовки…….. 140
Горячева Д.С., Ровных Е.В. Internationalization of Educational Programs in German Universities…….. 144
Гусева Л.В., Щербакова В.С. Речевой этикет как компонент межкультурной компетенции обучающихся…… 148
Даричева М.В., Ходырева А.Д. Использование песен при обучении аудированию на уроках английского языка…….. 152
Дмитриева О.В. Учебная автономия как ценность современного образования……... 156
Зверькова В. Ю. Особенности обучения иностранному языку старшеклассников - представителей современного поколения Z…….. 162
Зинина А.М., Мешкова Г.А. Преподавание китайского языка иностранным студентам в условиях непрерывного развития путунхуа…… 164
Игнатьева Е.В., Синева Е.Д. Учитель иностранного языка как эффективный наставник молодого педагога…… 167
Кириллова О.В. Промежуточная аттестация на уроках английского языка……... 169
Киселева А.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного у студентов-инославов (на примере магистерской практики в Варшаве) 171
Клюева М.И., Корнеева И.В. Тренинг как активный метод обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки…… 177

Козлова Л.В. Использование классной доски в обучении иностранным языкам…….. 180
Кораблева Е.Д., Люляева Н.А. Использование комиксов в обучении иностранному языку поколения Z: возможности и угрозы……..... 184
Королева Е.В. Интерактивные технологии на уроках английского языка…..... 187
Кошелев В.Н., Перцев А.И. Формирование социокультурной компетенции обучающихся на уроках английского языка……..……. 189
Куванова Н. С., Ляшенко М. С. К вопросу о формировании положительной мотивации к изучению иностранных языков у студентов в вузе 191
Куликова Е.А. Коммуникативное развитие младших школьников средствами английского языка: содержание и принципы……. 196
Люляева Н.А., Дьяконова А.Б. Анализ потребностей при проектировании курса иностранного языка для специальных целей……..… 200
Маркова Е.А. Когнитивный подход при обучении лексической стороне речи в старшей школе…….. 204
Михайлов В.Ю. Технология организации пирингового оценивания в системе языковых открытых онлайн курсов……. 206
Михайлова О.Е. Обращение к текстам современной литературы на занятиях русского языка как иностранного в контексте формирования лингвокультурологической компетенции……. 214
Молева М.В. Лингвистический компонент обучения судовой деловой переписке…….. 217
Нечипоренко Н.В. Перспектива применения метода кейсов на занятиях по иностранному языку в Нижегородской Академии МВД России…… 220
Нечипоренко Н.В. Формирование социальной компетенции в процессе обучения иностранному языку……... 222
Никитина Е.В. Применение игровых технологий как средства формирования познавательного интереса к иностранному языку…….. 224
Никишина О.А. IELTS как средство контроля и оценки уровня владения языком: цели, задачи и структура экзамена……. 226
Никишина О.А. Объекты контроля в формате международного экзамена по английскому языку IELTS..... 229
Никонычева О.Н. Особенности обучения школьников старшего звена с клиповым мышлением……. 233
Огнева Н.Е., Пронина Н.С. Формирование УУД на уроках английского языка в среднем звене общеобразовательной школы…….. 237
Осокина Н.К., Боженова М.В. Особенности восприятия лингвострановедческой информации в текстах, содержащих разный материальный код 241
Перова Т.А., Масленникова Н.В. Географический диктант на занятиях по переводу……. 245
Романова М.М. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов направления подготовки «Ландшафтная архитектура»…. 247
Соловьева Е.В., Проворова Т.Г., Боброва О.Р. Развитие коммуникативных умений студентов на интерактивных занятиях по иностранному языку….. 250
Степанова М.В. Развитие навыков и умений оценки пригодности учебников по английскому языку……. 253
Степичева А. А. Реализация комического эффекта в фонетических упражнениях на уроках английского языка……. 258
Сумзина Н.Д., Шалапанова Н.А, Ляшенко М. С. Использование социальных сетей в качестве средства организации самостоятельной работы обучающихся..... 262

Тарасова О.М. Пути повышения результативности обучения французскому языку в неязыковом вузе…… 266
Терешкин Н. В. Результаты среза по определению уровня сформированности речевых навыков и умений студентов: анализ и обсуждение 268
Тивольт А.Н., Кручинина Г.А. Применение кейс-метода на этапе обучения чтению профессиональных текстов на английском языке в вузе 274
Фукалова Е.И., Минеева О.А. Применение мобильных приложений при обучении лексике английского языка…… 277
Харитонова М.А. Особенности формирования коммуникативной компетентности у учащихся высшей школы на занятиях по практике устной иноязычной речи 281
Хусяинова Ю. Н., Боровикова А. М., Тарасова В. С. Изучение студентами английского языка с помощью социальной сети Instagram…… 283
Цветкова С.Е. , Дюдякова С.В. Обучение деловому иноязычному общению магистрантов в неязыковом педагогическом вузе…….. 285
Чарчоглян Т.Г., Садиева А.Н. К вопросу о подходах к обучению иероглифической письменности иностранных студентов в Китае…… 292
Шимичев А.С. Творческие умения учителя иностранного языка как фактор развития творческих умений обучающихся…… 296
Шобонова Л.Ю., Безденежных Н.Н. Английский язык в вузе: мобильные приложения как способ получения дополнительных знаний…….. 301
Юферева Н.И., Красикова О.Г. Мультимедийная презентация как средство повышения мотивации курсантов в процессе обучения иностранному языку в образовательных организациях системы МВД…… 304
Ярославцева М.В., Королева Е.В. Использование технологии «языковой портфель» на уроках английского языка…….. 309

Заключительное слово председателя Оргкомитета конференции…….. 312
Сведения об авторах…… 313

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

1. Гусева Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им.К.Минина – председатель организационного комитета;
2. Кан Рейчел, профессор, доктор наук, университет Гонконга, КНР;
3. Лаххайн Барбара, профессор, доктор наук, университет Дуйсбург-Эссен, Германия;
4. Левушкина Ружица, доктор филологических наук, научный сотрудник Института сербского языка Сербской академии наук и искусств, Белград, Сербия;
5. Рюшофф Бернд, профессор, доктор, университет Дуйсбург-Эссен, Германия;
6. Цао Чунхуа, преподаватель китайского языка, г. Уху, КНР;
7. Архипова Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина;
8. Белова Екатерина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им.К.Минина;
9. Гаврикова Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина;
10. Ким Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, советник при ректорате, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им.К.Минина;
11. Королева Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина;
12. Кручинина Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина;
13. Минеева Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им.К.Минина;
14. Оладышкина Анастасия Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им.К.Минина – заместитель председателя организационного комитета;
15. Плисов Евгений Владимирович, кандидат филологически наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ОРГКОМИТЕТА КОНФЕРЕНЦИИ

Уважаемые коллеги!

Мининский университет приветствует вас на ежегодной Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков»! В этом году мы продолжаем обсуждать актуальные проблемы языков с различных точек зрения: лингвистики, методики, психологии и межкультурной коммуникации.

Научная программа конференции началась с пленарного заседания. С особым интересом участники встретили выступление доктора наук, профессора из Университета Дуйсбург-Эссен Бернда Рюшоффа, который уже во второй раз участвует в конференции и неизменно привлекает большое внимание не только к своему докладу, но и мастер-классу. Доктор филологических наук, профессор МГУ им. М.В.Ломоносова Прошина З.Г. впервые участвовала в конференции и, мы надеемся, станет частым ее участником. Ее доклад, посвященный вопросам контактной вариантологии, вызвал научную дискуссию, которая была продолжена как на некоторых секциях, так и на полях конференции. Мы рады, что впервые к заявленным для обсуждения было представлено исследование на сербском языке. Доктор филологических наук Института сербского языка Сербской академии наук и искусств Левушкина Ружица представила сравнительный лексический анализ русской и сербской православных культур, открывший много интересных фактов и, возможно, ставший новым направлением научного сотрудничества между университетами. Выступление научного сотрудника Технического университета Брауншвейга Юлии Еделевой наглядно продемонстрировало преимущество междисциплинарного подхода к проблемам изучения иностранных языков на примерах практического исследования, проведенного автором.

На секционных заседаниях представители научного сообщества России, Китая, Германии и США поделились опытом и обсудили актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков в школах и вузах, а также общетеоретические проблемы современной лингвистики.

Особый интерес в особенности начинающих ученых и практиков вызвал мастер-класс, посвященный имиджу педагога, организованный кандидатом психологических наук Бобро Т.П.

По традиции в рамках конференции и очередным в серии совместных мероприятий Мининского университета и Технического университета Брауншвейга состоялся международный семинар для учителей и преподавателей немецкого языка, под руководством Юлии Еделевой. Мининский университет принимал гостей из нижегородских вузов и школ, участвующих в проекте «Немецкий – первый второй иностранный».

В материалах конференции отражены основные вопросы, обсуждавшиеся на секционных заседаниях. Мы надеемся, они вызовут интерес коллег, как в высших учебных заведениях, так и в средней школе.

Людмила Владимировна Гусева

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.Е. Белова
А.Е. Косарева
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

К ВОПРОСУ О ФЕМИНИТИВАХ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. *Статья посвящена вопросу гендерно-окрашенной лексики в русском и английском языках. В работе исследуется феномен нейтрализации английского языка, сопровождающийся постепенным отказом от употребления в речи слов, ссылающихся на половую принадлежность человека. В русском языке наблюдается обратная тенденция: наряду с уже существующими в речи феминитивами, являющимися коррелятами к названиям профессий мужского рода, в язык вводятся гендерно-маркированные неологизмы, восполняющие отсутствие аналогов женского рода для номинации профессий, ассоциируемых с мужчинами.*

Abstract. *The article deals with the issue of gender-coloured lexis in Russian and English. The article studies the phenomenon of neutralization of the English language, accompanied by a gradual refusal to use the words referring to the sex of a person. In Russian, the opposite tendency is observed: along with the feminitives that already exist and perform as correlates to the names of masculine professions, gender-marked neologisms are being introduced into the language, complementing the absence of the feminine analogues for nomination of the professions associated with men.*

Ключевые слова: *феминитив, маскулятив, гендерно-нейтральная лексика, гендерная маркировка, коррелят, неологизм.*

Keywords: *feminitive, masculative, gender-neutral lexis, gender marking, correlate, neologism.*

Вопрос существования маскулятивов как в русском, так и в английском языках, вызывает многочисленные споры, поскольку преимущественно все слова, обозначающие определенную профессию или вид деятельности, изначально считаются нейтральными по своему характеру: они не акцентируют внимание на половой принадлежности человека. Совсем иная ситуация обстоит с феминитивами – именами существительными женского рода, которые образованы от однокоренных существительных мужского рода и служат для обозначения женщин в контексте их национальной и этнической принадлежности, рода занятий и места жительства. Отношение к феминитивам в русском и английском лингвокультурном сообществах противоположно [8].

Если носители английского предпочитают воздерживаться от слов, так или иначе отражающих тему пола, и стремятся к некой усредненности языка, то продвинутые представители русской языковой среды, напротив, все больше и больше употребляют в речи феминитивы. Вероятно, это связано с тем, что систематизированное и организованное движение женщин, направленное на борьбу за свои права, происходит несколько позднее, чем в англоговорящих

странах, и нас еще ждет следующей этап в виде отказа от таких слов в пользу гендерно-нейтральной речи [10; 11].

Представители английского лингвокультурного сообщества считают, что гендерная маркировка в названиях должностей не акцентирует внимание на обязанностях людей, их профессиональных задачах и функциях, а лишь указывает на их пол, тем самым обнуляя всю коммуникативную направленность лексической единицы. Более того, они настаивают на том, что этот аспект не должен рассматриваться при именовании вида работы, так как единственно важное здесь – это сама деятельность человека [11; 12].

Такая социальная позиция послужила толчком к изменению лексики языка. Постепенно из словаря уходит *chairman*, и вместо него употребляются *chair* или *chairperson*; слово *foreman* заменяется *supervisor*; *businessman* и *businesswoman* превращаются в *businessperson*. Женщину, пишущую стихи, как и мужчину с тем же хобби, назовут *poet*; а девушку и юношу, работающих бортпроводниками – *flight attendant*. Также все реже употребляют уточняющие половую принадлежность прилагательные при описании рода деятельности: *male nurse* сократилось просто до *nurse* – теперь в английском языке и медсестра, и медбрат могут быть переведены одним и тем же словом. Наиболее устойчивой к подобным изменениям является пара *actor* и *actress*, но и их скоро заместит нейтральное *performer* (согласно корпусу современного английского языка *British National Corpus*) [9, с.92].

Совсем иная ситуация в русскоязычной среде. Вероятно, отставание в вопросе борьбы за гендерное равенство и социальное равноправие сказалось и на особенностях развития русского языка на данном этапе. Впрочем, некоторые феминитивы в русском существуют очень давно: они уверенно употребляются в речи, частотны и привычны. Как правило, это слова, относящиеся к сфере, где роль женщины так же важна и значительна, как и мужчины: «актер – актриса», «учитель – учительница», «танцовщик – танцовщица», «певец – певица», «художник – художница», «поэт – поэтесса», «писатель – писательница» (хотя последнее чаще всего встречается в словосочетании с прилагательным «детская») и т.п. Любопытно, что в основном такие корреляты описывают деятельность, связанную с интеллектуальным трудом, искусством [1; 3].

Некий дисбаланс наблюдается среди названий профессий, ассоциируемых в первую очередь с мужчинами. Сдвиг социальных условностей и трансформация ролей в профессиональной среде начали происходить относительно недавно, в послевоенный период, когда многие женщины вынужденно занимались тяжелым физическим трудом, поскольку их отцы, мужья и братья погибли на фронте: (появились «укладчицы», «волочильщицы», «сварщицы», «грузчицы», «трактористки» и т.д.). Впрочем, сейчас эти слова почти вышли из употребления: смена государственного строя, простои заводов

и комбинатов и компьютеризация производства привели к сокращению рабочих мест и, как следствие, исчезновению проблемы острой нехватки кадров. Следовательно, массовая занятость женщин на фабриках спала, слова потеряли свою актуальность [2].

Кроме того, у некоторых видов деятельности слово женского рода или отсутствует («токарь», «механик», «пилот»), или обладает отрицательной коннотацией, тем самым ограничивая случаи употребления. «Врачиха», «повариха», «докторша» – эти лексические единицы эмоционально окрашены, они выражают подсознательную неприязнь, недоверие говорящего по отношению к называем людям. Вполне возможно, что с течением времени негативное сопутствующее значение нейтрализуется, но пока мы продолжаем обращаться к женщинам, работающим в медицине, при помощи слов мужского рода – «врач», «доктор», а к сотрудницам пищевой индустрии – «повар» [5].

Разумеется, язык – это подвижная система, готовая и способная к изменениям и нововведениям, но такое глобальное преобразование требует значительного количества времени и определенных общественных усилий. Отсюда и происходит тенденция возникновения таких феминитивов, как «авторка», «иллюстраторка», «водителка», «блогерка» – новых, свежих терминов, используемых в речи, как правило, самими последовательницами феминистического движения и лиц мужского пола, одобряющих и поддерживающих его (профеминистов). Конечно, феминистки вкладывают исключительно номинативное намерение в такие слова, но русскоговорящее большинство, употребляющее язык по инерционному, традиционному пути, без осознания его процессуальной натуры, его текучести и переменчивости, воспринимает подобные выражения холодно, а чаще всего, враждебно [4; 6; 7].

Преимущественно это связано с преобладающим способом словообразования феминитивов. Суффикс -к, являющийся отличительной чертой русскоязычного феминистического комьюнити и служащий для образования существительных женского рода («спортсменка», «студентка», «артистка»), может функционировать как суффикс субъективной оценки и образовать уменьшительно-ласкательные формы слов («тетрадка», «головка», «подружка» и т.п.). Некая «несерьезность», незначительность, ассоциируемая с данной морфемой, накладывает отпечаток и на восприятие перечисленных ранее феминитивов: они ошибочно ощущаются как нелепые, неуместные, а иногда даже оскорбительные слова, что обнуляет их основную задачу – обозначение равенства женщин в профессиональной среде [6].

Таким образом, возникает диссонанс между путями выражения гендерной принадлежности субъектов и объектов дискурса в английском и русском языках. В первом случае можно говорить о направленности языка к нейтрализации и постепенному исчезновению гендерно-окрашенных слов из

повседневной лексики. Что касается русского лингвокультурного сообщества, здесь наблюдается другая парадигма развития: ранее существующие феминитивы продолжают использоваться носителями, в то время как гендерно-маркированные неологизмы способствуют образованию коммуникативного конфликта, поскольку активно вводятся в вокабуляр одной части русскоязычного населения, при этом вызывая неприятие и смятение у другой.

Список литературы

1. Беркутова В. Феминитивы в русском языке: лингвистический аспект. URL: https://www.psypart.com/feminitivy-lingvisticheskii-aspect (дата обращения: 22.11.2017).
2. Голев Н.Д. «Общий род» и гендерная семантика русских имен существительных // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. №6 (26). С. 14-28.
3. Мазикина Л.М. Малый справочник феминитивов. 2019. 36 с.
4. Минеева З.И. Особенности номинаций лица в современных российских СМИ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2 (2). С. 473-477.
5. НН. Собака.ru. URL: http://www.sobaka.ru/nn/city/science/71329 (дата обращения: 12.04.2018).
6. Новицка Б. Феминитивы с суффиксом -к(а) в новой русской лексике // Studiarossicaposnaniensia. Poznan, 2006. Z. 33.C. 73-76.
7. Пиперски А.Ч. Конструирование языков. От эсперанто до дотракийского. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. 223 с.
8. Cameron D. Feminism & Linguistic Theory. Second Edition. The Macmillan Press LTD. 1992. 247 pp.
9. Lei X. Sexism in Language // Journal of Language and Linguistics. Vol. 5 No. 1. 2006. pp. 87-94.
10. Spender D. Man Made Language. Third Edition. Pandora. 1998. 250 pp.
11. Stinson N. A Response to “Sexism in the English Language”. TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada. Vol.18. No.1. Winter. 2000. pp. 99-102.
12. Xiufang X. Gender Differences in Using Language // Theory and Practice in Language Studies. Vol. 3. No. 8. August 2013. pp. 1485-1489.

Ю.А. Гаврикова,
К.С. Дементьева
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ПОТЕНЦИАЛ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению классификации эмоционально-оценочной лексики. Раскрыты особенности различных типов оценки. Выделены основные причины использования авторами слов с высоким аксиологическим потенциалом. Акцентируется внимание на значимости изучения данного типа лексических единиц для выявления специфики идиолекта писателя.*

Abstract. *The article is devoted to the classification of emotional-evaluative lexis. The features of different types of evaluation are revealed. The main reasons for the use of words with high axiological potential are identified. The attention is focused on the importance of studying this type of lexical units to identify the peculiarities of the writer’s idiolect.*

Ключевые слова*: эмоционально-оценочная лексика, оценка, аксиологический потенциал, идиолект писателя*

Keywords: *emotional-evaluative lexis, valuation, axiological potential, idiolect of the writer.*

На современном этапе развития лингвистической науки исследование языка часто осуществляется через призму антропоцентризма. Данный подход предполагает, что в качестве центрального объекта изучении выступает языковая личность [2], то есть совокупность особенностей использования средств языка индивидуумом в процессе речевой деятельности.

В состав языкового коллектива входит бесконечное множество носителей языка, что обусловливает многообразие и неповторимость языка в различных речевых ситуациях. В частности, особый интерес для изучения представляют особенности употребления языковых средств тем или иным автором художественного произведения. Подробный анализ текста произведения позволяет выявить намерение и идеи автора, коммуникативные цели в описываемых ситуациях, рассмотреть то, как проявляются этнокультурные, психологические и социальные черты в лексических единицах.

Необходимо также отметить, что любой писатель по-разному характеризует своих персонажей, вносит оценочный элемент в зависимости от происходящих в книге событий. Вывод об отношении и мнении автора относительно поведения героев и сюжетной линии читатель может сделать на основе восприятия и последующей интерпретации оценочной лексики в тексте. Оценка может быть классифицирована как:

1) Эксплицитная оценка. Представляет собой аксиологическую оценку, которая закреплена в семантической структуре слова и отражена в словаре.

2) Имплицитная оценка. В отличие от эксплицитного типа, имплицитный вид оценки не выражен явно в значении лексемы, а рождается в контексте во взаимодействии с другими языковыми единицами [4, с 6].

Кроме того, при анализе писательского идиолекта нужно учитывать оценочный потенциал лексики. В соответствии с этим словарный состав языка делят на три группы. В первую группу входят единицы, у которых практически отсутствует оценочный потенциал (термины). Вторую группу составляют слова с добавленной, или привнесенной оценочностью, то есть изначально нейтральные лексемы приобретают оценочную окрашенность. Слова третьей группы обладают ярко выраженным оценочным компонентом, который содержится внутри их значения. Используя аксиологическую лексику, писатель выражает своё отношение к описываемому объекту, речевой ситуации и цели высказывания [3, с.347].

Примерами, относящимися ко 2-й группе, являются слова, используемые при обращении к другу при переписке (название цветка *buttercup* «лютик» и лунного луча *moonbeam*):

«Hey Buttercup, you OK?»
«Moonbeam! It's not because…» [6]

Вполне нейтральные лексемы приобретают положительную оценочность, выдавая авторское нежное, любящее отношение к своему другу.

В качестве примера с ярко выраженной отрицательной оценочностью, содержащейся внутри значения, можно привести отрывок из той же книги С. Ахерн:

«I was ordered to sit down at the back of the class beside a smelly, snotty-nosed, messy-haired little boy who had the biggest sulk on his face and who refused to look at me or talk to me.» [6]

С помощью эмоционально-оценочных прилагательных передаётся пренебрежительное отношение к однокласснику из-за его неприятного внешнего вида и нежелания проявлять дружелюбие.

«She was the kind of woman who makes me wonder if humans really are all the same species. She looked like a human racehorse.» [7]

Героиня выражает высокую оценку в отношении внешнего вида бывшей девушки молодого человека, у которого она работает сиделкой после аварии. Она сравнивает ее со скаковой лошадью, которая славится великолепным строением и отличными физическими данными, а также считается животным высокого класса, требующим тщательного ухода и определенных условий содержания. Сравнение с животным здесь носит позитивный характер, поскольку свидетельствует о том, что эта девушка выделяется среди других своей внешней эффектностью и лоском.

При анализе лексики, использованной автором, важно различать типы оценки. Разделение оценок происходит на основе противопоставления понятий «хорошо» и «плохо». Оценка, передающая позитивные чувства и эмоции по отношению к происходящему, выражается посредством мелиоративной лексики. Пейоративная лексика, напротив, передает негативную оценку, пренебрежение, уничижение и т.д. Отрицательная оценка, как правило, более выражена и имеет интенсивную эмоциональную окраску, поскольку люди психологически склонны заострять внимание на негативном, в то время как положительное воспринимается как норма.

С помощью использования лексики с высоким аксиологическим потенциалом писатель вербализует собственную картину мира, передает свои ценности и антиценности, реализует поставленные коммуникативные задачи [5]. В связи с этим следует упомянуть понятие аксиологический контекст. Под ним понимают совокупность концептов и оценок, эксплицируемых и имплицируемых в тексте и создаваемых в сознании при актуализации личного опыта читателя. В качестве ядра аксиологического контекста может выступать фразеологическая единица, синтаксическая единица и даже целый текст. Аксиологическая лексика рассматривается с учетом не только ближайшего

окружения (главы, абзаца), но и всего текста произведения для корректного понимания цели ее употребления.

Таким образом, анализ аксиологической лексики художественного произведения позволяет составить ценностную картину мира автора, а также проследить логику в системе оценивания поступков и поведения героев в сюжетной линии произведения.

Список литературы

1. Белобородова А.В. Антропоцентрическая обусловленность формирования пейоративной оценки в русских и английских субстантивных фразеологических единицах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2008. № 2 (2). С. 11-13.
2. Белова Е.Е., Минасян В.А. Картина мира автора и способы хранения знаний в ней // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 5 апреля 2018 года / Под ред. Е.Е.Беловой. Вып.2. Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2018. С.174-179.
3. Гаврикова Ю. А. Мелиоративные коммуникативные стратегии как механизм воздействия аксиологической сложной лексики // Вестник ННГУ. 2010. №6. С.347-352.
4. Новиков В.П. Оценочная лексика в языке английской газеты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1992.
5. Павлов С.Г. Лингвоаксиологическая модель человека: научно-методический аспект. // Вестник Мининского университета. Н. Новгород. 2013. №2. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/390 (дата обращения 02.03.19.).
6. Ahern C. Where Rainbows End. Ireland: Harper Collins, 2004.
7. Moyes J. Me Before You. London: Penguin Books, 2012.

А. Е. Галочкин

НИУ ВШЭ – Нижний Новгород

DENGLISH AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON OF MODERN TELEVISION MEDIA IN GERMANY

Аннотация. *Влияние глобального английского рассматривается в статье на примере телевизионных СМИ Германии. Языковой конструкт Denglish классифицируется как результат «лингвистического» взаимодействия в условиях глобализации. Приведён анализ частотности использования Denglish на федеральных телеканалах Германии.*

Abstract. *The influence of global English is discussed in the article on the example of the German television media. The Denglish language construct is classified as a result of "linguistic" interaction in the context of globalization. The article also analyzes the frequency of using Denglish on the Federal television channels of Germany.*

Ключевые слова: *глобальный английский, транснациональные языковые влияния, немецкие телевизионные СМИ, Denglish, ARD,ONE.*

Keywords: *global English, transnational linguistic influences, German television media, Denglish, ARD, ONE.*

Globalization as a planetary phenomenon erases national borders not only in economics and politics but also in culture. Thus, the global extension of the English

language has led to the creation in many languages of the world such "linguistic meta-artefacts" as Hinglish, Chinglish, Denglish, Runglish, Franglais, Spanglish etc [2, p.21]. Modern globalization is associated not only with the expansion of the English language, but also with the increasing transnational tendencies, manifested in the mixing of languages and cultures in the context of modern migration processes [3, 4, 5, 6, 7, 8].

This article leaves behind the discussion of the analysis of multilevel language changes caused by migration processes and focuses on the impact of Global English on German in the context of the modern cultural space of Germany. Expansion of the English language and the "fusion" of German and English into the new language "construct" *Denglish* reflects this globalization impact.

It is natural in this connection that the perceived orientation to the English-language vocabulary (as well as American films and programmes) of the German federal television channels is also an obvious sign of the global.

To confirm this assumption, the programme schedule of the national state television channel of Germany *ARD* was analyzed, as well as the new television channel *ONE*, which is a big part of the "ARD television family" [10], from February 25, 2019 to March 17, 2019, published on the official websites of these channels. The results can be formulated as follows.

ARD (Das Erste) is a nationwide, quite conservative channel, but the frequency of using the language construct Denglish is sufficient here.

So, on Mondays, there is the documentary programme Die Story im Ersten: Die Akte BND, late at night foreign films, mainly of American production are broadcast (**Moon** - Die dunkle Seite des Mondes, **The Magic of Belle Isle** - Ein verzauberter Sommer). On weekdays, the programme presents a television magazine Live nach Neun (**live** is a traditional Anglicism for the designation of live broadcasts in modern German) etc [9].

As for the youth channel ONE, here we can see a slightly different picture. The site of the channel emphasizes that ONE is oriented to "young viewers aged 30 to 49 years old" [8]. It is logical that the content analysis of the channel's broadcast network showed an even greater number of foreign (English) words. The channel broadcasts predominantly English or American films: Taking Woodstock – Der Beginn einer Legende, Good People, Confidence – Coup in L.A.; and series: Doctor Who, Torchwood, Nurse Jackie, satirical sketch show: Little Britain; stand-up shows and talk shows: Shuffle (Das Comedy-Gossip Magazin mit Lena Liebkind), NightWash Naughty Girls Kurzwäsche Comedy aus dem Waschsalon - Mit Sandra Da Vina und Lisa Felle) etc [8].

Summing up the preliminary results, we note that in comparison with the analysis of the television content of the ARD and ONE channels in 2017, the number of English-language ARD programmes in 2019 has not actually changed, but

continues to remain consistently high on the youth channel ONE, practically displacing the German language from programme broadcasting in Germany [1].

Список литературы

1. Галочкин А.Е., Смирнова Т.П. Глобальный английский в современном культурном пространстве Германии: Denglish в телевизионных СМИ ФРГ // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции 5-6 октября 2017 г. С.34-38.
2. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., Рябов Г.П.. Словарь по межкультурной коммуникации. Понятия и персоналии**.** М.: Флинта; Наука, 2010.
3. Плисов Е.В. Исламский религиолект в структуре немецкого религиозного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2-2 (68). С. 166-169.
4. Плисов Е.В., Зинцова Ю. Н. Язык и религия в проблемном поле германистики: научные мероприятия и направления поиска // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2013. Вып. 23. С. 164-168.
5. Смирнова Т.П. «Продуктивная литературная провинция»: Форарльберг // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10 (64). Ч. 1. С. 13-17.
6. Smirnova T. Dialogizität mit der (Sprach)Heimat in der gegenwärtigen Transkulturalitätsdynamik: mehrsprachiges literarisches Schreiben und die Translationstätigkeit // Vertimo Studijos. Vilnius University, Lithuania. 2016. № 9. P. 123-138.
7. Smirnova T.P. Dialog mit der (Sprach)Heimat als produktives schöpferisches Potential fremdsprachiger Autor*I*nnen (K.Şurdum, V.Vertlib) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 153–162.
8. Programm: ONE ARD // URL: https://one.ard.de/one/program/ (дата обращения: 14.03.2019).
9. TV-Programm: ARD. URL: https://www.daserste.de/programm/index.html (дата обращения: 12.03.2019).

Н.А. Голубева

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н.Новгород

К ВОПРОСУ ОБ ОНТОЛОГИИ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ

Аннотация. *Статья посвящена языковым феноменам, которые заставляют специалистов ответить на вопросы: Что правильно, а что неправильно в немецком языке? Было ли это всегда так для носителей языка, или его современное состояние обусловлено влиянием определенных социальных и естественных факторов? В статье рассматриваются лингвистические факты, в которых отражается столкновение языковой нормы с дискурсивным употреблением. Такие речевые образцы понимаются в лингвистике как девианты, результаты грамматикализации или исторического языкового развития. В русле новаторского подхода предлагается описание таких трансформированных единиц с изменившейся формой, значением и функцией в рамках категории прецедентных единиц.*

Abstract*. The article deals with the language phenomena which make specialists answer the questions: What is correct and what is incorrect in the German language? Was it always like this for native speakers or is the modern state of German determined by the influence of certain social and natural factors? The author analyses the linguistic facts which reflect the collision of the language norm with the discursive use. Linguistics regards such language patterns as deviants, results of grammaticalization or historical language development. Being based on the innovative approach the author puts forward the description of such transformed units with a changed form, meaning and function within the category of precedential units.*

***Ключевые слова**: грамматикализация, девиант, прецедентность, функциональная этимология, языковая норма.*
***Keywords:** grammaticalization, deviant, precedence, functional etymology, language norm.*

Вместо введения. По мнению философов и психологов, высшим уровнем понимания индивида считается *не*понимание. Именно оно из-за неудовлетворенности постигнутым и освоенным знанием подталкивает его к новому витку осмысления определенной сущности (постигаемого) (А.Н. Леонтьев, Ф. Кликс, А.Р. Лурия, М.А. Розов и др.). Конкретное подтверждение тому мы находим в ходе восприятия многозначной языковой единицы. Когда выбранная нами версия ее толкования не оправдывает наши ожидания, мы сразу же переключаемся на поиск другой версии и ищем в контексте ее обоснование [21]. Поэтому любое уже имеющееся знание можно рассматривать как триггер (пусковой механизм) для постижения нового знания, что связано с самой природой познания. Стремясь к оптимальному постижению истины, мы прибегаем к преобразованию как собственных, так и общенаучных знаний, к т. н. «ментальному творчеству по выработке *нового* знания» [3, с. 60].

Привлекательной в этом смысле становится мысль о том, что коллективное знание носителей языка представляет собой синергетическую (саморегулируемую) систему, в которой старое знание чередуется с новым, формируются более продуктивные модели упаковки и хранения знаний, происходит становление лексико-грамматического континуума путем своеобразного откладывания (в смысле *приятия*) или выбраковывания языковым коллективом определенных языковых структур. В данном контексте монография Е.С. Кубряковой, посвященная производной номинации [4], стала точкой бифуркации, породившей осмысление проблемы трансформированного языкового знака в рамках теории прецедентности [1]. Лингвистические наблюдения ученых последних десятилетий дают возможность пополнить корпус языковых фактов, фиксирующих динамическое развитие немецкого языка [18; 19] в подтверждение постулатов прецедентной лингвистики.

1. Языковая норма или ее нарушение?

Языковая норма как объективная реальность, категория языка, выполняет во все времена определенные социальные функции (В.В. Виноградов, Б. Гавранек, Р.Р. Каспранский, Э. Косериу, В.Г. Костомаров, Г. Лерхнер, В. Матезиус, П. фон Поленц, Л.В. Щерба, Й. Эрбен и мн. др.). Когда речевое употребление не соответствует языковой норме, то возникают разного рода проблемы. Поэтому ее нарушение часто становится предметом лингвистической дискуссии: Из каких твердых норм следует исходить, подвергая критике реальное языковое употребление? Что правильно – *brauchte* или *bräuchte*, *stand* или *stünde*, *einmal* или *mal*?

Как показывает история развития языка, его повседневное использование заметно изменило нормы, когда-то принятые языковым сообществом. Массовое нарушение сложившихся норм является источником новых норм, потому что без норм вообще язык не смог бы функционировать, чему мы в недалеком прошлом стали свидетелями, ср., *зво'нит* и *'звонит*.

Вернемся, однако, к немецкому языку, взяв, к примеру, форму *gewunken*. Эта форма может поясняться как диалектная и стилистически окрашенная [8, с. 143], признанная устаревшей формой Part.II существовавшего ранее сильного глагола (*winken – wank – gewunken*), но продолжающая ограниченное хождение в языке и утвердившаяся в современном состоянии как форма слабого глагола *gewinkt*.

Подтверждение высказанных выше мыслей о диалектике движения от старого знания к новому мы находим и в глаголе *schwören – schwor – geschworen* с ранним вариантом формы Imperfekt (*schwur*). Но если немецкие дети по аналогии слабого глагола *winken* употребляют сегодня *trinken – trinkte – getrinkt*, то вполне состоявшиеся в профессии журналисты все чаще употребляют форму *schwörte*. По модели образования Imperfekt слабого глагола в разговорной речи наблюдается также добавление флексии *-e* у сильных глаголов, например, *ich finde – ich fand**e*** [18, S. 20].

Тенденцию к расширению словоформы в современном языке поддерживают наречия *allein ← allein**e*** и *gern ← gern**e***, представляющее по сути реконструкцию средневерхненемецкой формы *al eine*, обозначавшей *ganz einsam* «совсем одиноко».

Значительно меньше повезло сегодня флексии *–e* в р. и д. падежах существительных: *des Berges ← des Bergs, dem Berge ← dem Berg*. Полные формы гипостазировались только в лексикализованных предложных сочетаниях типа *am Fuß**e*** *des Berg**es; im Fall**e**, dass; im Fall**e*** *eines Fall**es; im Sinn**e*** *von; im Lauf**e*** *von; auf dem Land**e**, zu Haus**e*** и др. или же в стилистических целях, как *im Hof**e***.

Однако в других случаях отчетливо просматривается противоположная тенденция – к редукции словоформы. Стоит лишь вспомнить о том, что глагол *sitzen* имеет сегодня во 2 л. ед. ч. форму *sitzt*, хотя в начале XX в. имел еще форму *sitz**e**st*, равно как и глагол *lassen*: *ich lasse – du läss**e**st*. Следует сказать, что утрата *-e* замечена уже в самом начале XIX в. у словоформ разных частей речи, например, “einen bessern findst du nit”, ср. современные формы, *besser**e**n, du find**e**st* [18, с. 21].

Сила закона аналогии универсальна и проявляется в разные периоды развития языка. На современном этапе сокращение затрат фонематических усилий реализуется во многих случаях, в том числе при не совсем стандартной клитизации определенного артикля с предлогом: *unterm, auf’n, nach’m, inn,*

auf'm, über'm, über'n, mitm; неопределенного артикля с предлогом: *auf'ner, an'ner, für'ne, auf'nem, mit'nem, mit'ner*, что зафиксировано даже в рассказе Г. Гесса „Unterm Rad“ (1906) [5; 18]. Интересное наблюдение представлено относительно клитика *am = an+dem* в австрийском варианте употребления. *Am* реализует в данном случае грамматическое значение *auf'm = auf+dem*: *Die Zeitung liegt am Tisch* (= *auf dem Tisch*) [18, S. 21].

По поводу клитика *am* имеются и другие не менее интересные региональные наблюдения на примере разговорной рейнской формы, например, *Sie* **ist** *gerade* **am Bügeln**. Конструкция *am+Substantiv+Verb* выражала изначально процесс, протекающий вдоль какого-либо протяженного предмета / субстанции *am Tisch sitzen, am Fluss spazieren, am Haus vorbeigehen*. Так как предлог *an* обозначал не только пространственную (*am Tisch, am Fluss*), но и временную протяженность (*am Tag, am Nachmittag, am Abend*), то он по аналогии стал комбинироваться с субстантивированным инфинитивом, который передает длящийся текущий процесс [2].

В контексте регионально обусловленных употреблений можно прокомментировать глаголы *stehen, sitzen*, выражающие местоположение, которые согласно P&P-Grammatik (Грамматика Принципов и Параметров Н. Хомского) образуют Perfekt с вспомогательным глаголом *haben*. Но шваб или баварец предпочтет глаголу *haben* глагол *sein*, сказав *Ich bin gesessen / gestanden*. В последнем обозначается и семантическое различие, когда под структурой *Ich bin gesessen* понимается положение тела, а под *Ich habe gesessen* – нахождение в местах лишения свободы. Аналогичное можно предположить и с глаголом *stehen*, когда *Ich habe gestanden* можно интерпретировать и как Perfekt глагола *gestehen* (*признавать(ся)*). Этот южно-немецкий вариант употребления *stehen* закрепился и в австрийском ареале [1, с. 81].

Заслуживают внимания т.н. *unlogische Superlative* «нелогичные суперлативы», которые образованы от относительных прилагательных типа *ausfällig, einzig, gängig, optimal, erst, letzt, voll* и даже отрицательного местоимения *kein.* Дело в том, что семантика таких прилагательных, не говоря уже о *kein*, не позволяет образовать от них сравнительную и превосходную степени. Тем не менее, в речи встречаются *der einzigste Grund, in keinster Weise, vollste Zufriedenheit, optimalste Bedingungen* [18, с. 28]. Причины для таких «странных» морфологических образований могут быть разные, но сводятся в целом к стилистическим.

В лингвистическом плане подобное грамматическое явление возможно только в процессе глубокого осмысления, за которым стоит языковое фоновое знание, как в случае с *optimal*, которое имеет прототипическое значение *bestmöglich* и отсылает к прилагательному *gut* [16, с. 326], которое без

ограничений образует степени сравнения, то есть и здесь работает закон аналогии.

В другом случае это возможно только в ходе метафорического переосмысления языковых единиц, напр.,

*Zwar wurden für die Grundfolge nicht gerade die ausgefallen**st**en Anordnungen für Folgeelemente gewählt* [10, с.203].

*[…] was die gängig**er**e Bezeichnung zu sein scheint* […] [7, с. 348].

Показательно в этом смысле употребление порядковых числительных в сравнительной степени, что без переосмысления воспринималось бы нелепо:

*[…] dass bei den erst**er**en nach den Regeln der Subjekt-Konjugation eine Numerus-Kongruenz zur Verbform besteht, bei den letzt**er**en nicht* [20, с. 374]

В этом случае числительные приобретают оппозитивные значения указательных местоимений *dieser – jener, der eine – der andere*, обозначая «близость» – «удаленность» располагаемого объекта (сущностей, вещей).

В подобных случаях имеет место не специальное, а общее сравнение, маркирующее стандартный, тривиальный признак предмета, который выражается обычно положительной степенью: *eine längere Reise, ein größeres Projekt*. Ср.: *Er besucht die* **höhere** *Schule* (=*das Gymnasium*) [11, с. 150], где *höhere Schule* – вовсе не *Hochschule* (высшая школа, институт), а гимназия. По отношению к позитиву такая грамматическая степень сравнения несёт не усиливающее, а ослабляющее, уменьшающее, ограничивающее значение.

Часто подобный, переосмысленный в позитив компаратив используется как стилистическое средство выражения скромности, вежливости, облагораживания, потому что *ein älterer Mann* вовсе не означает, что этот мужчина старше старого мужчины *ein alter Mann*, переданного позитивом, *ein jüngerer Mann* в реальности вовсе не молодой, а пожилой мужчина *ein Mann reifen Alters* [8, с. 306]. В лингвистике эта форма компаратива имеет термины *der Abmilderungskomparativ, der absolute / ethische Komparativ* «этический» / «абсолютный» / «смягчающий» компаратив (U. Engel, I. Trost).

Есть и более интересные примеры, требующие полного переосмысления лексико-грамматической формы. Напр., степень инфляции в *eine niedrigere Inflationsrate* в действительности остаётся очень высокой, а потери, выражаемые компаративом *ein geringeres Minuswachstum,* на самом деле являются значительными [13, с. 246]. Может вызвать заблуждение и прямая интерпретация сравнительных структур *nichts weniger als …*; *Nichts leichter als das!*, в которых отрицание переосмысляется на противоположное значение. Это понимается как абсолютный лексико-модифицированный компаратив.

Употребление в речи выше рассмотренных форм мотивируется, прежде всего, желанием говорящего придать высказыванию максимальную

экспрессию, в результате чего реализуется лингвистическая категория «усиление».

Отвлекаясь от прилагательных, заметим, что в немецком языке на современном этапе расшатываются позиции слабого и смешанного склонения существительных. Так, активно лишаются своих флексий лексемы *Bär, Herz, Hirsch, Konfirmand, Planet, Präsident* и мн. др. Ср.: “Zum silbernen Bär“, “Zum goldenen Hirsch“, “Mehr Eingriffe am Herz“ [1; 18; 19]. Кроме того, наблюдается целый ряд языковых изменений, затрагивающих морфологию и синтаксис немецкого языка: изменение управления у глаголов и предлогов, функциональное сужение конъюнктива, укоренение временных форм *Doppelperfekt* (*Superperfekt*) и *Doppelplusquamperfekt* (*Superplusquamperfekt*), уменьшение размера немецкого предложения и стремление к синтетизму языковых форм в целом, в смысле «вчерашний синтаксис становится сегодняшней морфологией» [12, с. 413]. Эти изменения подвигают специалиста к объяснению их происхождения и понимания.

2. Грамматикализация – онтологический фактор становления категории прецедентных единиц

Лингвисты едины во мнении, что языковая система постоянно поддерживает потенциал для последующих изменений. Так, концепция Н.Хомского о градации отмеченности несоответствия норме постулирует пределы отклонения грамматической формы от первообраза [6]. Отступление от нормы понимается в лингвистике как *девиация*, а языковые единицы, реализующие этот процесс, в котором часто проявляются алогичность, парадокс или курьезность формы и семантики, называются девиантами. На материале немецкого и английского языков языковым иррегулярностям посвящено немало исследований (Д. Лакофф, Л.А. Нефедова, Ф. Планк, В. Флейшер и др.).

При этом учёные отмечают, что не последнюю роль в этом процессе играют внешние факторы, такие как языковой контакт или языковое нормирование, а также коммуникативные потребности. Они вызывают распространение многих языковых новшеств, в частности морфологического, на примере употребления артикля после предлога *ohne*, не предусмотренного нормой:

[…] andererseits ist der subordinierte Satz **ohne den** *Martixsatz nicht in gleicher Weise zu interpretieren […]* [14, с. 43]

[…] entweder mit Hilfe eines Einleitungswortes (=eingeleiteter Nebensatz) oder **ohne ein** *solches Einleitungswort (=uneingeleiteter Nebensatz).“* [14, с. 46]

Проблемы грамматикализации как длительного и постепенного процесса превращения лексических единиц в грамматические или перекатегоризации последних постоянно привлекают внимание языковедов, так как естественный язык находится в постоянном движении (М. Гаспельмат, Б. Гейне, Р. Гарниш,

Т. Гивон, К. Леманн, А. Мейе, Э. Трауготт). В этой связи уместно процитировать А. Мейе по поводу происхождения грамматических форм: первый путь – аналогия, когда форма образуется *sur le modèle d'une autre* ‘по модели другой‘, второй – грамматикализация *le passage d'un mot autonome au rôle d'élément grammatical* ‘употребление полнозначного / самостоятельного слова в роли грамматического элемента’ [15, с. 130-131]. Второй путь индицирует изменение грамматики, которая является не застывшим, неизменяемым сводом правил, а динамической системой.

Эволюция языковых морфем, в том числе грамматических, от их возникновения до исчезновения позволяет говорить об их *функциональной этимологии*, которая дает возможность проследить и доказать функциональные переходы языковой единицы из одного семиотического поля в другое [9]. Всякое функциональное изменение языковой единицы неизбежно связано с изменением передаваемого ею смысла. Исходя из этого, грамматикализация определяется нами как ведущий фактор *вторичной концептуализации* и *вторичной категоризации (перекатегоризации)* языковой единицы. Как сложный когнитивный и языковой процесс грамматикализация дает повод говорить об обусловливающих ее факторах, механизмах, признаках и стадиях. И как мы могли уже убедиться на приведенных выше лингвистических фактах, это есть универсальная «конвенционализированная языковая стратегия» [2].

Поскольку в рамках данной статьи анализировались преимущественно речевые образцы, целесообразно остановиться более подробно на одном из факторов грамматикализации. Он складывается под влиянием современного состояния общества на развитие языковых явлений и является одним из постулатов *Theorie des grammatisch initiierten Wandels* «теории грамматически инициированного изменения» [23], а также *Natürlichkeitstheorie* «теории естественного языкового изменения» [17; 22].

Основная научная идея представленных теорий сводится к тому, что мотивом языковых преобразований является сокращение нагрузки на человека, направленной на реализацию его «языковой мощности», то есть разрядка напряжённого процесса запоминания, больших перцептивных и артикуляционных, а также интерпретационных затрат на актуализацию языковых единиц. Это согласуется в целом с принципом языковой экономии, который психолингвисты объясняют экономией фонематических и физических затрат человека в потоке речи (А.А. Леонтьев).

Говорить о грамматикализации в аспекте функциональной этимологии языковой единицы логично в двух временных перспективах – диахронии и синхронии. В исторической перспективе можно представить грамматикализацию лексем *haben* и *tun*. Первая стала вспомогательным глаголом сложных временных форм *Perfekt* / *Plusquamperfekt* (свободной

грамматической морфемой), а вторая – дентальным (претеритальным) суффиксом *-te* (связанной грамматической морфемой). На современном этапе внимание лингвистов привлекают лексемы *am Rande, machen, bekommen, weil* и др. И в одном, и другом случаях речь идет о перерождении лексем в граммемы.

Функциональная этимология языковой единицы является индикатором производного характера последней. Дальнейшее осмысление грамматикализованных единиц выводит на их знаковую производность как когнитивно-семантический признак, который позволяет смоделировать производное грамматическое знание. Производные от уже имеющихся языковых форм и их значений единицы вычленяются на системно-языковом и дискурсивном уровне разными способами и объединяются в единую категорию [1].

Как известно, в основе всякой категории лежит концепт, поименованный лексемой. Таким форматом знания о производных единицах является концепт «прецедент» со смысловыми проекциями «ретро» или «про». Прецедентные единицы задаются системой языка или рождаются в ходе дискурса. Между мыслительными образцами, которые передаются производящей и производной единицами, создаётся когнитивная проекция – прецедентное отношение. По характеру знания, отражённому в прецедентной единице (языковое, энциклопедическое и др.), определяются лексический, грамматический и эпистемический виды прецедентности, которые могут интегрироваться в одном производном знаке. Прецедентные единицы представлены разными подсистемами языка, на разных его уровнях, в диахронии и синхронии, в парадигматике и синтагматике.

Заключение. Представленный анализ языка как перманентно «пульсирующей» естественной материи показывает, что в нем, как и в других сферах мироздания, поддерживается в каждый временной период закон стабильного равновесия как отношение движения и постоянства, упрощения и усложнения языковых норм, т.н. «качели», существование которых обусловлено разными факторами: психолингвистическими, социальными, региональными и др. При этом надъязыковым фактором эволюции языковых единиц, характерным для любого языка, является действие закона аналогии (модели). Изменения в языке идут рука об руку с пополнением знаний об этих изменениях, путем постоянного движения от старого знания к новому, то есть гносеологически обусловлено.

Наши размышления о конкурирующих языковых формах в немецком языке, формах с разной степенью несоответствия норме свидетельствуют о динамическом состоянии языка и прецедентности как онтологическом признаке языковых единиц, отражающих данное состояние. Из этого следует, что в языковой норме в целом заложена кодификация реального языкового употребления.

Прецедентные единицы языка, в которых отражается как системный, так и дискурсивный аспект, – свидетельство того, что язык пребывает в постоянном движении, а это означает, что объект прецедентной лингвистики постоянно расширяется.

Вместе с тем триада ключевых терминов *девиация – грамматикализация – прецедентность* дает импульс к продолжению научной дискуссии по этой узловой проблеме. Так, возникает правомерно вопрос: Можно ли считать грамматические формы *ich fande, dem Präsident, ich gehe Hof* и др. грамматикализованными и, соответственно, прецедентными только на том основании, что они создают прецедент для нового речеупотребления, генетически не первичны, хотя при этом не претерпевают перекатегоризацию? Может быть, в этом случае речь идёт о нарушении «грамматичности», как в структурах *du steht, ich stehst*, которую иногда трактуют как грамматикализацию (Э. Оксаар). Всегда ли изменение прецедентного (производного) значения влечет за собой трансформацию языковой формы и, наоборот, то есть работают ли в этом процессе жесткие логические связи? Ответ на эти вопросы, предположительно, внесет свой вклад в подтверждение актуальности темы, предложенной автором статьи.

Список литературы

1. Голубева Н.А. Грамматические прецедентные единицы в современном немецком языке: дис. … д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2010. 417 с.
2. Голубева Н.А. Грамматикализация как стратифицирующий фактор категориальной семантики в современном немецком языке // Грамматические категории германских языков в антропоцентрической перспективе. Коллективная монография. М.: Изд-во «Канцлер» 2017. С. 82-91.
3. Данилевская Н.В. Место оценки в чередовании старого и нового знания (на материале научного текста) // Филологические науки. 2005. № 4. С. 60-70.
4. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация. Виды наименований. М.: Наука, 1977. С. 222-303.
5. Кузнецов А.В. Использование корпуса интернет-текстов для нализа тенденций развития системы немецкого языка // Германистика: перспективы развития: тезисы Всерос. науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Ольги Ивановны Москальской, Москва, 27-28 ноября 2014 г. М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. С. 60-61.
6. Шендельс Е.И. Избранные труды: К 90-летию со дня рождения. М.: МГЛУ, 2006. 352 с.
7. Brücken = Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik. H. Blühdorn et al (Hrsg.). Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2004. 434 S.
8. Duden = Die Grammatik. G. Drosdowski (Hrsg.). 4., völlig neu erarb. u. erweit. Aufl. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1984. 800 S.
9. Ehlich K. Funktionale Etymologie // G.G. Brünner, G. Graefen (Hrsg.): Texte und Diskurse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994. S. 68-82.
10. Engel U. Deutsche Grammatik. Heidelberg: Winter, 2004 (= 1998). 416 S.
11. Eppert F. Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache. München: Klett Edition Deutsch, 1993. 264 S.

12. Givón T. Historical syntax and synchronic morphology. An archaeologist's field trip // Chicago Linguistic Society 7. 1971. P. 394-415.
13. Götze L. Schüler Bertelsmann. Deutsche Grammatik (mit kommunikativen Übungen). Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. 445 S.
14. Imo W. Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Tübingen: Niemeyer, 2007. 374 S.
15. Meillet A. L′évolution des formes grammaticales // A. Meillet (Hrsg.): Linguistique historique générale. Paris: Champieon, 1912 (=1926). P. 130-148.
16. NDW – Neues Deutsches Wörterbuch / I. Steiner (Hrsg.). Bergisch-Gladbach: Lingen Verlag, 1995. 547 S.
17. Ronneberger-Sibold E. Sprachverwendung – Sprachsystem. Ökonomie und Wandel. Tübingen: Narr, 1980. 158 S.
18. Schlosser H.D. Wenn Sprachgebrauch auf Sprachnorm trifft. Vom täglichen Umgang mit Ideal und Wirklichkeit. Der Sprachdienst. 1/18. Jahrgang 62. S. 19-30.
19. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005. 267 S.
20. Textgrammatik = Textgrammatik der deutschen Sprache. H. Weinrich (Hrsg.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 1993. 756 S.
21. Ulrich von W. Ambiguitätsverarbeitung beim Parsing. Zum Erkennen und Interpretieren struktureller Mehrdeutigkeit im Satz. Der Sprachdienst. 1/19. Jahrgang 63. S. 20-29.
22. Wurzel W.U. Morphologisierung – Komplexität – Natürlichkeit: Ein Beitrag zur Begriffsklärung // Spielarten der Natürlichkeit – Spielarten der Ökonomie. Beiträge zum 5. Essener Kolloquium über „Grammatikalisierung: Natürlichkeit und Systemökonomie" vom 6.10.–8.10.1988 an der Universität Essen / N. Boretzky et al (Hrsg.). Bd. 2. T.1. Bochum: Brockmeyer, 1990. S. 129-153.
23. Wurzel W.U. Grammatisch initiierter Wandel. Bochum: Brockmeyer, 1994 (= Sprachdynamik: Auf dem Wege zu einer Typologie sprachlichen Wandels). Bd. 1. 311 S.

В.В. Голубкова
НА МВД России, г. Н. Новгород
Е.Э. Мацкевич
ПИМУ, г. Н. Новгород

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И НЕДОПОНИМАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. *Настоящая статья посвящена проблемам недопонимания, возникающим при межкультурном взаимодействии, в силу незнания либо игнорирования культурных различий собеседников. Анализируются примеры средств вербального и невербального общения, имеющих противоположное или негативное значение в различных культурах. Приводятся аргументы в пользу первостепенной роли культурной составляющей в коммуникации любого рода.*

Abstract. *The article considers the problems of misunderstanding that occur during the process of cross-cultural interaction due to the fact that the interlocutors are either unaware of the cultural differences of one another, or because they ignore them. The article also analyses some examples of verbal and non-verbal communication means which have opposite or negative meanings in different cultures. It also gives arguments to support the importance of a cultural component of any sort of communication.*

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, академическая и научная мобильность, межкультурная грамотность, межкультурная толерантность, концептосфера, невербальная коммуникация, межкультурный конфликт.*
***Keywords:** Cross-cultural communication, academic and scientific mobility, intercultural literacy, intercultural tolerance, sphere of concepts, non-verbal communication, intercultural conflict.*

В настоящей статье мы бы хотели остановиться на важности и необходимости предварительного изучения концептосферы и культуры того языка, с представителями которого планируется коммуникация любого рода.

Проблемы межкультурной коммуникации на протяжении длительного времени продолжают оставаться в центре научных изысканий исследователей самых разных направлений науки. Межкультурная коммуникация давно перестала быть предметом изучения только психологии, социологии, культурологии и лингвистики, что является результатом усиления глобализационных процессов и существенного увеличения миграционных потоков. При чем, речь идет не только о беженцах и трудовых мигрантах. В большей степени, это касается академической и научной мобильности, на разных уровнях.

До сих пор, по различным причинам, в том числе политического характера, продолжают существовать предрассудки в отношении различных наций, основанные на стереотипном мышлении и отсутствии межкультурной грамотности, межкультурной толерантности, что, в свою очередь препятствует построению межкультурного диалога и формированию неконфликтного межкультурного, в том числе, образовательного, пространства.

С другой стороны, очевиден интерес людей различных культур и наций друг к другу и стремление к гармоничному общению.

Подтверждением выше сказанному явился последний чемпионат мира по футболу (FIFA 2018). Как со стороны России, так и со стороны других стран-участников Чемпионата существовали первоначальные опасения и страхи относительно возможности взаимодействия, как такового. Несмотря на то, что Россия на протяжении веков транслирует в мир стремление к мультикультурализму, повсеместно распространено стереотипное восприятие нашей страны как агрессора, а российских граждан как мрачных, замкнутых, враждебных личностей, не стремящихся к взаимопониманию.

Однако Чемпионат показал, что непосредственное контактное общение способно моментально разрушать любые укоренившиеся стереотипы и предрассудки. При этом языковой барьер не являлся серьезным препятствием к взаимопониманию и живому общению. На протяжении всего Чемпионата и по его окончанию в социальных сетях было размещено большое количество постов, фотографий и видеороликов, развенчивающих мифы о России,

демонстрирующих другую, непривычную – позитивную и понятную иностранцам сторону нашего национального характера.

Немаловажную роль при этом сыграл тот факт, что и наши граждане, и гости-участники Чемпионата были открыты этому живому общению.

Таким образом, без интереса к другим культурам, без готовности принять их, со всеми странностями и особенностями, без живого, непосредственного общения, построение гармоничного межкультурного пространства невозможно.

В этой связи очень актуальным представляется формирование межкультурных компетенций в образовательной среде.

Несмотря на актуальность и, на первый взгляд, очевидность всего выше сказанного, в нашей системе высшего профессионального образования акцент в преподавании иностранного языка, а также русского как иностранного, по–прежнему делается на языковую составляющую. Лингвострановедческий и культурный аспекты отходят на второй, и даже третий план.

Известно, что языковой барьер не является причиной межкультурных конфликтов [1, с.24-28]. Более того, прекрасное владение иностранным языком не гарантирует взаимопонимания и достижения коммуникативной цели, если не ставятся во главу угла культурные особенности собеседника. Таким образом, для того чтобы использовать иностранный язык как инструмент коммуникации, необходимо, наряду с изучением языкового материала, уделять внимание изучению культуры (ценностным ориентациям, нормам поведения, укладу жизни и т.д.) носителей изучаемого языка.

Особую, если не первостепенную, роль играет невербальная коммуникация: жесты, мимика, взгляд, интонация, поза [2, с. 19-23], неправильная интерпретация которой зачастую приводит к коммуникативным неудачам.

Например, в Японии нельзя, обмениваясь визитными карточками, передавать их одной рукой. Это неуважение к партнеру, который, в таком случае, вправе оставить ее без внимания.

Всем известно, что шесть основных эмоций ярость, грусть, радость, удивление, отвращение и страх не являются культурно специфическими и должны быть понятны всем окружающим. Однако здесь требуется уточнение – если окружающие не являются представителями Восточной Азии, где не принято, даже недопустимо, открыто проявлять любые эмоции. Соответственно, и проявление естественных (вышеперечисленных) эмоций не будет допустимым для японцев, китайцев и других представителей указанного региона, и может привести к межкультурному конфликту.

Представители восточноазиатского региона выражают эмоции взглядом и, соответственно, интерпретируют душевное состояние собеседника по его глазам. Вспомним, например, японские аниме, где у героев всегда большие

глаза и выразительный взгляд, при этом речь их минимизирована. Европейцы же, как известно, слушают ушами, а не «глазами».

Простой кивок головы вверх-вниз, означающий согласие в нашей и в большинстве других культур, в Индии и Болгарии означает несогласие. При этом в странах Ближнего Востока кивок головы вниз означает согласие, а вверх – несогласие. В странах Азии согласие выражается движением головы влево–вправо [5].

Невербальное приветствие может вызвать серьезные затруднения. В России приветствуют друг друга рукопожатием, исключительно мужчины. В Европе и Америке – и мужчины, и женщины. В Тибете при приветствии высовывают язык, в Индии – определенным образом поднимают ногу (положение «намасте», известное многим по йоге), а на Филиппинах высоко поднимают бровь.

Поднятый вверх при сжатом кулаке большой палец руки в России и Европе означает одобрение, в Иране и Австралии – оскорбление, в Китае это положение кисти руки означает число пять, в Индонезии – шесть.

Сложенные в букву «о» большой и указательный пальцы в России, Европе и Северной Америке имеют значение «OKEY», в Японии этот жест значит, что Вы хотите поговорить о деньгах, в странах Латинской Америки – это непристойный жест.

Таким образом, очевидно, что одни и те же средства невербальной коммуникации в разных культурах могут иметь противоположное либо совершенно иное значение, и незнание этого может привести к тому, что коммуникация закончится, не начавшись.

В языке, поскольку он является отражением культуры того или иного народа, также проявляются указанные различия. Например, в нашей культуре время – абсолютная величина, то есть необходимо приходить вовремя. У индусов же это величина относительная, поэтому, с нашей точки зрения, они существенно опаздывают.

Среди лингвистов существует мнение, что только имена собственные, географические названия, научно-технические термины, а так же дни недели, месяцы и цифры в разных языках имеют полное лексическое соответствие [3].

Хотя, по наблюдениям психолога и исследователя различных этнокультур Яны Филимоновой, в языке индейского племени пираха отсутствуют числа, понятия родства, представления вчера и завтра, более того, они каждые несколько лет меняют имена, что абсолютно не мешает их жизни [4].

В связи с вышесказанным, утверждение о том, что человек, владеющий иностранным языком, чувствует себя везде как дома, требует некоторого уточнения. Даже превосходное владение иностранным языком, без знания культурных особенностей, не дает человеку возможности чувствовать и

воспринимать окружающую его действительность как носитель языка соответствующей культуры.

Итак, прежде чем начать любую коммуникацию с представителями другой культуры, и, тем более, обучение, необходимо провести подготовительный этап, направленный на взаимное ознакомление с культурными нормами участников коммуникации. При этом важно учитывать, что только в живом, непосредственном общении возможно прийти к принятию особенностей иной культуры, сгладить противоречия, найти компромиссы, тем самым повысить культурную грамотность и межкультурную толерантность.

При этом, теоретические знания в данной области (лекции, учебные пособия, научные статьи) могут служить лишь отправной точкой и вспомогательным средством.

Возникает, своего рода, замкнутый круг: с одной стороны, мы не можем построить общение без знания культурных особенностей, с другой стороны, не общаясь, невозможно понять эти особенности, чтобы их принять.

Таким образом, в современной «глобальной деревне» при, практическом отсутствии границ, как межгосударственных, так и виртуальных, продолжают существовать жесткие культурные барьеры. С одной стороны, существует масса возможностей к сближению культур, народов, людей. С другой стороны, большинство людей продолжает смотреть на вещи с позиций своей культуры, что выступает препятствием для гармоничной межкультурной коммуникации в глобальном межкультурном пространстве.

Список литературы

1. Голубкова В.В., Мацкевич Е.Э. Национальная концептосфера и межкультурная коммуникация // Профессиональное лингвообразование: материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. Июль 2018 г. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2018.
2. Голубкова В.В., Мацкевич Е.Э. Преодоление этнокультурных барьеров в процессе обучения иностранным языкам// Профессиональное лингвообразование: материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. Июль 2017 г. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2017.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. Издательство: Слово, 2008. 344 с.
4. Филимонова Я. Неземной язык индейцев пираха. URL: https://www.pravda.ru/science/1115100-piraha/ (дата обращения: 08.04.2019).
5. Gießelmann, Kathrin Kulturelle Kompetenz: Verständigen heißt nicht Verstehen Dtsch Arztebl. URL: https://www.aerzteblatt.de/archiv/184343/ (дата обращения: 08.04.2019).

Т. Ю. Гурьянова
ЧГУ им. И.Н. Ульянова, г.Чебоксары,
К.В. Фадеева
Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического университета, г.Чебоксары

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОТНОШЕНИЯ К ДРУГИМ НАРОДАМ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО, ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. *В данной статье рассмотрены проблемы репрезентации ценностного отношения к другим народам, проанализированы особенности фразеологизмов русского, английского и французского этносов. Большинство примеров отражает негативное восприятие других народов, однако значительная часть рассмотренных фразеологизмов несет нейтральную, гуманистически ценностную нагрузку. В статье рассматриваются причины формирования некоторых фразеологизмов с этнонимами на конкретных примерах. Подобное исследование может найти свое применение в теории межкультурной коммуникации, так как оно является необходимым для студентов, изучающих иностранные языки.*

Abstract. *The article describes the problems of language representation of attitudes towards other nations. We analyzed the peculiarities of Russian, English and French idioms with ethnonyms used by native speakers. The majority of examples reflect negative appreciation of different nations; however, some examined idioms have neutral, humanistic approach. This article examines the reasons for the ethnonym idioms formation illustrated by specific examples. The study is relevant and can find its application in the theory of intercultural communication, since it is essential for foreign language learners.*

Ключевые слова: *фразеологическая единица, этноним, отношение к другим народам.*
Keywords: *idiom, ethnonym, attitudes towards other nations.*

На современном этапе развития общества наблюдаются масштабные процессы глобализации, усиливаются миграционные процессы, направленные на необходимость формирования толерантного и эффективного межкультурного взаимодействия, уничтожение барьеров, мешающих коммуникации. В поликультурном пространстве национальная специфика народа, также как и особенности взаимоотношений данного народа с соседями описывается в языке средствами фразеологии.

Одной из причин повышенного интереса к фразеологическим единицам является тенденция в современной лингвистике изучать язык как ментальный феномен, а также тенденция к междисциплинарным исследованиям [7].

В работах В.В. Виноградова, Б.А. Ларина, Н.М. Шанского под фразеологическими единицами понимается предикативное сочетание, равное предложению и выражающее завершённую мысль; то или иное суждение [10; 11], или фраза, которая образуется реализацией несвободных значений слов [6].

Л. К. Байрамова, исследуя фразеологические единицы, выделяет 2 класса лакунарных единиц [5]:

– уровневые фразеологические единицы, которые включают в себя фразеологизмы, морфемные, стилистические, морфологические, синтаксические и фонетические единицы языка.

– мотивированные и немотивированные лакунарные единицы, уже связаны с ранее описанными причинами. Немотивированные фразеологические единицы появляются вопреки наличию соответствующей реалии в жизни народа одного из сопоставляемых языков. К теме нашего исследования имеют отношение мотивированные фразеологические единицы, которые включают в себя фразеологические средства, возникшие из-за необходимости отражения отношения к другим народам. В качестве мотивированных фразеологических единиц ученые выделяют фразеологические единицы с этнонимами, представляющие собой фразеологизмы, отражающие традиции повседневной жизни и быта народа сопоставляемых языков.

Мы обратимся к вопросу о том, как фразеологические единицы с этнонимами препятствуют процессу коммуникации между соседними народами, как язык моделирует определенное ценностное отношение и служит средством общения и одновременно разобщения людей в поликультурном пространстве, как этнонимы отражают национально-культурную специфику народов и представляют собой антропологический код лингвокультуры.

В целом было проанализировано 65 фразеологических единиц. Фразеологические единицы, иллюстрирующие отношение к соседним народам, могут быть отнесены к трем группам: 1. негативно характеризующие другие народы; 2. характеризующие другие народы как неясно изъясняющиеся; 3. нейтрально характеризующие другие народы.

К первой группе были отнесены следующие фразеологические единицы в русском языке: «где цыган, там и обман», «душа христианская, да совесть-то цыганская», «цыганская правда хуже православной кривды», «цыгану без обману дня не продать», «цыганить» (просить, выпрашивать, клянчить). Интересно отметить, что в ряде европейских языков сценарий «обмана» нередко актуализируется в словосочетаниях, использующих этноним «американец». В этих случаях обман часто сочетается с деньгами: *vol à l'americaine* (фр.) – «кража с обманом, кража с соучастником, выдающим себя за богатого американца», «получение денег обманным путем». Примеры фразеологических единиц с негативной коннотацией представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Примеры фразеологических единиц с негативной коннотацией

Фразеологическая единица с этнонимом	Перевод (соответствие)	Значение
Dutch defence	голландская защита	защита для видимости
Dutch gold	голландское золото	медная фольга, мишура
Dutch uncle	голландский дядюшка	тот, кто критикует и поучает, читает мораль
Dutch concert	голландский концерт	1. «кто в лес кто по дрова»; 2. шум и крики пьяной толпы
Scotch coffee	шотландский кофе	кипяток, подкрашенный горелым сухарём
to Scotch a deal	тормозить соглашение	затягивать сделку
Irish evidence	ирландское свидетельство	лжесвидетельство
to assist in the French sense	оказывать помощь по-французски	присутствовать, но не помогать
French leave	«уход по-французски» (уход по-английски)	уход без прощания, дезертирство
Irish (Mexican) promotion	повышение (по службе) в ирландском (мексиканском) стиле	повышение в ирландском (мексиканском) стиле – когда твои обязанности значительно расширяются и соответствуют более высокой должности, но зарплата остается прежней
Indian giver	индейский даритель	человек, который дает вам что-то, а потом просит это назад
Jew cheque	проверка евреев	любая форма проверки, полученная путем мошенничества
crétin des Alpes	кретин с Альп	круглый дурак, полный идиот
être avare comme un Auvergnat	быть скупым как житель Оверни	быть очень скупым
adroit comme un prêtre normand	ловкий как нормандский священник	крайне неловкий, неумелый
agir en Gascon	действовать по- гасконски	хвастаться, бахвалиться
faire des promesses de Gascon	давать обещания гасконца	давать пустые обещания
de bas Breton	«низкого бретонца»	необтесанный, некультурный
armoire normande	нормандский шкаф, «косая сажень в плечах»	говорится о широкоплечем, физически развитом человеке, а также о грубом, невежливом человеке
s'en aller/filer a l'anglaise	уйти по-английски	уйти не прощаясь

Ко второй группе были отнесены фразеологизмы: «турецкая писанина», «турецкая тарабарщина» – намек на тюркские языки, у которых основная чёрта – повторение одного и того же гласного; «китайская грамота» (китайская арифметика)» – непонятный документ, незнакомое дело. Примерно таким же статусом обладают греческий, китайский *и* голландский для языка английского *(to be Greek to someone – to be completely unintelligible to someone; it is double Dutch; like Chinese arithmetic),* китайский для французского *(C' est du chinois).* Сюда можно отнести фразеологический оборот *parler français comme une vache espagnole* (досл. «говорить по-французски как испанская корова»).

Рассмотренные фразеологические единицы позволяют увидеть, что, выделяя коды неэффективной коммуникации, каждый язык утверждает себя в качестве единственно возможного эффективного способа передачи смыслов *(«сказано же тебе по-русски», «in plain English»* и т.д.). Эта особенность ярко выражает этноцентричный характер языка.

Фразеологические единицы с нейтральной коннотацией представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Фразеологические единицы с нейтральной коннотацией

Фразеологическая единица с этнонимом	Перевод (соответствие)	Значение
Dutch courage	голландское мужество («пьяному море по колено»)	временное состояние, обусловленное воздействием алкоголя
Dutch bargain (agreement)	голландская сделка	сделка, сопровождаемая выпивкой
Dutch feast	голландский прием	пирушка, на которой хозяин напивается первым
Welsh comb	уэльский гребешок	пятерня вместо расчески
the American dream	американская мечта	вера в то, что каждый в США может стать богатым и успешным, если будет усердно трудиться
Irish hurricane	«ирландский ураган, шторм»	полный штиль;
Indian list	индейский список	список лиц, которым не следует продавать алкоголь
Spanish inquisition	испанская инквизиция	чрезмерный, необычный или обширный допрос
Polish Birthday	«польский день рождения»	день рождения, который длится не один, а несколько дней; любовь к спиртному
Polish Holiday	польский выходной	отсутствие начальника в рабочий день
Polish parliament	польский парламент	хаос, беспорядок, когда во время сессии невозможно принять решение

c'est un amiral suisse	это швейцарский адмирал	он никогда и не нюхал моря, это сухопутный моряк
se tirer en Gascon	выпутываться по-гасконски	уметь выпутаться, уметь (с честью) выйти из положения
boire à la russe	выпить по-русски	выпить и выбросить стакан прочь в русском стиле

Проанализированные примеры позволяют сделать вывод, что в языке фиксируются и передаются из поколения в поколение фразеологические единицы с этнонимами. Этнонимы часто обладают отрицательными коннотациями, которые активизируют в сознании человека резкое и негативное отношение к другим народам. Это в свою очередь может привести к межкультурным конфликтам, а также проявлению этноцентризма, который не приемлем в современном обществе, где все ведущие страны являются многонациональными и поликультурными. Преимущественно негативные коннотации способствуют отрицанию ценности «другого», развитию ксенофобии и препятствуют межкультурному диалогу. Однако значительная часть рассмотренных фразеологизмов несет нейтральную или даже гуманистически ценностную нагрузку.

Список литературы

1. Абрамова А.Г., Гурьянова Т.Ю. Гаплологические слова-слитки и композиты // Проблемы развития образования в социокультурном контексте: история, современность, перспективы. Чебоксары. 2016. С. 199-204.
2. Абрамова А.Г., Гурьянова Т.Ю. К понятию "семантическое поле" и методам его изучения // Феномен глобализации и проблемы социокультурного многообразия в современном мире. Чебоксары. 2017. С. 91-97.
3. Абрамова А.Г., Гурьянова Т.Ю. Текст как объект психолингвистики // Феномен глобализации и проблемы социокультурного многообразия в современном мире. Чебоксары. 2017. С. 97-102.
4. Абрамова А.Г., Гурьянова Т.Ю., Фадеева К.В. О синтаксических связях в сравнительных конструкциях // Вестник Чувашского университета. 2018. № 2. С. 176-186.
5. Байрамова Л.К. Аксиологизм человеческих эмоций (смех – плач) и его отражение в языке // Филологические науки, 2006. № 1. С. 81-89.
6. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. 310 с.
7. Гачев Г. Ментальности народов мира. М.: Эксмо, 2003. 202 с.
8. Гурьянова Т.Ю., Гущин В.А. Особенности англоязычной лексики и некоторые способы преодоления трудностей ее употребления в речи \\ Тенденции развития современного образования: научно-образовательная практика и парадигмы воспитания. Чебоксары. 2015. С. 179-183.
9. Гурьянова Т.Ю., Фадеева К.В. Обучение студентов неязыковых специальностей межкультурной коммуникации на занятиях английского языка // Экономические, правовые, организационно-управленческие аспекты развития трудовых ресурсов в современных условиях глобальных рисков. Чебоксары. 2016. Ч. 2. С. 92-98.
10. Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание. М. 1977. 224 с.
11. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М. 1985. 160 с.

О.С. Дружинина
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

ИДИОМАТИЧНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос важности овладения идиоматической компетенцией в рамках межкультурного взаимодействия. Также проведена параллель между культурой народа и языком, который является отражением национального характера.*

Abstract. *The article deals with an issue of development of idiomatic competence and its importance within the framework of cross-cultural interaction. It also touches upon a direct connection between culture and language that reflects the national character.*

Ключевые слова: *идиоматичность, коммуникация, культура, межкультурная коммуникация*
Keywords: *idiomaticity, communication, culture, cross-cultural communication*

В современном мире проблема межкультурной коммуникации крайне важна. Впервые термин «кросскультурная коммуникация» был использован в работе Э.Холла и В.Трагера «Культура как коммуникация». Согласно Э.Холлу, понятие кросс-культурной коммуникации определяется как «идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своём желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [6, с.24].

Политические, социальные и экономические процессы, которые происходят сегодня, остро поднимают вопрос о межкультурном взаимодействии. Смешение людей, языков и культур происходит постоянно, поэтому крайне важно воспитывать в обществе толерантность, понимание и уважение по отношению к другим нациям и культурам. Считается, что язык – это основной способ общения. С помощью слов мы взаимодействуем, контактируем друг с другом и социализируемся, обмениваясь информацией, накапливают культурный опыт. Существуют и другие способы коммуникации, однако, язык самый универсальный.

Язык – орудие или инструмент культуры. Он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т. п., то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения. Язык не существует вне культуры. Как один из видов человеческой деятельности язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако, в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения язык стоит в одном ряду с культурой. Если же рассматривать язык с точки зрения его структуры, функционирования и способов овладения им (как родным, так и иностранным), то социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается частью языка

или фоном его реального бытия. В то же время компонент культуры – не просто некая культурная информация, сообщаемая языком. Это неотъемлемое свойство языка, присущее всем его уровням и всем отраслям. Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива [4, с.12].

Значения, концепты, реалии, выражаемые в языке, образуют определенную систему взглядов, коллективную философию, которая является характерной чертой носителей языка. Таким образом, язык – это важнейший способ формирования и хранения знаний человечества о мире. Совокупность этих знаний, отраженных в языке, представляет собой языковую картину мира. Культура народа вербализируется в языке, который не только содержит информацию о национальном самосознании, но также демонстрирует особенности концептуализации окружающего мира данным народом. Эти особенности ярко выражены в явлении идиоматичности. Под идиоматичностью речи понимают способность использования устойчивых выражений.

Идиоматичность есть совокупность характеристик, придающих речи естественность и аутентичность, определяемых с позиций образованных носителей языка, и одновременно придающих ей своеобразие и неповторимость для иностранцев. Такими характеристиками являются, прежде всего, литературная норма и литературный диалект, то есть собственно грамотность речи, обусловленная взаимодействием морфо-синтаксических и лексико-фразеологических связей в предложении. Кроме того, идиоматичность английской речи предполагает ее современное звучание, в том числе написание, соответствие определенному варианту, а также стилистическую обусловленность [2, с. 62].

Идиома – это сочетание лексических языковых единиц, причем значение каждой из этих единиц не составляет общего значения идиоматического выражения, значение не зависимо от его компонентов. идиомы можно назвать неотъемлемой частью языка, поскольку встречаются они в любой сфере повседневной жизни. Идиомы способны существенно украсить процесс коммуникации и избавить от излишней формальности. Таким образом, идиомы следует отнести к существенным характеристикам эффективного общения на иностранном языке. А, следовательно, с точки зрения методики обучения иностранным языкам, идиоматику необходимо рассматривать не только как пример лексических единиц, вызывающих трудности при усвоении учащимися, но и как критерий овладения иностранным языком.

Выделяются два типа единиц идиоматики: внутриязыковые и межъязыковые. Особенность межъязыковых идиом заключается в том, что их невозможно перевести литерально, иначе говоря, буквально. Идиома

представляется как один из видов фразеологических единиц, которые имеют несвободную лексическую сочетаемость и могут быть переведены только согласно общему понятию этого сочетания.

В рамках методики обучения иностранному языку исследователи (З.К. Гутнова, Н.И. Филатова и др.) выводят идиоматичность на новый уровень, говоря о таком понятии, как идиоматичность речи. Речь носителя языка характеризуется такими качествами, как образность и выразительность, а достижение этих характеристик возможно за счёт употребления в речи фразеологических единиц, идиоматических выражений, пословиц и поговорок, которые, в свою очередь, и являются показателем высокой культуры [5, с. 10]. Кроме того, идиомы придают тексту оттенки смысла и усиливают речевое воздействие отправителей на получателей информации.

Идиоматические выражения присущи абсолютно любому языку. Известно, что носители языка используют идиомы спонтанно, не задумываясь о их фигуративности. Однако, не-носителям языка порой сложно осмыслить значение идиомы, которое может базироваться исключительно на специфических реалиях, характерных данному языку.

Метафоричность речи и использование фигуративных выражений действительно является одним из основных критериев оценки уровня овладения языком [3]. Получая лингвистические и культурологические знания, учащиеся знакомятся с системой ценностей, формирующей национальный менталитет носителей языка. Идиоматическая компетенция способствует развитию понимания иностранного языка и культуры. Это понимание является неотъемлемой частью межкультурной коммуникации.

В результате систематического освоения идиом [1], которые играют роль своеобразной «приправы», речь обучаемых становится более четкой и содержательной, приобретает такие свойства, как выразительность, эмоциональность, экспрессивность и образность. Изучение идиом является довольно перспективным, так как английский язык находится в постоянном развитии, как и любой другой язык. Следовательно, появляются новые идиомы, обогащающие язык. Понимание происхождения идиом ведёт к более глубокому осмыслению культуры страны изучаемого языка, таким образом, помогая в изучении иностранного языка.

Изучение идиом и их функционирования в речи помогает учащимся достичь высокого уровня овладения языком. Овладение идиоматической компетенцией – важнейшее условие изучения языка и культуры других народов.

Список литературы

1. Гаврикова Ю.А Метафоризация оценочных смыслов у эмоционально-оценочных сложных прилагательных // Международный научно-исследовательский журнал «Современный ученый». Белгород. Т. 2 №1. 2017. С. 15-19.

2. Долгина Е.А. К вопросу об идиоматичности речи // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. М .: Диалог – МГУ , 1999. С. 59-66.
3. Смирнова Е.В. Формирование лингво-профессиональной компетенции в системе уровневой подготовки // Проблемы многоуровневого образования: XV Международный научно-промышленный форум Великие реки'2014. Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. С.213-215.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие для аспирантов и соискателей по специальности "Лингвистика и межкультур. коммуникация". М.: Слово/Slovo, 2000. 262 с.
5. Burger H. Idiomatik des Deutschen. Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1973. 161 c.
6. Hall E. T. Hidden Differences: Studies in International Communication. Grunder & Jahr, 1983.

Д.С. Ефремова,
НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород

К ВОПРОСУ О КОМПОНЕНТАХ НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. *Статья посвящена определению маркеров научного дискурса как одного из типов институционального дискурса сквозь призму его компонентов с выявлением особенностей каждого. Все девять компонентов научного дискурса проиллюстрированы на материале текстов предметной области «Лингвистика».*

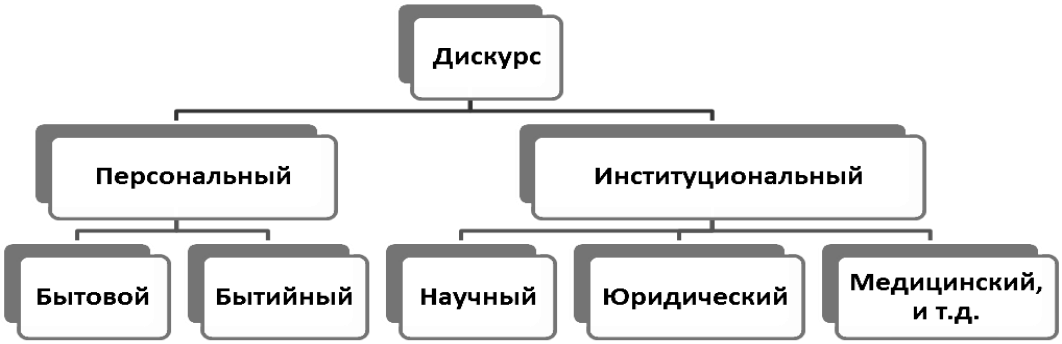
Abstract. *This article is devoted to the identification of scientific discourse markers as one of the types of institutional discourse from the point of view of its components, identifying the characteristics of each. The nine components of scientific discourse are illustrated on the text material of the subject area 'Linguistics'.*

Ключевые слова: *дискурс, институциональный дискурс, персональный дискурс, научный дискурс, компоненты институционального дискурса.*

Keywords: *discourse, institutional discourse, personal discourse, scientific discourse, components of institutional discourse.*

Многие термины, применяемые в научно-исследовательской области, являются многогранными и противоречивыми. Одним из самых сложных и трудно поддающихся пониманию определений в современной лингвистике является дискурс. Это понятие занимает одну из центральных позиций в науке о языке и в последнее время приобрело широкую популярность в различных областях. Под **дискурсом** следует понимать связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в аспекте событий, речь, которая рассматривается в качестве социального действия, имеющего целенаправленную основу, как компонент, участвующий во взаимодействии людей в механизмах их сознания [5, с. 176]. Исходя из понятия дискурса, можно выделить его следующие признаки: завершенность или продолжительность, устный или письменный результат, в некоторых языках дискурс выступает в качестве синонима текста и речи [1; 2; 6].

Дискурс, как многоаспектное и неоднозначное явление имеет различные классификации типов. Одной из наиболее ярких классификаций, раскрывающей типологию дискурса в полной мере, является классификация В.И. Карасика. С точки зрения социолингвистики В.И. Карасик различает два типа дискурса: *персональный* и *институциональный*. Персональный дискурс ориентирован на определенную личность, при этом говорящий раскрывает особенности своего внутреннего мира. Персональный дискурс далее разделяется на бытовой и бытийный. Институциональный дискурс указывает на говорящего как на представителя какого-либо социального института. Классификацию, положенную в основу настоящего исследования, можно проиллюстрировать следующей схемой.



Институциональный дискурс проявляет себя как клишированная разновидность коммуникации, ограниченная рамками статусно-ролевых отношений. Участники общения могут быть не знакомы, однако вынуждены общаться так, как предписывает норма данного социума. В рамках современного социума можно выделить следующие *виды институционального дискурса:* политический, административный, юридический, педагогический, медицинский, рекламный, научный [9] и другие [3, с. 190].

В.И. Карасик выделяет следующие *компоненты*, необходимые при характеристике любого типа институционального дискурса: 1) участники; 2) хронотоп; 3) цели; 4) ценности (в том числе и ключевой концепт); 5) стратегии; 6) материал (тематика); 7) разновидности и жанры; 8) прецедентные (культурогенные) тексты; 9) дискурсивные формулы [4, с. 11].

Внимание лингвистов традиционно падает на изучение научного дискурса. Следует проследить, как освещаются данные компоненты при его характеристике. В качестве основных *участников* научного дискурса выступают представители научного сообщества (агенты) и люди, которые обращаются к нему (клиенты). Характерной особенностью данного дискурса является открытость, которая состоит в том, что агенты не имеют принципиальных отличий от клиентов, что обуславливает принципиальное равенство всех участников научного общения. В связи с этим, научному

дискурсу свойственно использование безличных форм, таких, как: *it is said to be, it may be used, it is to be observed, it is generally implied:*

"It must be remarked that the test of being able to form a sentence by itself does not strictly apply to all words" [11, с. 16].

"To understand these relations it is necessary to realize that a vowel is, acoustically speaking, voice modified by a resonance-chamber or resonator, namely the mouth" [10, с. 30].

Однако, традиционные безличные обороты в рамках научных статей и монографий часто могут быть заменены личными местоимениями: *"As long as we confine ourselves to the examination of isolated sentences, we shall not advance one step further"* [11, с. 5].

В качестве *хронотопа* научного дискурса выступают условия, типичные для реализации научного диалога, который может быть письменным и устным [4, с. 11-12]. Типичной обстановкой для устного дискурса может быть зал заседаний, кафедра, лаборатория. Текстовые действия не имеют свойства протекать в рамках определенной временной и пространственной локализации, поэтому в качестве хронотопа письменного научного дискурса может выступать библиотека. За последнее время выросла популярность использования онлайн-библиотек, поэтому письменный научный дискурс [7] может быть реализован в домашних условиях.

Цель научного дискурса представляет собой процесс рождения нового знания о явлении, предмете и их особенностях. Данный процесс представлен вербально и протекает согласно коммуникативным канонам научного общения: логичности изложения материала, доказательства истинности или ложности положений, максимальной абстракцией предмета речи:

"I hope it will be found specially useful to those who have to teach phonetics in connexion with elocution and modern languages. In order to make the book as generally useful as possible, I have also dealt briefly with the applications of phonetics to historical and comparative philology, as well as to the more practical sides of the study of language" [10, с. 3].

Исходя из данного примера можно сделать вывод, что целью автора являлось предоставить научному сообществу уникальную точку зрения на конкретную тему *"the study of phonetics"*, а также подробно раскрыть особенности преподавания фонетики. Цель научного дискурса обуславливает его *ценность* и соответствующие *стратегии*, выбранные агентом – автором научного текста. Эти ценности вытекают из этикета, принятого в научной среде.

Жанры научного дискурса вариативны. К ним относятся: научная статья, монография, диссертация, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензия, реферат, аннотация, тезисы. Например, работа Генри Суита *"The Sounds Of English"* (1908)

является монографией, поскольку представляет собой научный труд в виде книги, направленный на изучение одной конкретной темы: *"The object of this book is sufficiently shown in its title: The Sounds Of English: An Introduction To Phonetics"* [10, с. 3].

Тематика научного дискурса характеризуется широким кругом проблем; особенно важным в этом вопросе является выделение естественнонаучных и гуманитарных областей знания.

Одним из системообразующих признаков научного дискурса является *опора на прецедентные тексты*, которые характеризуются выраженной степенью интертекстуальности. Интертекстуальные связи применительно к тексту научной статьи выражаются в виде цитат и ссылок и выполняют референционную, оценочную, этикетную и декоративную функции [8, с. 3]. В предисловии к *"The Sounds Of English"* Генри Суит упоминает одну из своих более ранних работ:

"It differs from my Primer of Phonetics – to which it will serve as an introduction" [10, с. 3].

Более того, автор неоднократно отсылает читателя к библиографии своей работы:

"A finger may be used as an artificial palate (§ 76). Several forms of apparatus have been devised for a more accurate determination of the positions of the organs of speech, especially in forming the vowels, such as the cardboard disks on wires used by Grandgent (see Bibliography, § 382)" [10, с. 107].

Прецедентными текстами для научного дискурса являются работы классиков науки, известные многим цитаты, названия монографий и статей.

Последней составляющей любого типа институционального дискурса являются *дискурсивные формулы*, которые следует понимать, как определенные речевые обороты, свойственные общению в рамках определенного социального института. Дискурсивные формулы – это клише научного стиля:

"In one respect, however, phonetics really works hand in hand with elocution, and that is in developing distinctness of articulation" [10, с. 77].

"Another argument sometimes adduced in favor of artificialities of pronunciation is that they improve the language by making it more sonorous or more harmonious" [10, с. 78].

"The methods hitherto discussed consist in utilizing phonetic principles without introducing phonetics itself" [10, с. 120].

Для научного дискурса характерно использование максимально точных формулировок, поэтому данный тип дискурса является безэмоциональным, перегруженным терминологически и семантически.

Таким образом, дискурс, как устный, так и письменный, представляет собой сложную лингвистическую категорию, которая рассматривается многими

исследователями сквозь призму порождения и восприятия текста. Институциональный дискурс представляет собой клишированное общение двух незнакомых людей «под масками» агента и клиента, ему свойственно наличие участников, хронотопа, цели, ценности, стратегии, жанра, тематики, опоры на прецедентные тексты и определенных дискурсивных формул. Данные компоненты раскрывают сущность того или иного типа институционального, в условиях настоящего научного исследования – научного дискурса.

Список литературы

1. Белова Е.Е., Гаврикова Ю.А. Современный подход к обучению чтению // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 59. Ч. 3. С.80-83.
2. Зимина М.В. Проблемы языкового сознания в современной лингвистике // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб материалов Международ. науч-практ конф (16 ноября 2015 г.) Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2015. Вып. 2. С. 48-52.
3. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр.. Волгоград: Перемена, 1998. С. 185-197.
4. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. / Под. Ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 682 с.
6. Люляева Н.А. Активизация навыков эффективного чтения // Молодой ученый. 2017. № 21-1 (155). С. 8-12.
7. Минеева О.А., Жулина Е.В. Технология работы с аутентичными текстами, содержащими социокультурный компонент, на занятиях по немецкому языку в неязыковом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. №1 (35). С. 71-77.
8. Михайлова Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе: дис. … канд. филол. наук.. Волгоград, 1999. 198 с.
9. Плесканюк Т.Н. Понятие научного дискурса и его компоненты // Языковое и методическое пространство: формирование, поддержка, развитие. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Открытое знание». 2017. С. 41-46.
10. Sweet H. The Sounds of English. Oxford: At the Clarendon Press, 1908. 140 p.
11. Wyld H.C. Collected Papers of Henry Sweet. Oxford: At the Clarendon Press, 1913. 590 p.

М.В. Зимина,
Н.В. Чубиряева
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. *В данной статье рассматривается языковая специфика рекламного дискурса, выявляются особенности рекламных сообщений и стилистические приемы, используемые создателями рекламы с целью привлечения внимания потенциального покупателя.*

Abstract. *This article discusses the language specificity of the advertising discourse, identifies features of advertising messages and stylistic devices used by the creators of advertising to attract the attention of a potential customer.*
Ключевые слова: *реклама, рекламный дискурс, особенности рекламных сообщений, лингвостилистические особенности и приемы.*
Keywords: *advertising, advertising discourse, features of advertising messages, linguistic stylistic features and devices.*

К концу 20 века реклама превратилась в глобальную индустрию, в которую вовлечены тысячи людей. Реклама направлена на обеспечение потенциального адресата информацией о товарах или услугах в целях их популяризации.

Понятие «дискурс» тесно связано с рекламой и является его основой. Это комплексный термин, который включает в себя как текст, так и речь. Существуют разные подходы к определению термина «дискурс». Изучением рекламного дискурса занимались зарубежные исследователи Дж. Браун и Дж.Юл, а также российские ученые: Н.Д. Арутюнова, Е.Г. Борисова, Л.А. Нефедова, Е.И. Шейгал, М. Фуко и др. Термин «дискурс» стал известен в лингвистике в 1970-х гг. Однако изначально в русском языкознании слово «дискурс» существовало как понятие «функциональный стиль» и под дискурсом подразумевали «текст» [9, с. 23]. Н.Д. Арутюнова пишет, что «дискурс есть текст, взятый в событийном аспекте; речь, погруженная в жизнь» [1, с.37].

О. Н. Рыбакова отметила, что «...под дискурсом, как правило, понимается либо процесс вербальной коммуникации, либо любое высказывание, большее, чем предложение, которое в конкретной коммуникативной ситуации может быть равным целому тексту» [7, с.31] Таким образом, существует большое количество трактовок понятия «дискурс». Однако, принято считать, что дискурс – это и письменный и устный текст [4].

Рекламный дискурс всегда являлся и является примером применения стилистических приёмов. Главное требование рекламного дискурса – максимум информации при минимуме слов. Для рекламного дискурса характерны: лаконичность, выразительность, ёмкость информации, сжатость. Стиль рекламы разнообразен, включает в себя особенности публицистического, научного, научно-популярного, разговорного и делового стилей. В большинстве случаев реклама не только передает сведения о товаре или услуге, но и создаёт впечатление при помощи стилистических приёмов.

Зачастую в рекламном дискурсе применяются тропы, например, ирония, олицетворение, сравнение, метафора, и т.д. Фразеологические обороты и стилистические приёмы также популярны в рекламе. Стилистические приёмы украшают рекламный текст. Например, возьмём хорошо известный слоган компании “Toyota”: *I Love What You Do For Me*. Капитализация начальных букв

используется для того, чтобы привлечь внимание, подчеркнуть важность каждого слова. Один из лучших приёмов привлечения внимания к торговой марке – это рифмованный слоган. Слоган компании “Quavers”: *The flavour of a Quaver is never known to waver* подчеркивает рифмование названия бренда. Подобные слоганы всегда легко запоминаются и остаются в памяти. В слогане компании “Fila” *«Functional... Fashionable... Formidable...»* на фонетическом уровне используется аллитерация, которая делает текст ритмичным и придаёт звуковую выразительность.

На синтаксическом уровне в рекламном дискурсе применяются простые предложения, например, слоган компании “General Electric”: *We bring good things to life.* Простые предложения упрощают процесс восприятия потребителем информации о рекламируемом товаре. Кроме того, встречается использование повседневных фраз или предложений в рекламных текстах. Всем известный лозунг бренда “Nike” *«Just do it!»*, впервые появившийся в 1988 году, до сих пор является очень узнаваемым и стал символом здорового образа жизни, спорта и целеустремлённости. Императивные предложения побуждают потребителя к действию. Лозунги компании “Express card” «*Don’t leave home without it*» и “United Airlines”: «*Life is a journey, travel it well»* иллюстрируют данный аспект. В лозунге “Rossini”: «*Time always follows me»* используется настоящее простое время для того, чтобы удовлетворить желание клиента узнать текущее состояние продукта, который он хочет купить, а также такие слоганы отражают универсальность и вневременность.

Таким образом, успех рекламного дискурса зависит от многих факторов. Реклама должна выполнять информационную функцию, то есть содержать всю необходимую информацию о товаре или услуге, должна быть максимально убедительной, содержать многократное повторение марки, чтобы покупатель, придя в магазин, сразу же вспомнил название товара. Для усиления эффекта воздействия на потребителей в текст рекламы обычно включены стилистические приёмы, которые помогают внушить потребителю мысль об уникальности товара или услуги (внушающая функция рекламы). Для создания рекламного текста требуется не только знание стилистических языковых средств, но и оригинального изложения содержания рекламы, а также грамотная подача информации потребителям.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е издание. М.: Языки русской культуры, 1999. 37 с.
2. Белова Е.Е., Минасян В.А. Структурно-стилистические особенности английского рекламного текста вербально-визуального типа // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч-практ. конф. (26 сентября 2016 г.). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. Вып. 3. С. 42-50.

3. Белова Е.Е., Рябкова Ю.В. К вопросу об обучении ESP работников рекламной сферы // Карельский научный журнал. Петрозаводск. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 7-11.
4. Гаврикова Ю.А. Коммуникативные стратегии политического медиадискурса//Лингвистика,лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (20 ноября 2014). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та им. И.Н. Ульянова, 2014. С.17-22.
5. Зимина М.В. Визуальное представление образов Beauty, Home, Freedom, Friendship, Tolerance американцами// Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (20 ноября 2014 г.). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. Вып. 1. С.37-40.
6. Зимина М.В., Люляева Н.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков// Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 150-158.
7. Рыбакова О.Н. Дискурсивные, коммуникативно-прагматические и семиотические характеристики англоязычной печатной рекламы. Дисс. … канд. филол. наук. 10.02.04. Иваново, 1999. 31 с.
8. Терпугова Е. А. Рекламный текст как особый тип императивного дискурса. Дисс. … канд. филол. наук: 10.02.01. Иркутск, 2001. 23 с.
9. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Lyulyaeva N.A., Shapiro E.D. Blended Learning in Teaching EFL to different age groups// Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Т. 622. p. 380-386.
10. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С 6.URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/927 (Дата обращения 30.03.2019).

Ю.Н. Зинцова
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова», г. Н. Новгород

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ МЕТОДОМ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ

Аннотация. *Данное исследование направлено на изучение лексического значения как сложного многоаспектного образования. Применение метода ассоциативного поля как инструмента анализа значения слова сопровождается осуществлением ассоциативного эксперимента с целью выявления и описания актуальной семантики слова.*

Abstract. *The research under consideration is aimed at studying the lexical meaning as a complex, manifold formation. Implication of the associative field method as a means of the lexical meaning analysis is followed by an associative experiment held for the purpose of singing out and describing actual word semantics.*

Ключевые слова: *лексическое значение, ассоциативное поле, ассоциат, вербальные ассоциации, слово-стимул, ассоциативный эксперимент.*

Keywords: *lexical meaning, associative field, associate, verbal associations, stimulus word, associative experiment.*

Применение метода ассоциативного поля для изучения лексических значений слов предоставляет дополнительную специфическую информацию о слове, и это дает основание полагать, что на основе совокупности ассоциаций

слова возможна более адекватная характеристика его семантики. Ассоциативное поле дает представление о контекстах употребления каждой конкретной лексемы в свернутом виде, демонстрируя психологически реальное для носителей языка содержание слова, что позволяет вскрыть традиционные модели поведения и определенную систему связей и представлений, свойственных данному социуму [6, с. 195-196].

Изучение ассоциаций осуществляется, как правило, путем ассоциативных экспериментов и изучением собранных с их помощью ассоциативных норм или ассоциативных полей. Ассоциативным полем слова, по сути, является совокупность ассоциатов (реакций) на слово-стимул. При исследовании ассоциаций обнаруживаются объективные факторы объединения вокруг слова-стимула определенных групп ассоциатов, которые обладают весьма большой степенью общности или однородности.

Исследования вербальных ассоциаций осуществляются на основе *лексикоцентрического* и *текстоцентрического* подходов [3, с. 49]. При первом подходе рассматриваются пары слов, полученные в свободном ассоциативном эксперименте [4, с. 21], и основное внимание уделяется ядру ассоциативного поля (наиболее частотным реакциям). В этом подходе слово рассматривается как основная единица лексикона. Ассоциативное значение при этом определяется как “потенциальное распределение ответов на некоторое слово-стимул”, “ключевое слово“ [2, с. 25-31; 5, с. 104], которое пересекается с семантическим значением, но не тождественно ему [8, с. 266] В лингвистике ассоциативное значение слова интерпретируется как элементарный "образно-ассоциативный комплекс” коннотативного макрокомпонента [7, с. 28], как “признак”, уточняющий и изменяющий значение слова в высказывании, способный переходить в семы [1, с. 57].

Ассоциативный эксперимент – это особая вербальная ситуация которая, создается для того, чтобы выявить реальное и значимое для носителей языка содержание при вербальном общении. Состав и характер реакций в ассоциативных полях позволяют раскрыть существенные черты значений слова. Ассоциативная структура слова – это основные направления, по которым происходит ассоциирование слова в ходе эксперимента, это отношения, которые возникают между словом-стимулом и словами, образующими его ассоциативное поле. Получаемые в результате свободных ассоциативных экспериментов ассоциативные структуры отражают семантику слова в её сложности и единстве, определяют особенности словоупотребления, выявляют определенные черты значения слова.

Список литературы

1. Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ин-та. 1994. 210с.

2. Любимов Ю.В. Природа ассоциации: структура словесной памяти и понятие ассоциативного значения. Словарь ассоциативных норм русского языка. М. 1977. 405 с.
3. Овчинникова И.Г. Ассоциации и высказывание: Структура и семантика. Учебное пособие по спецкурсу. Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та. 1994. 124 с.
4. Плисов Е.В. Образ хлеба в русской, немецкой и английской картинах мира // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». 2016. №2. С. 20-31.
5. Плисов Е.В., Тюрина Ю.А. Дистанционный диалог в масс-медийном пространстве (на материале австрийского медиапроекта «Frag den Kardinal») // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2017. №13. С. 99-106.
6. Прокопьева Н.Н. Языковая вариативность и проблемы межкультурной коммуникации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 30. С. 195-200.
7. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука. 1988. 238с.
8. Ячная Т.А. Специфические особенности семантического (лексического) и ассоциативного значений слов // Труды БГТУ. Серия 5. Политология, философия, история, филология. 2008. №5. С. 264-267.

Ю.В. Ильин,
И.Ю. Смирнова
НА МВД России, г. Н. Новгород

К ФОРМИРОВАНИЮ ДОМИНАНТНОГО КОНЦЕПТА “LAW” В АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. *В статье предлагается авторский подход к развитию англоязычной юридической терминологии средствами языка ментальной области права путем формирования понятий «закон», «обычай», служащими основой для ключевого концепта “Law”.*

Abstract. *The article offers the author’s approach to the formation and development of the English law terminology as materialization by language means of the mental sphere of law. Notions “custom”, “habit” became the bases for the formation of a key concept “Law”.*

Ключевые слова*: когнитивная лингвистика, концепт, понятие, бытовая концептосфера, закон, обычай.*

Keywords: *cognitive linguistics, concept, notion, customary conceptosphere, custom, habit.*

Определенные обычаи в том понимании, что это общепринятый порядок, традиционно установленные правила общественного и хозяйственно-делового поведения, послужили источником многих законов, принявших значение правовых взглядов, принципов и норм, которые должны исполняться всем населением и за нарушение которых нарушителям грозит наказание от лица общества. Показателями важности, которую представляют обычаи и традиции в Англии с позиций права, являются два языковых факта: 1) в английском языке имеется большое число слов, которые выражают концепт «обычай». В качестве примера приведем некоторые: custom, habit, way, convention, tradition, use, usage,

uzance, practice, в дефинициях которых употребляется каждое из приведенных слов, что позволяет считать их равнозначными или традиционными синонимами; 2) начиная с древнеанглийского периода у многих слов, обозначающих «обычай», зафиксировано второе значение «закон».

Наиболее частотное слово custom – заимствование из старофранцузского custume, costume и латинского (восстановленного) costumen, которое употребляется в значении a habitual or customary practice; common way of acting; usage, fashion, habit; данное определение демонстрирует синонимический тип дефиниции. У слова custom есть одноосновный синоним также появившийся в английском языке в результате заимствования из французского customance с его вариантом custumance. Изначально обычай означает принятый в сообществе образ жизни: custom – habitual or usual practice; common way of acting; usage, fashion, habit, т.е. обычай – это и представления о жизни, и практические поступки и действия в соответствии с обычаями. В дефиниции члена данного номинативного множества practice характеризуются самые разнообразные действия, необходимые для поддержания жизни: to perform, to exercise, to carry on or do any action or process.

Вначале это были самые простые/примитивные действия, что служит показателем, с одной стороны, их древности, с другой их онтологичности, в значении их важности сначала для физического выживания человека, а потом обустройства более комфортного его проживания. В качестве примера приведем ряд глаголов, обозначающих разнообразные, технологически простые (преимущественно, физические) действия, которые человек всегда совершал, чтобы обеспечить своё существование: to work, to act, to fulfill, to carry out. По мере совершенствования общества, а значит роста «технологичности» действий человека, они становятся более специальными, творческими и обозначаются новыми языковыми средствами: to exercise, to perform, to pursue (an occupation, profession, or art). Такая категория дел и видов работы выполнялась сначала с применением физической силы и использованием примитивных орудий труда, а последующие операции осуществлялись по определенным правилам и технологиям и являлись уже заведомо спланированными ментальными действиями.

О развитости синонимических связей в английском языке говорить не приходится. И эта констатация справедлива не только для общеупотребительной лексики, но и для терминологии, в том числе юридической. Любая дефиниция любого судебноправового термина содержит несколько других судебноправовых терминов, что уже является манифестацией системности как терминов, так и знаний, стоящих за ними. Также важным для выполнения цели и задач исследования является наше утверждение и предоставление доказательств, что классификация наук, профессий в разное

время была разной в зависимости от времени, потребностей и успехов общества в освоении определенных знаний и применения их на практике как определенный вид активности человека. Право – одна из первых наук и видов деятельности, которое «выросло» из самой жизни. И заимствованное слово custom(s) быстро становится частью феодального образа жизни.

Значение слова custom «обычай» примечательно тем, что в его дефиниции слово «обычай» приравнивается к значению слов «закон, право»: a usage which by continuance has acquired the force of the law or right; a special usage of a locality, trade, society, or the like. В таком векторе семантического развития «обычай – закон» есть своя глубинная закономерность: обычаи ежедневной жизни становятся нормой, правилами общежития, что составляет ядро значения термина law. Общепринятое определение закона, права во всех языках типовое (сокращенное): «закон – это правила, которые подлежат выполнению всеми». Из этого следует важный вывод, к которому пришли англосаксы: жить по обычаям и означает жить по законам. Столь же важно и обратное утверждение: жить по законам означает жить по обычаям.

Следующим частотным словом, обозначающим конструкт «обычай», является слово habit. Это также среднеанглийское заимствование из старофранцузского языка habit, abit и латинского habitus, от “habere” – to have. Интересно сложилась история семантического развития этого слова в результате «работы» многоступенчатой метонимии: (1 ступень) – от первого значения dress, apparel or attire с последующим сужением, специализацией особо вида одеяния (2 ступень) – the dress of a particular rank, degree, profession до обозначения носителя определенной профессии, одетого в ту или иную одежду (3 ступень), например, монах или судья – до абстрактного значения (4 ступень) – mental constitution, disposition, a settled disposition or tendency и в итоге для обозначения определенной модели поведения и поступков, т.е. образа жизни (5 ступень) – to act in a certain way; a settled practice, mentality, custom.

В до-правовое время обычаи и традиции представляли собой практические, наполненные жизнью правила (rules – norms of life), по которым жило и развивалось общество с установленными правилами разрешаемых действий и поступков, и одновременно запрещенных других поступков и действий. Поэтому обычай признается одним из источников закона и права, что мы используем для представления более полной истории современного состояния английского права в контекстах языка, истории и культуры английского народа. Обычаи не выбирают, они или есть или их нет. Они присутствуют изначально в генном коде человека как носителе определенной культуры. И изменить, модифицировать их сложно. Вот как об этом сказал Геродот: «Если бы предоставить всем народам право выбирать самые лучшие из всех обычаев и прав, то каждый народ, внимательно рассмотрев их, выбрал бы свои собственные.

Так, каждый народ убежден, что его собственные обычаи и образ жизни наилучшие» [1]. О важной роли традиций и обычаев как устоев, причалов жизни ярко свидетельствует тот языковой факт, что в дефинициях многих членов единого множества «названия обычаев» употребляется слово «закон» или непосредственно или через перифраз, что позволяет видеть в обычаях непосредственный источник более позднего понятия и термина «закон»; понятие «закон» вырастает из понятия «обычай».

В качестве заключения следует отметить, что слова и понятия custom, habit, с одной стороны, и слово и понятие law, с другой, оказываются связанными исторически и семантически. В их определении в равной степени присутствует слово rule (rules of behaviour). Причем концептуальной внутренней формой латинского слова, от которого образуется слово rule, является значение “straight” – «прямой» с единственно возможным когнитивно-метафорическим толкованием: закон служит прямой, т.е. верной и правильной дорогой жизни, что лежит в основе понимания закона. В национальном менталитете ряда народов с честными, законными поступками, действиями связано глубокое представление «прямизна, прямая линия», в то время как всякие отклонения от закона ассоциируются с кривизной.

Такой глубинный признак закона мы называем его концептуальной внутренней формой. О тесном взаимодействии закона и обычая, о слиянии двух смыслов «закон» и «обычай» говорит и тот языковой факт, что в английском языке существует целый ряд устойчивых составных терминов, членами которых являются слова, обозначающие и обычай, и закон, что свидетельствует об их нераздельности в сознании. Например, customary law/custom law, traditional law, consuetudinary law, conventional law, tacit law. Все они переводятся на русский язык как «обычное право», т.е. «право, основанное на обычае». О том, что понятие «обычай» является одним из источников понятия «закон, право» – очень древнее умозаключение англосаксов, свидетельствует материал древнеанглийского языка. Здесь существовало слово situ, у которого два значения: 1) обычай, 2) закон. В народном менталитете укрепилось правило: жить по обычаю – значит жить по закону. Наоборот, нарушение обычая здесь обозначалось производным именем существительным unsitu с прозрачной внутренней формой благодаря словообразованию: отрицательный префикс un- радикально менял значение основы -situ на противоположное, а именно: первое значение «нарушение обычая», естественно, по народной логике перерастало во второе значение «нарушение закона».

Список литературы

1. The Pocket Book of Quotations. Ed. by Henry Davidoff. Cardinal Edition. 1963.
2. The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. Prepared by W. Little. Oxford at the Clarendon Press. 1965.

И.Н. Кабанова,
М.А. Дементьева
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЕ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА *FREEDOM* НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ БИТ-ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. *В статье рассмотрены основные особенности репрезентации концепта freedom в языковом сознании представителей бит-поколения с позиции его универсальной и индивидуально-авторской составляющих, что позволяет получить наиболее полное и точное представление о языковом содержании исследуемого концепта.*

Abstract. *The article highlights the main features of the representation of the concept freedom in the language consciousness of the Beat Generation. A subdivision of the concept into two parts – universal and individual authors' constituents – allows to get a most profound and detailed insight into the language representation of the analyzed phenomenon.*

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, концепт, языковая картина мира, бит-поколение, национальная картина мира.*

Keywords: *cognitive linguistics, concept, language world picture, the beat-generation, national world picture.*

Исследование концепта как единицы языкового сознания индивида или целого общества представляет значительный интерес ввиду присущих ему особенностей, которые обусловлены восприятием концепта носителями той или иной лингвокультуры. При исследовании концепта необходимо учитывать его специфику с позиций как универсальной, так и индивидуально-авторской вербализации, так как зачастую они могут разниться. Для настоящего исследования особый интерес представляет сопоставление двух аспектов изучения концепта, а именно:

- специфика его универсальной вербализации, зафиксированной в известных лексикографических источниках;
- индивидуально-авторская репрезентация концепта, выявленная на материале художественных произведений отдельного временного периода конкретного лингвосоциума.

Для исследования универсальной вербализации концепта *freedom* необходимо провести анализ и описание семантики языковых средств, входящих в номинативное поле данного концепта. Для осуществления данного этапа был применен комплексный метод анализа словарных дефиниций, источниками которых являлись англоязычные толковые словари *Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins English Dictionary, Macmillan Dictionary*. С помощью компонентного анализа, который часто применяется при исследовании лексической семантики, можно выделить главное значение понятия *freedom* в англоязычном сознании. В нижеприведенной таблице 1 представлен компонентый анализ лексемы *freedom*, осуществленный

посредством выявления общих и дифференциальных признаков данного понятия.

Таблица 1 – Компонентый анализ лексемы freedom

Freedom	**The right to do what you want, make your own decisions, and express your own opinion**	**The state of not being imprisoned or enslaved**	**Familiarity or openness in speech or behavior**	**The power or liberty to order one's own actions**
Oxford Dictionary	+	+	+	-
Cambridge Dictionary	+	+	-	+
Collins English Dictionary	+	+	+	+
Macmillan Dictionary	+	+	-	+

При исследовании словарных дефиниций лексемы *freedom* выяснилось, что ее лексическое значение практически идентично во всех анализируемых англоязычных словарях, что позволяет прийти к выводу о том, что сознание американского лингвосоциума содержит общее восприятие и понимание данного концепта. Базовыми лексико-семантическими вариантами лексемы *freedom* являются "*the right to do what you want, make your own decisions, and express your own opinions*" и "*the state of not being imprisoned or enslaved*", что говорит об амбивалентности данного понятия: с одной стороны, это свобода психологическая ("*do what you want, make your own decisions and express your own opinion*"), а с другой – физическая ("*not being imprisoned or enslaved*"). Таким образом, можно выделить концептуальные признаки понятия *freedom* на основе характера их реализации в виде физического или нефизического воздействия на сознание индивида или целого социума, поэтому свобода в языковом сознании носителей языка условно может быть разделена на ментальную и физическую. Подобное понимание концепта *freedom* обусловливает его универсальную реализацию.

При изучении индивидуально-авторской реализации концепта *freedom* стоит обратиться непосредственно к текстовому корпусу. Рассмотрим выделенные в результате компонентного анализа универсальные признаки исследуемого концепта на основе фрагментов текстов литературных произведений писателей бит-поколения.

Следует подчеркнуть, что бит-поколение (англ. *The Beat Generation*) является символом переломной в истории культуры США эпохи 50-60-х гг. XX века. В этот период впервые появляются идеи и стремления американского общества относительно изменения социально-политического строя, что не могло не отразиться на культуре США. Писатели бит-поколения впервые смело

заговорили о проблемах американского общества, об отказе от устаревшего социального строя, о поиске новой американской мечты, новых жизненных целей и о свободе. Язык литературных произведений бит-поколения представляет собой уникальный материал для изучения языкового сознания американского общества указанного периода, а также для выявления его ключевых концептов.

Материалом исследования послужили тексты самых известных литературных произведений эпохи бит - поколения, которые стали эталоном литературы, созданной битниками, и оказали огромное влияние на сознание американской молодежи того времени. К ним относятся:

- роман *«В дороге»* (англ. *On the Road*), написанный в 1951 году Джеком Керуаком (1922-1969);
- роман *«Бродяги Дхармы*» (англ. *The Dharma Bums*), созданный тем же автором в 1958 году;
- роман *«Нагой обед»* (англ. *Naked Lunch*) Уильяма Берроуза (1914-1997).

В ходе исследования языкового материала было установлено, что концепт *freedom* является ключевым в языковом сознании американской молодежи 50-60-х гг. XX века и может быть проанализирован по двум признакам, выделенным в результате исследования универсальной репрезентации концепта, а именно *свобода ментальная* и *свобода физическая*.

При анализе текстов литературных произведений было установлено, что *свобода ментальная* в сознании американской молодежи 50-60х гг. XX в. представлена как свобода от навязанных обществом норм поведения, морали, нравственности, как освобождение от контроля государства над жизнью граждан. Джек Керуак утверждает, что свобода сродни сумасшествию, благодаря которому человек освобождается от общепринятых установок, норм, морали и ценностей, а также восхваляет людей «сумасшедших» и «немного не в себе», считая их истинными обладателями свободы ментальной:

*"[...] the only people for me are **the mad ones**, the ones who are **mad to live, mad to talk, mad to be saved, desirous of everything at the same time**, the ones who **never** yawn or **say a commonplace thing**, but burn, burn, burn like fabulous yellow roman candles exploding like spiders across the stars and in the middle you see the blue center light pop and everybody goes "Awww!"*

В видении автора свобода также проявляется и в отказе от стандартной жизненной схемы «родился–вырос–женился–умер», а также в стремлении избавиться от размеренной, спокойной и гармоничной жизни. Автор проводит аналогию с семейными фотографиями, на которых все счастливы, но на самом деле пусты в душе, так как не обрели свободу из-за того, что не смогли отказаться от стандартной жизни:

“I realized these were all the snapshots which our children would look at someday with wonder, thinking their parents had lived ***smooth***, ***well-ordered lives*** *and got up in the morning to walk proudly on the sidewalks of life,* ***never dreaming*** *the raggedy* ***madness*** *and* ***riot of our actual lives****, our actual night, the hell of it, the senseless emptiness.”*

В следующем фрагменте литературного произведения Джека Керуака прослеживается идея о том, что неопределенность в выборе жизненного пути и нежелание найти его показывает, что типичный представитель американской молодежи 50-60-х гг. обязан избавиться от оков главенствующего в обществе правила упорядоченности и «схематичности» в своей судьбе. Свобода здесь реализуется именно в отсутствии подобного правила в жизни нового поколения:

“What do you want out of life?” I asked, and I used to ask that all the time of girls.

*“****I don't know****,” she said.*

“Just wait on tables and try to get along.” She ***yawned****. I put my hand over her mouth and told her not to yawn.*

Мысль об освобождении от контроля общества над личностью представлена в следующем примере: *“I just won't sleep,” I decided. “There were so many* ***other interesting things to do****.” “Other interesting things to do”* рассматриваются автором как средства обретения свободы с помощью духовного обогащения личности (религия, музыка, литература, искусство), что считалось неприемлемым в обществе того времени и отождествлялось с аморальным образом жизни.

В следующем фрагменте автор указывает на надоевший американской молодежи навязчивый контроль общества за всем, что касалось социально-духовной составляющей жизни. Здесь чувствуется некоторое презрение автора к подобному явлению: автор прямо заявляет о том, что любому человеку нужно освободиться от навязанных обществом мнений и принципов:

“I didn't know what to say. I felt like crying, Goddammit ***everybody in the world wants an explanation for your acts and for your very being****.”*

В следующем отрывке представлено личное отношение Джека Керуака к ситуации в американской литературной сфере, которая сложилась под воздействием навязанных обществом норм. По мнению автора, только в свободе слова и мысли заключается подлинность искусства, поэтому Джек Керуак открыто заявляет, что писатель и поэт должны быть свободны в выборе того, *как* создавать литературное произведение.

“Man, wow, there's so many things to do, so many things to write! How to even begin to get it all down and without ***modified restraints*** *and all hung-up on like literary inhibitions and grammatical fears...”*

Реализация концепта *freedom* как свободы ментальной ярко представлена в произведениях Уильяма Берроуза. Он выражает схожую с идеей Джека Керуака мысль о том, что свобода – это пренебрежение общественным мнением, которое, зачастую, бывает резко негативным (автор подчеркивает свое мнение использованием экспрессивной стилистически сниженной лексики). Человек, по мнению автора, должен быть независим от мнения окружающих и обязан делать только то, что считает нужным, в отличие от «серой массы», которая всегда старается всем угодить; подобный отказ иллюстрирует авторское понятие свободы:

"I am not one of those ***weak-spirited***, ***sappy*** *Americans who want to be* ***liked by all the people around them***. *I* ***don't care*** *if people hate my guts; I assume most of them do. The important question is whether they are in a position to do anything about it. My affections, being concentrated over a few people, are not spread all over Hell in a vile attempt to placate sulky, worthless s**ts."*

В данном отрывке У. Берроуз раскрывает идею о понятии свободы в сознании человека; он считает, что истинный смысл существования заключается в избавлении от контроля индивида со стороны государства: *"Smash the control images. Smash the control machine!"*.

Таким образом, свобода ментальная в индивидуально-авторском восприятии эквивалентна отказу от мнения общества, общепринятых норм поведения, морали и нравственности, борьбе против контроля государства и общества над жизнью и интересами индивида во всех сферах деятельности, а также над искусством и литературой.

Реализация признака концепта *freedom* как *свободы физической* в текстах литературных произведений также обладает рядом характерных особенностей, присущих американскому лингвосоциуму рассматриваемого периода. Здесь данный признак представлен в неразрывной связи с процессом движения, отдаления от чего-либо. Рассмотрим некоторые фрагменты текстового корпуса.

Свобода физическая в индивидуально-авторском восприятии проявляется в отдалении от общества, например, с помощью путешествий. Возможность уехать и быть в дороге, посреди неизвестных мест и городов, и отказ от общения является, по мнению Джека Керуака, наивысшим счастьем:

"What is that feeling when you're ***driving away from people*** *and they recede on the plain till you see their specks dispersing? - it's the too-huge world vaulting us, and* ***it's good-bye****. But we lean forward to the next crazy venture beneath the skies."*

В авторском понимании дорога, путь, отъезд не представляет сложности и является способом обретения новых возможностей:

"I was surprised, as always, by how easy ***the act of leaving was****, and how* ***good*** *it felt. The world was suddenly* ***rich with possibility****."*

По мнению автора, свобода физическая помогает человеку получить новые возможности, благодаря чему человек может не только приобрести новые впечатления и воспоминания о свободе физической в виде посещения различный мест, но и обрести новый смысл жизни:

"But why think about that when all the ***golden lands*** *ahead of you and all kinds of* ***unforseen events*** *wait lurking to surprise you and make you* ***glad you're alive to see****?"*

Понятие свободы физической неразрывно связано с понятием «быть не в заточении», «быть на воле», что также описывается в тексте:

*"****Prison*** *is where you promise yourself the right to live."*

По мнению битников, свобода физическая – это постоянное, бесцельное путешествие ради того, чтобы не оставаться в одном и том же месте надолго, о чем пишет Джек Керуак в романе «В дороге»:

"You guys are ***going somewhere or just going****?"*

Бит-писатели акцентируют мысль о том, что деньги и роскошь не должны играть важную роль в жизни человека, при этом отсутствие материальных благ – не зло, но путь к физической свободе:

*"****Happy****.* ***Just in my swim shorts, barefooted, wild-haired, in the red fire dark, singing, swigging wine, spitting, jumping, running—that's the way to live.*** *All alone and free in the soft sands of the beach by the sight of the sea out there, with the Ma-Wink fallopian warm stars reflecting on the outer channel fluid belly waters".*

Следующий фрагмент также актуализирует данный концептуальный признак. Автор говорит о том, что богатство только лишает человека свободы:

"Maybe I'll be rich and work and make a lot of money and live in a big house." But a minute later: "And who wants ***to enslave himself*** *to a lot of all that, though?"*

Безусловно, авторы указывают и на социальные проблемы США середины XX века и развенчивают миф об Америке как о свободной стране. Джек Керуак утверждает, что в действительности типичный американский гражданин не верит ни в свободу, ни во что бы то ни было.

"My karma was to be born in America where nobody has any fun or believes in anything, especially ***freedom****."*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в сознании типичного представителя американской молодежи 50-60х гг. XX века свобода физическая ассоциируется с бесцельным путешествием, скитанием по миру, отказом от комфортной жизни в пользу одиночества, отказом от материальных благ и с возможностью быть независимым от общества.

На основе полученных данных при исследовании концепта *freedom* было установлено, что различие универсальной и индивидуально-авторской репрезентации концепта *freedom* на материале художественных произведений бит-поколения заключается в характерном для американской молодежи 50-60х

гг. XX века намерении бороться против системы, установленных правил и норм общества как источников тотального контроля над жизнью граждан, а также против жизненного уклада типичных американцев. Битники протестуют против универсального, стандартного понятия о свободе, что наделяет концепт *freedom* в понимании данного контркультурного молодежного движения специфическими особенностями и накладывает на язык литературных произведений битников радикальный и в определенной степени экстремальный оттенок.

Список литературы

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. 192 с.
2. Фрумкина Р. М. Психолингвистика. М.: Академия, 2001. 320 с.
3. Burroughs W.S. Naked Lunch. Olympia Press, 1959. 57 p.
4. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
5. English Dictionary for Advanced Learners, Collins. Fifth Edition. Glasgow: Harper Collins Publishers, Ltd., 2006.
6. English Dictionary for Advanced Learners. New Edition. Oxford: Macmillan Publishers, Ltd., 2007.
7. Kerouac J. On the Road. London: Penguin classics, 2000. 199 p.
8. Oxford Advanced English Dictionary. 7th Edition. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Е.А. Калаева,
Е.В. Плисов
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. *Статья посвящена основным лингвостилистическим подходам к изучению конфликтного дискурса на современном этапе. Целью работы является выделение стилистических средств (метафоры и сравнения) в текстах СМИ, анализ закономерностей и особенностей их использования в англоязычных публицистических текстах. В статье предлагается методика анализа языкового материала и пример анализа англоязычного публицистического текста.*

Abstract. *The article is devoted to the main linguostylistic approaches to the study of conflict discourse at the present stage. The main goal of the article is to identify stylistic devices (metaphor and comparison) in media texts, and analyze the principles and characteristics of their use in English-language publicistic texts. Moreover, the article suggests a methodology for language material analysis and an example of analyzing English publicistic text.*

Ключевые слова: *конфликтный дискурс; стилистические средства; экстралингвистический контекст; авторская позиция; коммуникация.*

Keywords: *conflict discourse; stylistic devices; extralinguistic context; author's position; communication.*

Одним из наиболее актуальных типов дискурса, с точки зрения исследовательского потенциала, является конфликтный дискурс (далее КД). Определение «конфликтного дискурса» во многом зависит от того, какому аспекту уделяется большее внимание: коммуникативно-речевому или структурно-языковому. В первом случае конфликтный дискурс можно определить как употребление языка в реальных условиях конкретных ситуаций. Во втором – дискурс определяется как язык выше уровня предложения и высказывания [6, с. 15].

Целью статьи является выделение стилистических средств (метафоры и сравнения) в текстах СМИ, анализ закономерностей и особенностей их использования в англоязычных публицистических текстах. КД может рассматриваться с различных точек зрения. Объектом исследования при прагмалингвистическом подходе к изучению КД является анализ выбора говорящим языковых единиц в конфликтной ситуации и изучение того, какое влияние оказывает данный выбор на характер взаимодействия коммуникантов. Данный подход актуален, так как нельзя изучить сущностные характеристики языковых средств, без учета речевой ситуации, уровня готовности (языковой и интеллектуальной) одного коммуниканта воспринимать речь оппонента, его интенции и компетенция [5, с. 24].

С точки зрения психолингвистики принято выделять следующие фазы КД: докоммуникативная фаза, где коммуниканты впервые осознают имеющиеся между их интересами противоречия; коммуникативная фаза, где оппоненты реализуют свои иллокутивные намерения; посткоммуникативная фаза [1, с. 10].

В рамках лингвокультурологии цель исследования КД – установление характерных особенностей конфликтной коммуникации в рамках какого-либо этноса, определение путей обращения к прецедентным для данной лингвокультуры текстам, выявление формульных моделей речевого поведения в целом [2, с. 15].

Для социолингвистического описания речевой деятельности участника КД существенны, с точки зрения Д. Хаймса, три составляющие: языковые обычаи, словесный репертуар и шаблоны, под которыми понимаются представления о типах организации текстов различных жанров, о правилах общения двух и более коммуникантов, об областях языкового поведения [11, с. 67]. Таким образом, КД рассматривается как столкновение двух и более субъектов, выступающих в роли представителей разных «контекстуальных систем». В настоящее время исследователи сходятся во мнении, что описание должно строиться не только на основе словаря, грамматики и просодии, но и с учетом экстралингвистического контекста и социокультурной составляющей [3; 4; 7].

КД широко реализуется в медийном пространстве. С целью воздействия на аудиторию и более яркой передачи авторской позиции в СМИ активно используются различные стилистические приемы. При этом особое внимание уделяется функционированию метафор и сравнений, способность которых емко отображать действительность с помощью ярких запоминающихся образов, активно используется в журналистской практике всего мира.

В связи с этим был проведен анализ статьи "*The murder of Raymond Buys: 'I think they knew they were going to kill my boy*" [10]. В процессе анализа из текста статьи были отобраны и систематизированы стилистические средства: метафора (*'make men out of boys'*; *the mouth of gates*; *the seeds of hate*; *a lodestar for white supremacist groups*; *trump card*; *to make household names*; *to hijack sufferings*; *the bedrock of the National Party*), сравнение (*looks as awkward as any 15-year-old boy standing next to his mother*; *looks just like a long-lost pal of mine*; *It's not like it used to be here*; *as victims-in-waiting*; *This bitterness has only grown in the post-apartheid era as stability and growth have collapsed*; *men like the General believe they must prevent another Boer genocide*; *his voice as flat as the veldt stretching to the horizon*).

На лексическом и синтаксическом уровнях исследуемые стилистические средства представлены: различными типами словосочетаний (*make men out of boys, looks just like a long-lost pal of mine, the mouth of gates*; *the seeds of hate* и др.); сложными словами (*lodestar, victims-in-waiting, 15-year-old*); сравнительными конструкциями (*as…as; (not) like, as*).

Поскольку использование стилистических средств тесно связано с субъективным восприятием действительности автором текста, то многие лексические единицы в определенном контексте получают дополнительное значение, создающее стилистическую окраску текста. В приведенной статье автор использует широко распространенные стилистические средства общеязыкового характера: общеупотребительные образные метафоры и метафоры со «стертым» значением (*make men out of boys', the seeds of hate, a lodestar, bedrock of the National Party*); прямое сравнение (*looks just like a long-lost pal of mine, men like the General*) и т.д. Кроме того, в статье присутствуют индивидуальные авторские приемы, раскрывающиеся в определенном контексте. Слово "*gates*" помимо прямого значения «ворота», является концептуальной метафорой, проходящей через весь текст статьи, и обозначает место, откуда нет возврата. Также, автор использует яркую речевую метафору «*to hijack sufferings*» и сравнительный оборот «*voice as flat as the veldt stretching to the horizon*» для усиления эмоционального «звучания» текста.

Все стилистические средства выразительности в статье играют важную роль в воздействии на аудиторию и передаче авторской позиции. В данном тексте все средства нацелены на то, чтобы вызвать у читателя чувство жалости

и соучастия к судьбе убитого молодого человека. Сравнительные обороты *looks as awkward as any 15-year-old boy standing next to his mother; looks just like a long-lost pal of mine* создают впечатление, что у каждого читателя есть такой знакомый. В итоге, история воспринимается читателями как более личная. Автор использует стилистические средства, чтобы ярче и образнее передать ужасы бурских войн в Южной Африке (*She appears ancient, her eyes sunk grave-deep in her skull; victims-in-waiting; hellish camps*) и последствия этих войн, приведших к трагедии в настоящем; пробудить у читателя негативные чувства и осуждение по отношению к виновникам гибели подростков.

Коммуникативные обстоятельства являются одним из важнейших смыслообразующих компонентов публицистического текста, поэтому наряду с дискурсивной ситуацией важную роль при анализе статьи играет описание ситуативного (экстралингвистического) контекста употребления метафор и сравнений. В данной статье реализуется две линии конфликтного дискурса. Первая – противостояние матери погибшего юноши, добивающейся справедливости, и начальника лагеря, виновного в смерти молодого человека – реализуется в наше время. Вторая – противостояние между голландскими землевладельцами и британским колонистами в ходе бурских войн – историческая. Обе линии взаимосвязаны. Гибель подростка происходит в контексте войны: прошлой, настоящей (*Raymond was to be an unwitting soldier in this war*) и возможной будущей, предпосылки для которой уже зародились в обществе. Комплекс лексических, грамматических и стилистических средств, используемых при формировании конфликтного дискурса, обладает не только глубоким эвристическим потенциалом для лингвистического исследования, но и рядом дидактических преимуществ при изучении английского языка [8; 9].

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что при создании конфликтного дискурса стилистические средства (метафора и сравнения) играют одну из важнейших ролей, как для передачи информации, так и для образного наполнения текста. Средства выразительности используются для оказания эмоционального и психологического воздействия на читателя, создания чувства сопричастности к происходящему и расстановки содержательных и стилистических акцентов, необходимых автору. Наибольшее воздействие на аудиторию оказывают образные авторские речевые стилистические средства, раскрывающиеся в определенном контексте и усиливающие его. Общеупотребительные средства используются автором для создания общего «звучания» текста.

Список литературы

1. Белоус Н.А. Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве: семантические и прагматические аспекты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2008. 50 с.
2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград, 2000. С. 5-20.

3. Плисов Е.В., Кузьмичева А.А. Ирония в словаре и речи (на материале немецкого языка): монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2019. 174 с.
4. Плисов Е.В., Фёдоров В.В., Хохлова И.Н. Основные направления исследований современной контактной вариантологии: коллективная монография / под общ. ред. И. Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2015. 156 с.
5. Сейранян М.Ю. Конфликтный дискурс и его просодический строй: монография. М.: Изд-во МПГУ, 2016. 244 с.
6. Сейранян М.Ю. Конфликтный дискурс: социолингвистический и прагмалингвистический аспекты: монография. М.: Прометей, 2012. 96 с.
7. Текст как социокультурный феномен: коллективная монография / Под общ. ред. И.Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. 216 с.
8. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. №3. С. 5. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/866/678 (дата обращения: 30.03.2019).
9. Шамов А.Н., Пронина Н.С. Грамматика и лексика как операциональная основа в овладении иностранным языком в школе // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 7. С. 264-273.
10. Barr D. The Murder of Raymond Buys: “I think they knew they were going to kill my boy” // The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2019/mar/30/raymond-buys-think-they-knew-going-to-kill-my-boy (дата обращения: 30.03.2019).
11. Hymes D. Discourse: Scope without Depth // International Journal of the Sociology of Language. 1986. No. 57. P. 49-89.

Н.Ф. Крюкова
ТвГУ, г. Тверь

ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА МЕТАФОРИЗАЦИИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *На примере теоретической грамматики и стилистики обсуждаются вопросы метапредметных связей лингвистических курсов в отношении необходимости оптимизации учебного процесса в условиях сокращения аудиторной работы студентов.*

Abstract. *Taking an example of theoretical grammar and stylistics, the article discusses the issues of meta-subject relations of linguistic courses in the force of necessity to optimize academic process with reduced contact work with students.*

Ключевые слова: *грамматика, стилистика, метафора, текст, метапредметные связи.*

Keywords: *grammar, stylistics, metaphor, text, meta-subject relations.*

Метапредметное содержание лингводидактики ФГОСов последнего поколения оказывается весьма плодотворным в условиях постоянного сокращения аудиторных часов, выделяемых в учебных планах на изучение теоретических дисциплин. Катастрофическое уменьшение как лекционных, так и семинарских занятий заставляет преподавателей постоянно перекраивать рабочие программы в отчаянных попытках найти оптимальные варианты их содержания. Проблема остра: очень часто в пределах одного семестра студентам необходимо освоить дисциплину (называющуюся, например,

«Основы теории языка»), включающую несколько теоретических курсов. Чтобы справиться с такой задачей, наверное, необходимо выходить на мета-предметный уровень в комбинированном преподавании сразу нескольких традиционных дисциплин.

Метапредметы необходимы для обеспечения процесса образования человека как познания первосмыслов. Содержание метапредмета группируется вокруг нескольких первосмыслов как фундаментальных образовательных объектов. В случае объединения теоретической грамматики и стилистики такими объектами-первосмыслами являются фундаментальные понятия: знак, значение, смысл, текст. Метапредмет «метафоризация» представляет собой предметно оформленную связку этих образовательных объектов и связанных с ними проблем. Понятие грамматической метафоры является основой гибридной науки «стилистическая грамматика» или «грамматическая стилистика».

Впервые о метафорических грамматических формах стало известно благодаря работам К. Брук-Роуз, изучавшей метафору в терминах традиционной грамматики поверхностного языка. Проанализировав все существовавшие до неё классификации метафор, она пришла к выводу, что они выполнены на так называемом ментальном уровне, то есть указывают либо на «образные» метафоры предметных представлений, либо на «логические» метафоры невербальных понятий. Подобный подход, по мнению К.Брук-Роуз, вёл к пренебрежению стилем метафоры и к ущемлению прерогативы художника, поскольку, что бы ментальный процесс не задействовал называя одну вещь другим именем, продуцент должен использовать существительные, глаголы, наречия, прилагательные, предлоги и т.д. Представив свою собственную классификацию, включающую глагольную метафору и пять типов метафоры-существительного, Брук-Роуз тем самым впервые сделала попытку устранить невнимание к стилю и грамматике в метафоре и фактически первой указала на группу «коммуникативных» средств метафоризации, реактивирующих текстовые знания как опыт действования с текстом в целом, как продуцента, так и реципиента метафоры.

Грамматические средства метафоризации подразделяются на лексико-грамматические и собственно грамматические. К лексико-грамматическим средствам относятся, прежде всего, стилистически окрашенные способы словообразования, лежащие в основе словообразовательной синонимии. Есть исследовательские наблюдения, свидетельствующие о том, что сложные слова (в частности, прилагательные) могут выступать в качестве опорного компонента фигурального словоупотребления, переориентирующего элементы смысловой ёмкости сложного слова в сферу приравнительных отношений. Возможностями стилистической окраски обладают и грамматические морфемы,

что переводит разговор уже в чисто грамматическую область. Так, повторяющиеся суффиксы причастий или окончания существительных в родительном падеже могут создавать звуковую доминанту. Также акцентированность грамматических форм тесно сливается с эффектом синонимии за счёт нейтрализации семантических элементов (корневых морфем) или усиливает синтаксический параллелизм.

Но самые большие возможности для изучения стилистической потенции грамматических форм открывает парадигматический подход. Любая грамматическая транспозиция, если только она не приобретает регулярного характера, является стилистически окрашенной и ведёт к развитию ситуативной синонимии в грамматике. В связи с этим следует упомянуть и о силлепсических оборотах (силлепс), при которых нарушаются грамматические связи между членами предложения, главным образом, в рамках категорий числа и наклонения. Силлепсическим будет и такой оборот, когда во фразе подлежащее и сказуемое поставлены, в первом случае, в единственном числе, а затем в соседней фразе – во множественном числе.

Особый интерес вызывают различные языковые средства выражения метафорического времени, особенно в разных видах дискурса. При производстве и интерпретации косвенных речевых актов с их метонимической основой активно используются как концептуальные, так и прагматические знания (поскольку главной основой здесь всё-таки являются произвольные лингвистические условности). Прямое обращение к читателю – случаи, когда автор, не будучи участником действия, всё же может выплывать из своей анонимности и говорить своим голосом – строится на высказываниях с побудительной модальностью: эксплицитных (императивные и оптативные конструкции) и имплицитных (косвенные речевые акты) вместе с инклюзивным дейксисом 1-го лица. Таким образом, в рамках «коммуникативной» группы средств метафоризации наряду с традиционным синтаксисом вполне возможно выделение морфологических средств метафорической грамматики.

Изучение именно этих средств определяет для автора статьи содержание и формат курса «Основы теории английского языка. Часть 2.» для студентов бакалавриата направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование и иностранный язык (английский)»), что позволяет не только дать обучающимся представление о важнейших понятиях теоретической грамматики и стилистики английского языка, но и акцентировать функциональную составляющую обеих дисциплин.

Кузьмичева А.А.
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, г. Н. Новгород

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММЫ PRAAT (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. *В статье представлены возможности программы PRAAT, предназначенной для проведения акустического анализа речевого сигнала. На материале немецкого языка был проведен инструментально-акустический анализ мелодического, темпорального и динамического компонентов просодической структуры ироничного вопросительного высказывания. В результате исследования выявлены интегральные и дифференциальные параметры просодической структуры ироничного высказывания.*

Abstract. *The article presents opportunities of the program PRAAT, which is intended for acoustic analysis of speech signal. On the material of the German language the author determines the role of the melodic, temporal and dynamic components in the prosodic structure of the ironic interrogative statement. The article describes integral and differential characteristics of the prosodic structure in the ironic statement.*

Ключевые слова*: программа PRAAT, речевой сигнал, немецкий язык, ирония, просодия, вопросительное высказывание*

Keywords: *program PRAAT, speech signal, the German language, irony, prosody, interrogative statement*

В настоящее время существует большое количество программ, предназначенных для проведения акустического анализа речевого сигнала: Spectrogram, GoldWave, PRAAT и др. Программа PRAAT является наиболее оптимальной для инструментально-акустического анализа интонационных контуров, так как подходит для всех типов операционных систем и проста в использовании [2; 3]. Программа PRAAT, разработанная нидерландскими учеными П. Берсмой и Д. Вининком (Paul Boersma, David Weenink), позволяет проводить полноценный акустический анализ; фонетическую сегментацию высказывания; создание рисунков и графиков осциллограмм, контуров частоты основного тона, огибающей интенсивности; изменение исходных параметров для анализа; различные манипуляции с акустическим сигналом (монтаж, копирование, стилизирование контуров, изменение временной структуры контуров, и т.п.).

Рассмотрим возможности программы PRAAT на примере анализа ироничного вопросительного высказывания в немецком языке: *«Sie sitzen also hier, um Abschied zu nehmen, Jonsen?» (Вы здесь только чтобы попрощаться, Йонсен?)* (перевод автора – А.К.). Исходным материалом исследования послужила серия высказываний, взятых из произведений немецких авторов, реализованных квазиспонтанно, с заданной дикторам модальной установкой (иронично), или без нее – нейтрально [1, с. 49]. В первом случае контексты были маркированы лексически, например: *Etwas ironisch, aber doch freundlich sagte sie: «Sie sitzen also hier, um Abschied zu nehmen, Jonsen?» (Слегка*

иронично, но, в то же время дружелюбно она сказала: «Вы здесь только чтобы попрощаться, Йонсен?»). Во второй части корпуса лексический маркер иронии отсутствовал: *Freundlich sagte sie: «Sie sitzen also hier, um Abschied zu nehmen, Jonsen?» (Она сказала дружелюбно «Вы здесь только чтобы попрощаться, Йонсен?»)*. С помощью программы PRAAT был проведен анализ экспериментального материала, который включал: сегментацию высказывания на слоги и части – предъядерную, ядерную и заядерную; замеры акустических параметров. К основным акустическим параметрам большинство лингвистов относят частоту основного тона, интенсивность, темп речи, паузы и тембр [4; 5; 6]. В результате инструментально-акустического анализа были получены абсолютные цифровые значения количественных характеристик тонального, темпорального и динамического компонентов просодической структуры высказывания.

Ироничное высказывание характеризуется увеличением показателя средней частоты основного тона на 10% и составляет 194 герц (Гц). Средняя частота основного тона в нейтральном высказывании равна 173 Гц. Высота частоты основного тона ироничной реализации составляет 195 Гц, то есть на 12,83% выше того же параметра в нейтральном высказывании, равного 170 Гц. Диапазон тона в ироничном высказывании (193,4 Гц) на 20,53% шире данного диапазона в нейтральном высказывании (153 Гц).

По темпоральному компоненту ироничный вариант отличается от нейтрального повышением показателя средней длительности слога на 30% (средняя длительность слога составляет 0,22 сек. и 0,16 сек.) Средняя длительность ироничного высказывания составляет 2,8 сек., что на 11% выше данного показателя в нейтральном варианте, равного 2,5 сек. Темп в ироничном варианте замедляется.

При реализации иронии в вопросительном высказывании происходит понижение диапазона интенсивности на 15%. Контур интенсивности ироничного варианта более изрезан (на 14 %) по сравнению с контуром нейтрального высказывания (коэффициенты изрезанности составляют 4,2 и 4,9). Ироничный вариант характеризуется по сравнению с нейтральным смещением пика интенсивности с ядерного слога на первый и второй слоги предъядерной части. Максимальный пик интенсивности составляет 85 децибел (Дб).

Результаты исследования конфигурации тона, темпа речи и интенсивности высказывания свидетельствует о том, что изменения определенных параметров служат просодическим маркером выражения иронии в вопросительном высказывании. Проведенный математико-статистический анализ позволил установить, какие из параметров являются определяющими в дифференциации нейтральной и ироничной реализаций высказываний в рамках тонального, динамического и темпорального компонентов просодической

структуры высказывания. Существенные расхождения средних арифметических выборок нейтральной и ироничной реализаций высказываний наблюдается по следующим параметрам: высота тона в начале высказывания, максимальное значение частоты основного тона высказывания, тональный диапазон высказывания, средняя интенсивность высказывания, интенсивность ядерной части высказывания, максимальный пик интенсивности, диапазон интенсивности, длительность ядерного слога, длительность предъядерного слога, средняя длительность слога высказывания и темп.

Список литературы

1. Кузьмичева А.А. Просодические средства реализации иронии в современном немецком языке (экспериментально-фонетическое исследование): дис. … канд. филол. наук. Н. Новгород, 2011. 194 с.
2. Плисов Е.В., Кузьмичева А.А. Ирония в словаре и речи (на материале немецкого языка): Монография. Нижний Новгород: ФГБОУВПО НГПУ им. Козьмы Минина, 2019. 174с.
3. Саможенов С.Н. Коннотативный аспект просодики немецкого и русского языков // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2013. № 1 (19). С. 16-25.
4. Anders, L. Ch. Ontogenetische Entwicklung von Stimme und Sprache. In: Lemke, S. unter Mitarbeit von Ph. Lüssing: Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Reihe Leipziger Scripten. Peter Lang Verlag Frankfurt a/M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 2009. S. 32-43.
5. Grassegger H. Phonetik und Phonologie. 5. überarbeitete Aufgabe. Leipzig: Schulz-Kirchner Verlag, 2016. 142 S.
6. Neuber B. Prosodische Form-Finktion-Relationen. Ueberlegungen zur Wahrnehmung und Interpretation der «Musik» des Sprechens // Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache. Heft 2. 38. Jahrung. Muenchen / Berlin, 2001. S. 99-104.

Р. Левушкина
Институт сербского языка
Сербской академии наук и искусств, Белград

РУССКАЯ И СЕРБСКАЯ ПРАВОСЛАВНЫЕ КУЛЬТУРЫ – СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ[1]

Аннотация. В статье проводится синхронический сравнительный анализ лексики православной культуры сербского и русского языков. Данная лексика описывается на основе сравнительного анализа различных лексических параллелей.

Abstract. This paper deals with synchronic comparative analysis of Orthodox culture lexis in Russian and Serbian. The lexis is described in terms of different lexical parallels.

Ключевые слова: лексика; сербский язык; русский язык; православная культура.

Keywords: lexis; Serbian; Russian; Orthodox culture.

[1] Работа выполнена в рамках проекта 178009 *Лингвистические исследования современного сербского литературного языка и составление Словаря сербскохорватского литературного и народного языка САНУ,* финансируемого Министерством просвещения и науки Республики Сербия.

Сравнительные исследования лексики родственных языков велись с начала возникновения потребности в переводе, но активно развиваются в славянском языкознании примерно со второй половины XX века [5, с. 53], особенно контрастивные и конфронтативные исследования. В сербской лингвистике ещё более 20 лет назад сербские исследователи, в основном, русисты, заложили основу контрастивных и конфронтативных лингвокультурологических исследований сербского и русского языков. В 1999 году опубликована монография известного сербского слависта профессора доктора Богдана Терзича [12]. Углублённые лексические исследования этих двух языков активно вела профессор д-р Милена Радич Дугонич. Итоги её исследований были отражены в монографии «*Међујезички хомоними и пароними у руском и српскохрватском језику*» [10]. Нельзя не упомянуть академика профессора доктора Предрага Пипера, хотя он, в первую очередь, исследовал грамматику двух языков [9].

Сравнительным, в частности, конфронтативным лингвокультурологическим исследованием лексики собственно православной культуры сербского и русского языков занимается профессор доктор Ксения Кончаревич, зав. кафедрой славистики филологического факультета Белградского университета. Она является также преподавателем предмета «*Теолингвистика славянских языков*». Ещё в 1998 году она составила «*Идеографический список русской культурно маркированной лексики религиозно-церковной сферы*», содержащий свыше 500 лексических единиц (список составлен на примере модели «*Лексические основы русского языка*», который разработали русские лингвисты В.В. Морковкин и И.М. Курочкина ещё в 1982 году [6]). Этот список послужил основой упомянутого конфронтационного исследования лексики сферы православия двух языков [7]. Результатом её лексических контрастивных исследований является обстоятельный лексикографический труд, опубликованный в 2012 году [8].

Настоящее исследование является продолжением как упомянутых, так и, в первую очередь, собственных исследований [2; 3]. Материал для исследования собран, во-первых, в ходе работы над диссертацией, защищённой в 2013 году [3]. Во-вторых, в паломнических поездках как по русским, так и по сербским святым местам, во время которых автор статьи работала переводчиком. В-третьих, часть материала взята из романа «*Лавр*» Евгения Водолазкина и его перевода на сербский язык. Упомянутый двуязычный богословский словарь также использован в ходе анализа, наряду с одноязычным русским словарём православной культуры [11].

Цель работы – показать общий пласт православной лексики сербского и русского языков и степень их соприкосновения, выявить и описать различия между русской и сербской православными культурами через анализ лексики

православной сферы. Надеемся, что данная работа внесет вклад в дальнейший семантический анализ и лексикографическую обработку лексики этой сферы.

Материал состоит из 200 пар лексических единиц. Большинство из них однокомпонентные (*храм, Сретење, настоятель*), хотя есть и лексические единицы, в составе которых два или более компонентов (*Вавилонское столпотворение, крсна слава; суточный богослужебный круг, председник црквеног одбора, церковь во имя святого апостола Андрея*).

В материале самое большое количество семантически и этимологически одинаковых лексических единиц в обоих языках. Используя терминологию В.В. Дубичинского [4; 13], назовём их полными лексическими параллелями. Лексические параллели – это «лексические единицы двух синхронически сравниваемых языков, сходные по внешней (устной и/или письменной) форме и сходные, неполностью сходные или несходные по значению» [4; 13, с. 125].

Во многих примерах наблюдается абсолютная тождественность письменной формы (*молитва, вера, пост, икона, (велико)мученик, архимандрит, риза, постриг, столпник, Тело Христово* и т.д.). Что касается устной формы, то различия в лексических единицах связаны с фонетическими особенностями каждого из языков.

В ходе анализа были выявлены примеры незначительных различий обеих форм, письменной и устной (графической и фонетической), иногда и словообразовательной: рус. *апостольник* / серб. *апостолник;* рус. *видение* / серб. *виђење,* рус. *Сретение* / серб. *Сретење,* рус. *благодарственный молебен* / серб. *благодарствени молебан,* рус. *снисхождение* / серб. *снисхођење,* рус. *православие* / серб. *православље,* рус. *куколь* / серб. *кукуљ (кукуљица, кукуљача),* рус. *благоверный* / серб. *благоверни,* рус. *божиться* / серб. *богарати се (богмати се),* рус. *пасхалия* / сербское *пасхалија;* рус. *заповедь* / серб. *заповест* и т.д.

Все приведённые и многие другие лексические единицы двух языков восходят к одному этимону, обычно греческого (*икона, архимандрит, апостольник, монах, епископ*) и / или церковнославянского (*благоверный, благодарственный молебен, видение, преподобный, заповедь*) происхождения.

Неполные лексические параллели, согласно определению В.В. Дубичинского, – это случаи когда совпадают одни и не совпадают другие значения лексических параллелей [4; 13, с. 125]. Это можно показать на примере сербского *црква* и русского *церковь*. Сербская лексема обозначает как православный, так и католический храм, тогда как в русском языке имеется лексема *костёл* для названия католического храма. Лексемам *собор*, *храм* и *костёл* в сербском языке соответствует одно слово: *црква*, для первой ещё и *саборна црква.* С другой стороны, сербское *манастир* относится только к православному, а не к католическому сооружению и общине (для обозначения

последнего есть лексема *самостан)*, а русское *монастырь* не имеет такого ограничения. Сербский язык в лексической системе имеет наряду с лексемой *монах* ещё одну со сходным значением: это лексема *редовник,* которая употребляется для названия католического монаха. В русском языке только лексемой *монах* называется православный, католический и буддистский монах. В случае с сербской и русской лексемами *просфора* тоже речь идёт о неполных лексических параллелях, поскольку сербская лексема *просфора* обозначает только то, что иногда на русском называется и *служебной просфорой.* Речь идет о термине, который далеко не каждому, даже верующему сербу известен. То, что все сербы знают, называется *нафора:* освящённый хлеб (та же самая порезаная на куски (служебная) просфора, её остатки, *антидор*), который раздаётся в конце литургии присутствующим. Наоборот, каждому верующему русскому хорошо известна *просфора* (иногда называемая и *просфоркой*), поскольку её можно получить в храме до или после литургии.

Иными словами, реалии не совпадают в двух культурах: служебных просфор в Русской Православной Церкви пять, в Сербской – только одна, а маленькие вообще отсутствуют. И последний пример – лексема *Пасха* в значении праздника Воскресения Христова. Данная лексема в приведённом значении в сербском языке появляется только в научных богословских текстах, тогда как её первичное значение – название еврейского праздника – известно любому образованному сербу. Православный праздник Воскресения Христова называется в сербском языке *Васкрс* или *Ускрс.* Заметим, что значения этих лексем тоже совпадают, но отличаются первичные и вторичные.

В ходе анализа выявлены пары лексем, обозначающие одни и те же реалии, имеющие приблизительно одинаковую семантику, но отличающиеся по форме, т. е. этимологически (приведём несколько примеров в парах, сначала лексические единицы русского, потом сербского языков; данное заключение касается частей выделенных курсивом, а многокомпонентные лексические единицы приведены полностью): *Рождество Христово / Божић; паникадило / полијелеј; лампада / кандило; послушник / искушеник; совокупная* молитва / *заједничка* молитва; *суточный* богослужебный круг / *дневни* богослужбени круг; *врач безмездный / лекар бесребреник;* Вавилонское *столпотворение /* Вавилонска *пометња; матушка / попадија; разговеться / омрсити се;* церковь *во имя* св. ап. Андрея / црква *посвећена* Св. ап. Андреју; *Родительская суббота / Задушнице; притвор / припрата; приложиться* (мощам) / *поклонити се* (моштима); *навечерие Рождества Христова / Бадњи дан;* на*тельный* крест / на*прсни* крст; *обедня / служба*.

Как лексические (полные и неполные) параллели, так и другие этимологически различные лексические пары двух близкородственных языков – интересный материал для дальнейших исследований (этимологических,

семантических, лингвокультурологических, коммуникативных, переводоведческих и др.).

Рассмотрим отличия двух культур. Существуют лексические единицы русского языка, обозначающие в сербской культуре несуществующие реалии и также, наоборот, лексические единицы, обозначающие реалии сербского православия, отсутствуют в русском православном ареале. Кроме того, в обоих языках есть историзмы, а также лексические единицы одного языка, не лексикализованные в другом языке.

В русской православной культуре следующие лексемы обозначают не существующий и никогда не существовавший в сербском православии денотат, т.е. обычай, традицию, явление: *запивка, старообрядчество, никониане* (лексика которой пользуются только старообрядцы не вошла в наш материал), *(не)стяжатель, странник, кулич, пасха, девичий монастырь* (женский монастырь в который принимают только девственниц), *христосоваться, отходная келья, трезвон, благовест, перезвон, перебор, зимний (нижний, верхний, теплый, двухэтажный) храм, обновленчество*. Некоторые из данных лексем являются историзмами (*стяжатели* и *нестяжатели, девичий монастырь, обновленчество*).

Лексические единицы сербского языка, обозначающие явления, не существовавшие в русской православной культуре, в первую очередь, связаны с понятием *слава*. Речь идёт об уникальном обычае в православном мире, принадлежащем только сербам, о семейно-церковном празднике, который отмечает каждая сербская семья с момента принятия христианства, дня принятия святого Крещения (поэтому называется ещё и *крсна слава*). Этот обычай передается через поколения и неизменно соблюдается и соблюдался сербами даже и в самые тяжелые времена их истории. Важно отметить, что в ноябре 2014 г. *семейная слава* вошла в Репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества ЮНЕСКО. Это первая запись культурных ценностей из Сербии в этом списке.

Тематическая группа лексем, относящаяся к данному обычаю, велика и заслуживает отдельного описания (подробнее см. [1]). Важно, что данная лексика в русском языке не существует в связи с отсутствием самого обычая и переносится в русский язык как таковая: *слава, колач, жито, прослава, патерице* и т.д. Лексему *жито* можно обяснить и русской лексемой *коливо,* поскольку речь идёт об аналогичном блюде – вареной пшенице с орехами, изюмом и т.п.

Празднование Рождества Христова в Сербской Православной Церкви также связано с обычаями, присущими сугубо сербскому народу. Соответственно, и лексика, связанная с этим празднованием, не имеет

эквивалентов в русском языке, например: *чесница, положајник, радован, бадњак, мирбожити се, Материце, Детињци, Оци.*

Следующие лексемы сербского языка обозначают несуществующие в русском православии реалии: *синђел* (священический сан, сегодня почетный), *тримирје, тромирити* (этими существительным и глаголом обозначается период начала Великого поста, первые два дня и начало или половина третьего и обычай абсолютного воздержания от пищи в течение этого периода, который соблюдается некоторыми верующими сербами и сегодня), *чуваркућа* (пасхальное яйцо, которое хранится в доме до следующей Пасхи, когда меняется новым; сложная лексема составлена из двух: *чувати* – хранить и *кућа* – дом). В этой группе встречаются историзмы *богумил, богумилство* и *богомољачки покрет.*

Некоторые реалии православия существуют в обеих культурах, но в одной из них они не лексикализованы, т.е. в одном из языков данное явление обозначено чаще всего одной лексической единицей, а в другом – объяснением, состоящим из двух или более лексем, например: русское *записка* на сербском языке звучит как *списак имена за помињање; окормляться – бити под нечијим духовним руковођењем; двунадесятые праздники – дванаест највећих празника Православне цркве после Васкрса; затворник – онај који је угодио Богу подвизавајући се усамљеничким животом, удаљеношћу од света и људи; двадцатка – црквени одбор; староста – председник црквеног одбора.* Нелексикализованными в русском оказались две сербские лексемы. В сербском есть название сербского православия, *православия сербского стиля и искусства*, как его назвал святитель Николай Сербский. Это лексема *светосавље.* Православие русского стиля и искусства именуется словосочетанием *русское православие.* Также в сербской православной культуре есть широко употребляемая лексема *задужбина.* Она имеет первичное значение, несвязанное со сферой православия, но второе её значение – это монастырский, реже приходской храм, который кто-нибудь (обычно сербские князья в средневековье) построил на свои деньги и ради спасения своей души. В конкретных коммуникативных ситуациях, в частности, во время паломничества по сербским святыням, данная лексема не переводилась и русским паломникам истолкована по этимологии: то что построено для души, т.е. для спасения души (серб. за+душу ← *задужбина*). Далее лексема паломниками употреблялась как таковая.

Сравнивая лексемы, обозначающие реалии двух культур, мы пришли к выводу, что некоторые из них можно представить в виде *несимметричных лексико-культурных параллелей,* которые, как нам кажется, могут способствовать лучшему усвоению и запоминанию как семантического содержания каждой из них, так и различий между двумя культурами.

Первой из несимметричных лексико-культурных параллелей может быть сербское *слава* и русское *именины, день ангела,* так как верующие двух православных культур, каждый в своей среде, уделяют особое внимание и честь названным событиям в своей жизни и особо их отмечают. С сербской лексемой *чесница* (специальный вид хлеба, пирога и т.п., который в каждой семье пекут и вкушают на Рождество Христово) можно сопоставить русское *кулич,* так как и то, и другое из теста и готовится на самые большие православные праздники. Русской лексеме и обычаю, который она означает, *христосоваться* соответствует сербское *мирбожити се* (целовать друг друга, поздравляя с Рождеством Христовым словами *«мир Божији, Христос се роди»).* С уже описанной сербской лексемой *задужбина* можно сопоставить русское *действующий храм / монастырь*, поскольку последнее в паломнических поездках по русским святыням обязательно используется в рассказах о месте посещения, как и *задужбина* – во время паломничества по сербским местам.

Итак, лексика православной духовности в двух родственных языках культурно близких народов, сербском и русском, представляет собой большой пласт полных и неполных лексических параллелей и в меньшей степени этимологически различных лексических пар. В ходе анализа также выявлены и различия двух культур и проанализирована лексика, в которой они наблюдаются. Надеемся, что понятие несимметричных лексическо-культурных параллелей может быть полезно при изучении иностранного языка, а также при работе в сфере двуязычной лексикографии.

Список литературы

1. Баич Р. „Светосавле“ в лексике современного сербского языка // Проблемы изучения религиозных текстов: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 1 / Ред.: Е.В. Плисов. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. С. 112-131.
2. Баич Р. Об устном переводе некоторых лексем православной духовности с русского языка на сербский // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова 2008. № 3. С. 63-72.
3. Бајић Р. Лексика сфере православне духовности у српском језику и њена лексикографска обрада / Неопубликованная д-р диссертация. Београд: Филолошки факултет, 2013.
4. Дубичинский В.В. О новом лексикографическом проекте: Русско-немецком словаре лексических параллелей // URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/42948/1/nr_2016_08.pdf. (дата обращения: 05.04.2019).
5. Коницкая Е. Русско-словенские лексические параллели // Slavistica vilnensis, Kalbotyra. 2011. № 56 (2). С. 53-66.
6. Кончаревић К. Из проблематике конфронтационе лингвокултурологије (ономастика и православна култура) // Српски језик, III, св. 1–2, 1998. Београд. С. 71-99.
7. Кончаревић К. Руска лексика из религијско-црквене сфере и њена лексикографска обрада. Конфронтациони лингвокултуролошки приступ // Творбена и лексичка семантика у српском и другим словенским језицима. Подгорица: Црногорска академија наука и умјетности, 1998. С. 205-218.

8. Кончаревић К., Радовановић М. Руско-српски и српско-руски теолошки речник. Русско-сербский и сербско-русский богословский словарь. Београд: Службени гласник, 2012.
9. Пипер П. Граматика руског језика: у поређењу са српском. 3. изд. Београд: Завет, 2012.
10. Радић Дугоњић М. Међујезички хомоними и пароними у руском и српскохрватском језику. Горњи Милановац: Дечје новине, 1991.
11. Скляревская Г. Н. Словарь православной церковной культуры. М.: Астрель, 2007.
12. Терзић Б. Руско-српске језичке паралеле. Београд: Славистичко друштво Србије, 1999.
13. Dubichynskyi V., Reuther T. Lexical parallels: definitions, types, examples (Russian, German, English, Spanish) // Сборник статей в честь 80-летия Игоря Александровича Мельчука. М.: Языки славянской культуры, 2012. С. 124-134.

В. К. Леднева
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

КАТЕГОРИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ И СРЕДСТВА ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ТЕКСТАХ ОБЪЯВЛЕНИЙ О НАЙМЕ

Аннотация. *В статье представлено описание типа текста «объявление о найме на работу», определены его функции, структурные элементы, участники. Статья кратко освещает категорию оценочности, детерминирует ее ключевые характерные черты и средства ее реализации в текстах объявлений о найме.*

Abstract. *The article dwells upon the phenomenon of a particular type of text, that is job advertisement, as well as determines its functions, structure, participants. Within the framework of job advertisement, the article researches evaluation category, its specific features and means of its implementation in the type of texts named above.*

Ключевые слова: *тип текста, объявления о найме, функции ОН, структурные элементы ОН, категория оценочности, средства реализации оценочности.*

Keywords: *type of text, job advertisements, functions of job advertisements, structure of job advertisements, evaluation category, means of evaluation.*

Современная лингвистическая наука проявляет все больший интерес к исследованию такого типа текста как объявление о найме на работу (далее ОН), которое представляет собой отдельный вид дискурса в широком смысле этого понятия. Процесс глобализации и доступность Интернет-ресурсов обуславливают как рост конкуренции между работодателями в поиске человеческих ресурсов, так и между соискателями в поиске достойных предложений о работе. В этой связи актуальной становится проблема создания конкурентоспособных ОН, привлекающих внимание соискателей и вместе с тем четко отображающих требования работодателей. Для решения данной проблемы используются, в том числе, всевозможные языковые средства оценочности в тексте, без которых объявления проигрывают в экспрессивности и яркости.

Анализ научной литературы показал, что основными функциями ОН являются присущие рекламному дискурсу воздействующая и информативная: главной целью ОН является проинформировать соискателя о вакантной

позиции и простимулировать его желание к трудоустройству в конкретной компании. С точки зрения структурной организации текста, современные ОН схожи с другими текстами в рамках рекламного дискурса и включают обязательные (заголовок, основной текст, контакты) и опциональные элементы (иллюстрации, слоган работодателя) [2]. Интерференция дискурса ОН с рекламным проявляется на разных уровнях (семиотика, структура, прагматика, языковые средства и др.) и обуславливает такую характерную черту первого, как гетерогенность, то есть семиотически осложнённое образование, которое заключает в себе синтез двух и более знаковых систем, образующих единое целое с точки зрения смысла, функции, структуры и воздействия на адресата [3].

С позиции коммуникативного подхода ОН можно рассматривать как дискурсивное событие или коммуникативную ситуацию, в рамках которой работодатель (адресант) сообщает соискателям (адресату) определенную информацию, маркированную как важную и необходимую для последнего с помощью различных средств выражения оценочности.

Категория оценочности в лингвистической науке представляет собой особую концептуальную структуру, неразрывно связанную с эмотивной составляющей коммуникативного процесса. По мысли Н.Д. Арутюновой, «категория оценки соотносит язык с такими понятиями, как норма и нормативная картина мира, альтернатива и выбор, практическое рассуждение и принятие решения» [1, с.3]. Исследование научной литературы показало, что ключевыми характерными чертами категории оценочности являются: субъективность, социальная обусловленность, активная обращенность к адресату, неотделимость от сравнения, зависимость от контекста [1].

Исходя из выявленных сущностных характеристик оценочности, представляется возможным сделать вывод, что в рамках дискурса ОН эта категория выполняет функцию воздействия на адресата и обладает весомым коммуникативно-прагматическим потенциалом.

В рамках лингвистики оценочность трактуется как семантическая категория и может выполнять свою функцию на разных уровнях языка: интонационно на фонетическом уровне, с помощью аффиксов на уровне морфологии, через семантику лексических единиц на уровне лексики, благодаря особой структурной организации на синтаксическом уровне. Лексический уровень предлагает самый широкий выбор средств для выражения оценочности в тексте.

Источником для материала исследования реализации оценочности в текстах ОН послужил сайт широко известной и востребованной международной рекрутинговой компании Hays. Стандартное объявление на

английском языке, размещаемое сайтом https://www.hays.co.uk, имеет строго организованную структуру и делится на следующие составные части:

1. заголовок (название предлагаемой должности);
2. краткая информация о заработной плате, местоположении, названии организации;
3. информация о компании («Your new company»);
4. информация о предлагаемой должности («Your new role»);
5. требования к соискателю («What you'll need to succeed»);
6. предложения работодателя («What you'll get in return»);
7. руководство к действию («What you need to do now»).

Заголовки частей 3-7, указанные в скобках, сами по себе демонстрируют положительную оценочность текста: использование личных местоимений, кратких форм глагола, разговорного стиля сближают адресанта и целевую аудиторию, обращения становятся персонифицированными, отношения работодателем выстраиваются с позиции взаимной выгоды, равноправия и дружеского настроя.

Рассмотрим детально одно из ОН на английском языке, предлагаемое работодателем-организацией Digital Marketing Agency через вышеназванный рекрутинговый ресурс. Целесообразным представляется выборочно анализировать части 3-7, исходя из приведенной выше структуры ОН.

Оценочность в информации о компании:

«*Your new company*

*This is an **exciting** opportunity to join a London based Digital Marketing agency that specialises in **lead** generation programmes. Our client is looking for a Paid Media Manager who has **strong** experience in Paid Media management. This business is **the largest** privately owned Digital Marketing agency in North America and fast growing in Europe*».

Данная часть демонстрирует широкое использование оценочных предикативов, несущих положительную коннотацию и тем самым позитивно характеризующих как работодателя (*lead, the largest*) и предлагаемую перспективу (*exciting*), так и качества подходящего соискателя (*strong*).

Оценочность в информации о предлагаемой должности:

«*Your new role*

*As the Paid Media Manager, you will be responsible for the development, execution and management of Paid Media campaigns for the business. You will demonstrate **high** levels of innovation and integrate with all departments within the agency. You will work very closely with the client service team to achieve **excellent** levels of customer satisfaction and deliver performance on a **superior** level*».

Здесь оценочная категория реализуется также посредством частно-оценочного прилагательного «*high»* и общеоценочных *«excellent», «superior»*, обладающих положительным значением.

Оценочность в информации о требованиях к соискателю:

«*What you'll need to succeed*

You will be from a Paid Media management background and have a ***genuine*** *passion for Paid Media. You will have knowledge of AdWords, PPC and must have experience or a working knowledge of YouTube, Facebook, Twitter and other* ***biddable*** *media platforms.* ***To succeed*** *in this role,* ***you*** *will be* ***self-motivated****, have the ability* ***to work well under pressure*** *and* ***able to work under your own initiative****. You'll have* ***excellent*** *organisational, project management and* ***problem-solving*** *skills as well as a* ***high*** *level of numeracy with* ***strong*** *attention to detail*».

Раздел о требованиях начинается также с персонификации через личное местоимение *you.* Далее оценочность проявляется в описании необходимых характеристик соискателя посредством общеоценочных (*genuine, excellent*) и частнооценочных прилагательных (*self-motivated, problem-solving, high, strong*). Помимо предикатов авторами ОН также используются более сложные структуры: инфинитивные конструкции *to succeed, to work well under pressure, able to work under your own initiative* показывают умения, оцениваемые работодателем как высокопрофессиональные и необходимые для предлагаемой позиции.

Анализ представленного материала показал, что наиболее распространенным для реализации категории оценочности в текстах ОН является использование частно-оценочных лексических единиц. Структура данного типа текста отличается такими характерными чертами, как прозрачность и унифицированность, которые достигаются авторами через деление ОН на разделы с заголовками.

Таким образом, представляется возможным заключить, что одним из гарантов создания коммуникативно-успешного ОН является использование категории оценочности, что активно демонстрирует источник практического материала Hays. Важно отметить, что воздействующая функция в ОН реализуется только с помощью средств, обладающих положительной коннотацией, тем самым позитивно характеризуя работодателя и привлекая потенциальных соискателей с необходимыми профессиональными навыками, а также сокращая психологическую дистанцию между создателем ОН и целевой аудиторией, располагая получателя информации к адресанту.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. М., 1988. 339 с.
2. Володченкова О.И. Формирование дискурсной гетерогенности в жанре «Объявление о приеме на работу» в британской лингвокультуре // Научный диалог. 2016. №12 (60).

URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskursnoy-geterogennosti-v-zhanre-obyavlenie-o-prieme-na-rabotu-v-britanskoy-lingvokulture (дата обращения: 05.04.2019).
3. Ищук М. А. О трудностях восприятия иноязычных гетерогенных текстов по специальности // Вестник ВятГУ. 2009. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-trudnostyah-vospriyatiya-inoyazychnyh-geterogennyh-tekstov-po-spetsialnosti (дата обращения: 02.04.2019).
4. Квашина В. В. Оценочность как языковая категория в современной лингвистике // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnost-kak-yazykovaya-kategoriya-v-sovremennoy-lingvistike (дата обращения: 10.04.2019).
5. Трипольская Т. А. Языковые механизмы эмоциональной и оценочной интерпретации действительности // Проблемы интерпретационной лингвистики: межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск, 2000. С. 14-27.

И.В. Матвеева,
С.Н. Саможенов
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова», г. Н. Новгород

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЛИЦА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. *В статье рассматривается категория лица современного немецкого языка в рамках функционально-семантического поля и устанавливается номенклатура средств выражения данной понятийной категории.*

Abstract. *The article deals with the sphere of the personification in the modern German language within the functional-semantic field and establishes the nomenclature of the means of expression of this conceptual category.*

Ключевые слова: *функционально-семантическое поле, категория лица, местоимения, антропоцентризм, немецкий язык*

Keywords: *functional-semantic field, category of person, pronouns, anthropocentrism, German*

При исследовании функционально-семантических полей (далее ФСП) уже давно принято выделять компоненты центрального и периферийного их местоположения, но до сих пор нет единства среди лингвистов по вопросу структурирования языковых единиц по данной градации. Понятие ФСП как языкового функционально-семантического единства выдвигает на передний план идею группировки взаимодействующих на семантико-функциональной основе языковых средств и их системно-структурной организации [1]. Семантическая категория, лежащая в основе такого объединения, квалифицируется как семантический инвариант, который синтезирует разнородные языковые средства и обусловливает их взаимодействие. Семантическая категория формирует ФСП посредством гетерогенных по уровневой принадлежности единиц [5]. То, что один и тот же экстралингвистический элемент может обозначаться разными средствами [2; 3; 4], свидетельствует о глубинной идентичности значимых элементов языка.

Семантическая категории персональности, которая представляет собой «категорию, характеризующую участников обозначаемой ситуации по отношению к участникам ситуации речи – прежде всего говорящему» находится в основе функционально-семантического поля персональности [1]. При этом имеется в виду как пересечение участников обозначаемой ситуации с участниками ситуации речи, так и непересечение, то есть отношение ситуации и ее участников к окружающей среде, которая включает собственно лица и предметы, принадлежащие внешнему «миру вещей».

Элементы семантических категорий можно определить как ядерные или периферийные, ориентироваться в этом случае следует на системные и функциональные моменты: чем определеннее и чаще языковая единица представляет данную семантическую категорию, тем ближе к центру поля она располагается [6].

Приняв во внимание количество сем лица в каждом конституенте, ядро поля составляют прономинальные и глагольные формы 1-го и 2-го лица (Ich schreibe\du schreibst den Brief), номинативные единицы aliud-сферы (Der Mann ist bekannt). Их прономинальные эквиваленты – это, прежде всего, анафорические заместители с текстоорганизующими функциями.

В центре поля располагаются третье лицо (при референции лиц) и констиуенты, предполагающие опосредствованное выражение отнесенности действия к лицу: местоимение man – нейтральное местоимение, имеющее четкую семантическую маркировку «лицо» и используемое в качестве эквивалента личных местоимений. Признак «Участие в диалоге не сигнализируется» наблюдается у местоимения man, а наряду с местоимениями 1-го и 2-го лица ед. и мн. числа местоимение man обладает признаком «лицо»: Man arbeitet. – Er arbeitet (Motor oder Peter) [7].

Личные местоимения в косвенных падежах наряду с притяжательными, возвратными местоимениями, безупречно антропоцентричными местоимениями (einer, wer, irgendwer, jemand, niemand), местоимениями, однозначная интерпретация которых требует дополнительных контекстуальных актуализаторов (der, dieser, jeder, jener, keiner, welcher, alle, viele) демонстрируют ближайшую периферию. Семантически однородную подгруппу составляют местоимения manche, einige, etliche, mehrere. Их особенность состоит в том, что они указывают на неопределенное количество отдельных лиц и выбор лиц определяется ситуацией или контекстом.

Общие имена лиц типа Mann, Mensch, Frau, Weib, Kind, реляционные имена, обозначающие личностные, родственные, социальные отношения: Feind, Freund, Sohn, Fürst, Herr, Wirt; многие оценочные имена, образованные путем метонимических и метафорических переносов в словах различных

тематических групп: Affe, Bär, Esel, Fuchs, Spatz, Tor и др. являются одним из интенсивно используемых средств выражения категории лица.

Персональность в имени собственном реализует изначальный смысл своей единичности, воплощает свою индивидуальную номинативную сущность.

Для обозначения лиц также используются такие предикативные конструкции, как относительные придаточные предложения. Например: der Besitzer – der ... besitzende – derjenige, der ... besitzt.

Следует обратить внимание также на лексическое глагольное значение категориального комплекса персональности. Семантический субъект глагола может быть одушевленным, неодушевленным и недифференцированным. Одушевленный субъект выражается как лицо (danken) либо живое существо (kalben). Недифференцированный субъект может быть предельно широким (sein, werden) либо потенциально персональным (zerbrechen). Критериями наличия и проявления признака одушевленности считается тематическая отнесенность глагола словам, обозначающим речь (sprechen, fragen, erzählen, deklamieren), мышление (meinen, überlegen, glauben, erfahren, wissen) и другие характеристики человека, словарная помета «о человеке» в производных значениях слов. Вокруг доминанты размещаются прилагательные, обозначающие черты характера человека, его душевное состояние и физические свойства (gutmutig, zornig, bös, glücklich, bekümmert, bewundert, bebrillt, korpulent, sommersprossig).

Антропонимическую нишу в поле лица занимают словообразовательные средства: суффиксы –er, -ant, -ent, -ator и др. (Bäker, Drucker, Herrscher, Besucher, Besitzer, Raucher, Assistent, Dozent, Referent, Demonstrant, Agitator, Publizist, Satiriker), полусуффиксы -mann, -frau, -mädchen, -dame, -meister и др., которые передают характеристику человека (Wachmann, Ehefrau, Stubenmädchen, Vorführdame).

На периферии поля расположилось третье лицо (при предметной референции), местоимении – потенциальные антропонимы, выражающие ситуативно обусловленный, речевой антропоцентризм: was (etwas), alles, nichts (Was ist dieser Mann (diese Frau)?) и группируются языковые средства, выражающие лицо неграмматическими формами: интонационно-синтаксический способ, связанный с высказываниями императивного характера (Marsch, an die Arbeit!). Здесь же можно наблюдать градуальные отношения в сфере персональных значений с точки зрения выраженности субъекта действия: от прямой или скрытой формы его выражения до устранения субъекта, деперсонализации, «низведения» его в латентную единицу.

Последнее связано с ослаблением активности действующего лица: модальные выражения с имплицированным ego-компонентом (Eigentlich ist das

schade; Du weinst ja; Das dürfte teuer werden); темпоральные единицы с импликацией ego (Heute fährt Otto nach Berlin); эллиптичные формы в разговорной речи (Hast du Hunger? – Ja). Своеобразный эллипсис наблюдается в конструкциях с так называемым безличным пассивом: Hier wird getanzt. Немецкий безличный пассив формально только 3-е лицо ед.ч., но он персонально отнесен. К синтаксическим средствам антропонимического поля следует отнести систему падежей. Используя понятие глубинных падежей, к полю лица относятся все модели предложений, содержащие существительные с падежным значением экспериенцера, бенефецианта и агенса.

Понимание лица в рамках поля персональности позволяет группировать различные языковые средства, выражающие категорию лица отдельно или в комбинации с другими языковыми уровнями, поэтому структура поля представляет собой сочетание разных содержательных и формальных перспектив, но при этом всегда выделяется центр и периферия.

На данный момент остается открытым вопрос об определении границ поля, если взять во внимание другие дейктические феномены.

Список литературы

1. Бондарко А. В. Семантика лица // Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость. СПб.: Наука, 1991. С. 125-141.
2. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация. Общие вопросы. М.: Наука, 1977. С. 236-262.
3. Колесникова, С.М. Функциональная грамматика: предикативность, градуальность, оценочность: Учебное пособие. Москва: МПГУ, 2016.
4. Кузьмичева, А.А., Матвеева, И.В. Интеракция между партнерами речевого действия в коммуникативном пространстве современного немецкого языка. Казанская наука, №2, 2017. С. 47-49.
5. Николаева Т. М. Теория функциональной грамматики как представление языковой данности (на материале 4-х выпусков книги «Теория функциональной грамматики»). Вопросы языкознания. №1, 1995. С. 69-70.
6. Jachnow H. Die Personalität als sprachliche Universale. Funktionen und Formen// In Person und Personalität. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 1999. Band 9. S. 1-36.
7. Isacenko A. V. Semantik der Grammatik // In Zeichen und System der Sprache. Berlin: Akademie-Verlag. 1966. Band 3. S. 281-287.

А. В. Мерзлякова

НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

ФРАНЦУЗСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, СОДЕРЖАЩИЕ ТОПОНИМЫ, КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности французских фразеологизмов, содержащих топоним. Осуществляется попытка выделить группы значений, свойственные фразеологизмам с компонентом-топонимом.*

Abstract. *The article considers the peculiarities of French phraseological units with toponyms. An attempt is made to distinguish groups of meanings of phraseological units with a toponym.*
Ключевые слова: *фразеологизм, топоним, потенциальные семы, качественная оценка.*
Keywords: *idiom, toponym, potential semes, qualitative evaluation.*

Традиционно лексические единицы языка делятся на имена собственные (ИС) и имена нарицательные (ИН). Критерием для разграничения двух классов служит зона применения лексемы: имена нарицательные используются для классификации, обобщения, в то время как имена собственные выполняют функцию индивидуализации объекта [5, с. 12-13].

Однако фразеологизмы обладают целостным значением, которое трудно или невозможно вывести из значения образующих частей. К примеру, c'est de l'or de Toulouse qui lui coûtera bien cher (букв.: это золото Тулузы, которое будет стоить очень дорого) означает «не принести пользы», т.е. фразеологизм образует смысловое единство, которое в конечном итоге приводит к полной или частичной потере компонентами собственного лексического значения» [1, с. 8]. Следовательно, при использовании ИС в составе фразеологического единства особую значимость приобретают качественные характеристики и оценочные компоненты, заложенные в потенциальной семантике онима.

Следует отметить, что фразеологические единицы с компонентом-топонимом являются наиболее специфичными в национальном отношении, поскольку, в отличие от фразеологизмов других тематических групп, они практически не содержат параллели в других языках (за исключением единиц, созданных на основе античной мифологии и событий истории Ветхого и Нового Заветов) [2, с.27-28].

Анализ практического материал позволил выделить группу ФЕ с компонентом-топонимом, дающих отрицательную качественную оценку индивида.

При классификации характеристик, актуализируемых топонимами, могут быть выделены:

1. «Бедность» – être de la Champagne pouilleuse, être de la Courtille, être marquis d'Argencourt. В первом случае качественная характеристика актуализируется благодаря наличию прилагательного, ограничивающего семантику топонима. Во втором и третьем примерах качественная характеристика актуализируется благодаря каламбурам с прилагательным “court”. Причем Courtille – реально существующий топоним, входящий еще в один фразеологизм со сходной семантикой ce sont les vignes de Courtille, belle montre, peu de rapport – с виду хорошо, а толку нет (букв.:это виноградники Куртия - красивы на вид, урожая мало). Argencourt – псевдотопоним, имеющий доступную для восприятия внутреннюю форму, которая и передает качественную характеристику.

2. «Глупость» – représenter les armes de Bourges. На гербе города Бурж был изображен осел, сидящий на диване. Для приведенного примера характерна отсылка к тезаурусной информации, заключенной в ониме, для актуализации качественного компонента значения.

3. «Неосведомленность» – ne pas savoir toutes les foires de Champagne. Здесь опять идет отсылка к тезаурусной информации, закрепленной в семантике топонима.

4. «Пьянство» – soûl (ivre) comme comme toute la Pologne (comme un Polonais). Для данного фразеологизма существует несколько версий появления. Первая связывает его с высказыванием Наполеона о победе 150 польских кавалеристов над испанцами, имеющими значительное численное превосходство (1808 г., перевал Сомосьерра): «Il faut être saoul comme un Polonais pour accomplir cela» – «Нужно быть пьяным, как поляк, чтобы это осуществить» [4, с. 29].

По другой версии источником этого образного сравнения послужило стихотворение Вольтера «Послание Екатерине» (Epître à Catherine), где встречается такая строка: Quand Auguste buvait, la Pologne était ivre. Речь идет о польском короле Августе II Сильном, который пользовался любовью народа. Слова la Pologne était ivre имеют переносное значение и, следовательно, должны быть переведены как «Польша была пьяна от радости». Но в силу народной этимологии слова были истолкованы буквально, в результате чего и возникло данное идиоматическое выражение [3, с. 67]. В данном случае значение фразеологизма основывается на коннотативной семе топонима, которая актуализируется благодаря наличию интертекста.

5. «Супружеская неверность». Топонимы также используются в фразеологизмах, обозначающих людей, пострадавших от супружеской измены: aller à Cornouailles, loger rue du Croissant. В первом примере используется реальный топоним, который обладает фонетическим сходством со словом “corne” «рог». Во втором – используется псевдотопоним, каламбур строится на значении апеллятива, от которого образовано ИС.

Анализ фразеологизмов с компонентом-топонимом показывает, что для качественной оценки используются определенные классы онимов – ойконимы (названия городов) составляют ядро подобных сочетаний, хоронимы (названия стран и материков), оронимы (названия гор) и урбонимы (названия городских объектов) находятся на периферии.

Используются элементы как микро-, так и макро-топонимии, для широко известных ИС характерна отсылка к тезаурусной информации или интертексту для передачи качественных характеристик, элементы микротопонимии используются для фонетической аллюзии к апеллятиву с соответствующим значением или для создания языковой игры.

Наряду с реально существующими онимами функционируют и псевдотопонимы, обладающие доступной для восприятия внутренней формой, отсылающей к характеристике, или фонетически схожие с нужным апеллятивом.

Список литературы

1. Жуков В.П., Жуков А. В. Русская фразеология. М.: Высшая школа, 2006. 408 с.
2. Мокиенко В. М. О собственном имени в составе фразеологии // Перспективы развития славянской ономастики. М., 1980. С. 23-37.
3. Перевалова С. Г. Топонимы как средство повышения мотивации студентов языковых вузов в процессе изучения французского языка // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2017. №1(24). С. 57-68.
4. Скоробогатова Т. И. Блики истории во французской фразеологии. Ростов-на-Дону, 2015. 154 с.
5. Хвесько Т. В. Дихотомия апеллятив / онома в языке и речи (на материале русского и английского языков): автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. филол. наук: 10.02.20. Челябинск, 2009. 46 с.

Н.С.Парисеева

Школа № 135, г. Н.Новгород

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ» КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ТЕРМИНОВ

Аннотация. *В статье рассматривается необходимость дифференцированного подхода к трактовке определения «межкультурный» как составной части современных научных терминов.*

Abstract. *The article deals with the importance of differential approach in the interpretation of the word "cross-cultural" as a part of modern scientific terms.*

Ключевые слова: *межкультурный, культура,* межкультурная коммуникация

Keywords: *cross-cultural, culture, cross-cultural communication*

Определение «межкультурный» является составной частью многих понятий в различных областях современной науки. Межкультурное общение, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция и компетентность, межкультурная философия – это далеко не полный ряд примеров, содержащих в себе понятие «межкультурный». Оперируя данными понятиями, важно понимать, что подразумевается при этом под самим термином «культура».

По словам немецкого профессора-филолога Аннели Кнапп (Knapp A.), «язык – это средство взаимопонимания, но вместе с тем причина недоразумений» [5, с. 81]. А.Кнапп иллюстрирует свое высказывание на употреблении понятия «культура» и говорит, что существует проблема смешения и даже приравнивания друг другу двух концептов термина «культура» – научного и того, что принят в обиходе. В результате, нередко в научных трудах можно увидеть отождествление слов «культура» и «нация».

Действительно, анализируя научную литературу, например, по теме межкультурной компетенции, можно заметить, что некоторые авторы оперируют термином «межкультурная компетенция», по умолчанию фокусируя свой взгляд на способности человека общаться и достигать взаимопонимания с людьми, говорящими на ином языке. Таким образом, наблюдается тенденция сузить вопрос межкультурной компетенции до проблем общения людей, различающихся своими родными языками. Однако, ограничение трактовки термина «межкультурный» только языковым аспектом не кажется оправданным. А.П. Садохин считает, что такое сужение вопроса «существенно сокращает реальное поле межкультурной коммуникации, оставляя вне внимания ее культурно-антропологический аспект, не менее важный, чем лингвистический» [4, с.156].

Нет необходимости доказывать, что определенная культура (какое бы содержание ни вкладывалось в этот термин) присуща не только определенной общности людей, говорящих на разных языках, но и различным группам внутри этой общности. Например, существует такой феномен, как корпоративная культура. Так, культура определенных организаций (корпораций) в США предусматривает обязательную ежедневную смену офисного костюма работниками как признак того, что человек ночевал у себя дома [2]. Также существует субкультура молодежи и подростков, культура городских и сельских жителей, конфессиональная культура. Соотнесение людей с разными культурными группами подразумевает существование определенных различий, или критериев, по которым происходит такое распределение.

Этимологический анализ термина «культура» подтверждает тезис о том, что определение «межкультурный» соотносится не только со взаимодействием людей – представителей разных национальностей или этносов, но включает в себя широкий спектр межличностных отношений. К. З. Акопян [1] исследует этимологию слова «культура» и говорит о нескольких семантических полях этого понятия.

Первое семантическое поле отталкивается от материального начала – возделывания, обработки земли, выращивания урожая, но, по сути, тесно связано и с нематериальным – образом жизни человека, его деятельностью для поддержания жизни. Второе семантическое поле включает в себя процессы и объекты, связанные с образованием и воспитанием. Следующее поле имеет эстетический аспект, указывающий на движение к совершенству, облагораживанию. И еще одно семантическое поле соотносится с религией, вероисповеданием.

Многие современные формулировки термина «культура», которых насчитывается несколько сотен, связывают в себе все выше перечисленные семантические поля. Всеобъемлюще и лаконично определяют понятие «культура» В.С. Библер и М. М. Бахтин, считая, что культура – это воплощение

«всех иных (социальных, духовных, логических, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия» [3, с. 39].

Таким образом, оперируя понятием «межкультурный», нужно принимать во внимание, что «межкультурный» – это не только «межнациональный», и учитывать широкую семантику образующего это определение слова «культура».

Список литературы

1. Акопян К.З. Что в имени твоем, культура? В поисках утраченного смысла: Сборник статей (К 70-летию профессора Е. Г. Яковлева). Н.Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 1997. 212 с.
2. Арбатова М.И. Неделя на Манхэттене. М.: АСТ, 2017. 413 с.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
4. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации // Общественные науки и современность. 2008. № 3. С.156-166.
5. Knapp A. Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. G. Auernheimer (eds). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2010

Е.В. Плисов

НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ИУДЕЙСКАЯ ЛЕКСИКА В НЕМЕЦКОМ ОБЩЕМ ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ

Аннотация. *В статье анализируются особенности лексикографического описания иудейской лексики в современном немецком толковом словаре, осуществляется ее тематическая дифференциация. Устанавливаются причины преобладания отдельных семантических микрополей иудейской лексики, а также взаимодействие теологической и антропологической сфер.*

Abstract. *The article analyzes the peculiarities of the lexicographic description of Jewish vocabulary in the modern German explanatory dictionary and its thematic differentiation. The reasons for the predominance of individual semantic microfields of Jewish vocabulary are established, and interaction of theological and anthropological spheres as well.*

Ключевые слова*: религиозная лексика; иудейский религиолект; иудейская лексика; тематическое поле; иудаизм.*

Keywords: *religious vocabulary; Jewish religiolect; Jewish vocabulary; thematic field; Judaism.*

Лексика из области иудаизма рассматривается в немецкой лингвистике чаще всего в лексикологических работах в контексте заимствований из иврита и идиша и не является предметом самостоятельного исследования. В качестве исключения следует указать работу В. Вейнберга [13], в которой он рассматривает лексику иудеев ашкеназской традиции. В словарь включены все немецкие и все еврейские слова, которые автор относит к религиозному вокабуляру еврейского немецкого (*das religiöse jüdischdeutsche Vokabular*), выделяя среди них немецкие слова с (дополнительным) иудейско-религиозным

компонентом значения. В качестве отдельного списка приводятся сложные слова и выражения, образованные с участием еврейских и немецких слов (например, *kaurimbücken*, *koschermachen*, *megillelesen* и др.), они часто сопровождаются подробным культурно-историческим и богослужебным комментарием. При этом автор отмечает диффузный характер сакрального и профанного в языке евреев, что связано с этнорелигиозной замкнутостью и тесной корреляцией бытовой и религиозной жизни.

В ряде исследований анализируется взаимодействие иврита и идиша с диалектами немецкого языка [9; 10]. Отмечается региональная произносительная вариативность одних и тех же литургических текстов среди носителей идиша на территории Германии, а также функционально-стилистическая вариативность: одни и те же слова произносятся по-разному во время богослужения (молитвы) и в повседневной жизни. Анализируется состав заимствований в немецких диалектах [12]. В результате устанавливается сложная система взаимодействия вариантных форм двух языков внутри и по отношению друг к другу, в том числе с учетом религиозного фактора [8, с. 28].

Особенности организации отдельного религиолекта в структуре современного немецкоязычного религиозного дискурса были описаны ранее [4; 5; 6]. Цель настоящей работы заключается в выявлении специфики лексикографического описания иудейской лексики и ее тематической дифференциации.

В современной немецкой общей лексикографии принадлежность языковых единиц (ЯЕ) к иудейскому религиолекту находит свое отражение в системе словарных помет и дефиниций. В результате сплошной выборки из толкового словаря [7] было установлено, что для маркировки однозначной принадлежности к иудаизму в словаре используются две пометы *jüdische Religion* (*иудаизм*) и *israelitische Religion* (в русской лексикографической традиции прямого соответствия нет). Количество ЯЕ с маркированной принадлежностью к иудейскому религиолекту составляет 20 лексем: *Allerheiligste*, *Bibel*, *Bundeslade*, *Immanuel*, *Jobeljahr*, *Kaddisch*, *Mitzwa*, *Passah*, *rein*, *Rüsttag*, *Schammes*, *Schaubrot*, *Seder*, *Stiftshütte*, *Thora* и др.

В приведенной выборке пометы *jüdische Religion* и *israelitische Religion* сопровождают основное значение слова – 16 ЯЕ (*Bundeslade*, *Gebetsmantel*, *Immanuel* и др.), лексико-семантический вариант / микровариант значения – 3 ЯЕ (*Allerheiligste*, *Bibel*, *rein*), примеры употребления (иллюстративная часть словарной статьи) – 1 ЯЕ (*das auserwählte Volk*). Большинство помет (16 из 20) сопровождает основное значение имен существительных (19 из 20), это связано с тем, что анализируемые ЯЕ обозначают специфические реалии традиционной иудейской культуры, отсутствовавшие ранее в немецком языке и культуре. Большая часть этого корпуса заимствована из иврита, в том числе посредством

идиша (*Mitzwa* и *Schammes*). Часть лексем имеет авторов немецкой формы заимствования. Например, слово *Schaubrot* было создано М. Лютером для передачи еврейского *lächäm happānīm* (‘Brot des Antlitzes’), впоследствии слово использовалось не только для передачи еврейской реалии, но и для обозначения хлебных изделий, выпекаемых христианами на Рождество [11, с. 626].

Второй группой ЯЕ, в которых эксплицирована однозначная принадлежность к иудейскому религиолекту, являются лексемы, содержащие религиозно релевантную информацию в своей дефиниции (28 ЯЕ), например, *Bar-Mizwa, Bethaus, Davidsstern, Jom Kippur, Judaismus, Jude, Judentum, Kabbala, koscher, Levit, Lichterfest, Menora, Midrasch, Purim, Rabbiner, Sabbat, treife* и др.

Анализ позволяет распределить лексику на три больших тематических области (микрополя): сфера существования Бога, сфера существования верующего человека, сфера осуществления богослужения. Несмотря на небольшой по объему корпус, в нем представлены лексемы всех трех групп. Тематико-семантическое микрополе «Сфера существования Бога» представляет собой ядро сферы иудейской религиозности (богоизбранность еврейского народа и тесные отношения с Богом) и противопоставляется периферийному микрополю «Сфера существования верующего человека». Третье микрополе «Сфера осуществления богослужения», объединяя различные проявления религиозности, включает обозначения форм, элементов, места проведения, атрибутику и прочие составляющие процесса совершения богослужения, образует связующее звено между сферой Бога и сферой человека. В подобной тематической классификации проявляется принцип системности как структурно-семантическое свойство лексико-семантической группы [2].

В микрополе «Сфера существования Бога» отсутствует тематическая группа «Наименования Бога». Отчасти это может быть связано и с запретом на прямое именование Бога в иудейской традиции [1], вместо имени Бога чаще всего используются метонимические теонимы. В данном микрополе выделяются следующие тематические группы: 1) наименования Священного Писания как источника, свидетельствующего о существовании Бога (*Bibel, Thora*), священных книг и их компонентов, в том числе носящих статус религиозного закона (*Parasche*); 2) наименования посланников Бога (*Immanuel*); 3) наименования основателя религии (*Moses*).

Микрополе «Сфера существования верующего человека» включает следующие тематические группы: 1) наименования верующего народа, человека (*das auserwählte Volk, Jude*); 2) наименования общих понятий, связанных с верой в Бога, религиозных течений (*Judentum, Judaismus, Kabbala* и др.); 3) наименования атрибутов повседневной жизни верующего человека (*rein, koscher, treife*); 4) наименования действий и состояний верующего

человека (*Mitzwa*); 5) наименования элементов иудейского календаря – праздников, памятных дат (*Bar-Mizwa, Jobeljahr, Jom Kippur, Passah, Purim, Sabbat*); 6) наименования символов и атрибутов религиозной принадлежности (*Davidsstern*).

Микрополе «Сфера осуществления богослужения» включает следующие тематические группы: 1) наименования форм и элементов богослужения, а также (священных) предметов, связанных с ним (*Kaddisch, Bundeslade, Megilloth, Menora* и др.); 2) наименования мест совершения богослужения и их элементов (*Allerheiligste, Bethaus, Synagoge*); 3) наименования лиц, имеющих отношение к совершению богослужения и передаче религиозного учения (*Levit, Rabbiner, Schammes*).

Включение в словарь ЯЕ, обозначающих иудейские реалии, зависит от экстралингвистических и лингвистических факторов. Национальная замкнутость иудейского религиозного сообщества влияет на актуализацию тех или иных понятий в инокультурном окружении, частоту и степень их представленности в публичной сфере. Относительно небольшое количество ЯЕ в этих тематических группах связано с тем, что иудейские референты давно знакомы немецкоязычному лингвокультурному сообществу, и некоторые из них были христианизированы (например, *Bibel* из первого микрополя или *hosianna, Halleluja* и другие, которые сопровождаются в словаре в первую очередь или исключительно маркерами христианского религиолекта). Вместе с тем, в анализируемом корпусе ЯЕ заметно выделяется тематическая группа «Наименования элементов иудейского календаря – праздников, памятных дат» (12 ЯЕ), что связано с развитой обрядовой стороной жизни иудейской общины.

Часть ЯЕ сопровождается комбинаторными пометами, которые указывают на возможность использования лексемы в различных религиозных средах с одним и тем же значением (например, *Immanuel, Levit* или *Moses / Mose*). Другая группа лексем указывает на семантическую производность с дальнейшей религиолектной окраской (*Allerheiligste, Bibel*), при этом в качестве первого лексико-семантического варианта приводятся значения, реализуемые лексемами в христианском религиолекте как субъязыке большего радиуса действия и большей частотности. Продуктивность этих ЯЕ подтверждается наличием и других вариантов и микровариантов значения, в том числе не связанных с религиозной сферой, эти номинации обладают аксиологическим потенциалом для современных носителей языка [3]. Констелляция сфер употребления и функционирования отдельных значений возникает только в отношении двух исторически связанных религиолектов – иудейского и христианского. Осуществленное тематическое моделирование иудейской лексики указывает на тесное взаимодействие теологического и антропологического в ее семантической организации.

Список литературы

1. Бурмистров К.Ю., Эндель М.И. О божественных именах в еврейском мистицизме // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. 2014. № 6(56). С. 55-71.
2. Зинцова Ю.Н., Орлова О.А. Принцип системности как структурно-семантическое свойство текста и лексико-семантической группы // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 3. С. 75-79.
3. Павлов С.Г. Лингвоаксиологическая модель человека: научно-методический аспект // Вестник Мининского университета. 2013. № 2(2). С. 8. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/390/366 (дата обращения: 20.04.2019).
4. Плисов Е.В. Буддийский религиолект в структуре немецкого религиозного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 11-2 (77). С. 138-141.
5. Плисов Е.В. Исламский религиолект в структуре немецкого религиозного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2-2 (68). С. 166-169.
6. Современный религиозный дискурс: структура, стратегии, трансформации: Коллективная монография / Под общ. ред. Е.В. Плисова. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. 210 с.
7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Электронный ресурс]. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2001. CD-Rom. Version 3.0.
8. Fleischer J. Westjiddisch in der Schweiz und Südwestdeutschland: Tonaufnahmen und Texte zum Surbtaler und Hegauer Jiddisch. Berlin; Boston: De Gruyter, 2005. 327 S.
9. Jiddisch im Rheinland: auf den Spuren der Sprachen der Juden / Hrsg. von M. Grübel und P. Honnen. Essen: Klartext, 2014. 191 S.
10. Klepsch A. Westjiddisches Wörterbuch: Auf der Basis dialektologischer Erhebungen in Mittelfranken. 2 Bde. Berlin; Boston: De Gruyter, 2004.
11. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Aufl. Berlin; New York: de Gruyter, 1989. 822 S.
12. Stern H. Wörterbuch zum jiddischen Lehnwortschatz in den deutschen Dialekten. Tübingen: Niemeyer, 2000. 250 S.
13. Weinberg B. Lexikon zum religiösen Wortschatz und Brauchtum der deutschen Juden. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1994. 356 S.

Т.Н.Плесканюк

НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОСТЬ И КОНСТИТУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. *В статье рассматриваются конститутивные признаки научного дискурса, которые закрепляют его институциональный статус. На материале англоязычных статей выделяются такие признаки, как особая цель, характеристики типовых участников и форма существования дискурсивного произведения.*

Abstract. *The article examines the constitutive signs of scientific discourse that reinforce its institutional status. The examples of the English articles distinguish its criteria, such as the special purpose, the characteristics of the typical participants and the form of existence of discursive work.*

Ключевые слова: *дискурс, научный дискурс, конститутивные признаки*

Keywords: *discourse, scientific discourse, constitutive signs*

Понятие *дискурс* принадлежит к таким вопросам, которые составляют значительную проблему для языковедов всего мира. Актуальность заявленной темы подтверждает интерес, который она вызывает в научных кругах. Несмотря на нечеткое определение дискурса, которое используется наряду с такими понятиями, как «речь» (например, по мнению, Н.Д. Арутюновой, дискурс – это речь, погруженная в жизнь) [1] и «текст», например, В.И. Карасик понимает дискурс как «текст, погруженный в ситуацию общения или наоборот – как общение посредством текста» [3, с.350], можно определить основные характеристики институционального дискурса, который представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений:

- обслуживание определенного институционально-заданного типа коммуникации;
- жесткая структурированность;
- фиксированность коммуникативных ролей;
- относительная обусловленность контекстом, ограниченное количество глобально определенных целей;
- динамичность как проявление интертекстуальних связей в синхронии и диахронии.

Применительно к современному обществу выделяются следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный и т.д. [3]. Этот перечень не окончательный и может изменяться или расширяться, т.к. общественные институты характерно отличаются друг от друга, исторически изменяются, сливаются друг с другом и могут возникать в качестве разновидностей в рамках того или другого типа.

Для описания конкретного типа институционального дискурса, как правило, рассматриваются следующие его компоненты:

- участники,
- хронотоп (время и пространство описываемых в тексте событий, место реализации диалога коммуникации),
- цели,
- ценности (включая ключевой концепт),
- стратегии,
- материал (тематика),
- разновидности и жанры,
- прецедентные (культурогенные) тексты,
- дискурсивные формулы [3, с. 200-208].

На основе данных компонентов научный дискурс понимается как вербализованный в тексте тип дискурсивной деятельности в процессе коммуникации, речевое взаимодействие представителей соответствующей социальной группы/института с целью реализации статусно-ролевых возможностей в заданных этим социальным институтом пределах, то есть как составляющая профессиональной зоны институционального дискурса.

К научному дискурсу относятся жанры, цель которых – решение теоретической или прикладной научной проблемы. Основной целью научного дискурса является передача научных положений, научной и технической информации, также решение научной проблемы, вовлечение адресата [5]. Научный дискурс создается учеными, его участниками обычно выступают специалисты с соответствующим уровнем подготовки, совместным с авторским статусом и прагматичным тезаурусом.

Устный научный дискурс может иметь диалогическую форму, которая обеспечивается наличием в нем предмета разговора – научной проблемы. Задача коммуниканта научного дискурса – декодировать сообщения на тех же условиях и с той же целью, которые целенаправленно заложены адресантом сообщения [4].

Прагматическими факторами создания и адекватного понимания содержания научного дискурса служат риторические нормы научного общения: а) принципы кооперации и речевой вежливости (Г.П. Грайс, Дж. Лич), б) этикетизация (в терминах А.М. Ильченко, Г.Г. Почепцова) научного дискурса как его национально-культурная норма, в) принципы относительного характера истинности научного знания и его композиционной организации, которые предусматривают знание основных жанрово-стилевых параметров научного стиля: композиционно-структурных, структурных и семантических, прагматических [2].

Как категория прагматики англоязычный научный дискурс осуществляет фатическую и регулятивную функции (Б. Малиновский, Г.Г. Почепцов, Т.Д. Чхетиани) с помощью: а) конструкций с инклюзивным местоимением «we» типа we assume / know, when we write, we will now look at / see и т.п.; б) перифрастических структур типа let us consider / compare / suppose; в) «побудительных» глаголов – observe, recall, consider и т.п.; г) оценочных предикатов – it is reasonable / not implausible to suppose/ important to emphasize и т.п.; д) риторических вопросов типа Is there anything soft or refined about this?; е) средств прямо- и обратнонаправленной связности со значением логической структурированности типа first(ly) – second(ly) – third(ly); on (the) one hand – on (the) other hand; in one sense – in another sense; as stated above, as was already noted / pointed out earlier.

В процессе реагирования автора на чужое высказывание, А. Гнездышко определяет такие две тактики: 1) цитирование или сохранение аутентичности чужой речи; 2) интерпретация или внедрение авторского комментария в чужой текст [2]. Автор отмечает, что предлагая собственное толкование чужого текста (that is ...; this means that ...), авторы данного сегмента проявляют его интенциональный смысл для подтверждения истинности (правильности) собственных концепций. Скрытый смысл чужого высказывания оказывается автором научной статьи путем использования интерпретативных речевых стратегий беспристрастного перевода чужих теорий / идей (не содержит оценки) или оценочной интерпретации.

Однако стратегия беспристрастного перевода чужих теорий, идей не содержит оценочного отношения автора к сообщению и реализуется в научном дискурсе путем использования тактик:

а) сохранение аутентичности чужих высказываний с помощью цитирования. Например: «As noted author Joyce Carol Oates has observed, short fiction can be difficult to understand «because it demands comprehension; each sentence must contribute to the effect of the whole. Its strategy is not to include an excess of detail, but to exclude, to select, to focus as sharply as possible» [6, c.57];

б) обращение к авторитету автора, научная концепция которого становится органическим элементом авторской: Например: «In Flannery o'Connor's “Good Country People» Mrs. Hopewell's placid, uncultivated, but contented daughters serve to point up the discontent of the well-educated but neurotic main character, Joy-Hulga» [6, c. 60].

в) выявления солидарности с автором с помощью: 1) убедительной (indeed); 2) безальтернативной (the most frequent category, the most prototypical of the different loves); 3) некатегорично-референтной (according to, on (in) smb.’s view / opinion, to smb's knowledge, as smb. observes / rightly notice) авторизации. Например: «As we shall see, the latter turns out to be knowledge of rules governing the permissible relation upon things» [7, c. 144].

Обращаясь к числу несомненных авторитетов в области лингвистики, неавторитарная языковая личность использует стратегию поиска общего понимания, что реализуется с помощью следующих тактик:

а) избежание ответственности за изложенное путем перекладывания ее на плечи авторитетного автора. Например: «What is at the heart of it is nothing less than Aristotle's arguments for trilogy, but now in modern dress» [7, c. 144]. В данном дискурсивном сегменте автор убеждает читателя в достоверности своего сообщения, используя высказывание Аристотеля, что свидетельствует о присоединении автора к научной позиции авторитетного философа;

б) отождествление автора с автором может реализоваться в научном дискурсе с помощью личного местоимения 1-го лица множественного числа

«we», как например: «Here we form the Greek «gamma» using the Greek alphabet». «We acknowledge the existence of things» [7, с.3], тем самым лекторское «мы» побуждает адресатов к процессу мышления и сотрудничества.

Таким образом, научный дискурс занимает особое место в общей системе типов дискурса и закрепляет за собой его институциональный статус, так как он имеет свои конститутивные признаки, выделяющие его из общей системы, такие как особую цель (специализированную проблематику), характеристики типовых участников и форму существования дискурсивного произведения.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изд. АН СССР. Серия Литература и язык. 1981. Т.40. №4. С.356-357.
2. Гніздечко О.В. Авторизація наукового дискурсу: комунікативно- прагматичний аспект (на матеріалі англомовних статей сучасних європейських та американських лінгвістів). Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ. нац. лінгвіст. ун-т. К., 2005. 20 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Плесканюк Т.Н. Особенности функционирования дискурса электронного научно-практического журнала // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. Краснодар: КубГАУ, 2017. №10(134).. URL: http://dx.doi.org/10.21515/1990-4665-134-112 (дата обращения: 11.05.2019).
5. Плесканюк Т.Н. Научный дискурс: трактовка понятия // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4 апреля 2017 года) / под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2017. С. 214-218.
6. McMahan Elizabeth. Literature and the writing process / Elizabeth McMahan, Susan X Day, Robert Funk. 6th ed.. 1179 p.
7. Robinson N. Daniel Systems of Modern Psychology. Columbia University Press, New York. 167 p.

И.Ю. Повстяная

НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ЭНАНТИОСЕМИЯ: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ФЕНОМЕНА

Аннотация. *Данная статья посвящена рассмотрению существующих подходов к определению энантиосемии. Присущая явлению полисемантичность затрудняет определение его места в лексико-семантической системе языка. Неоднозначность трактовки содержания понятия «энантиосемия» подтверждает актуальность исследования явления и поиска возможностей и ограничений его применения при анализе широкого спектра вопросов, касающихся языка.*

Abstract. *This article is devoted to consideration of approaches to the definition of enantiosemy. The inherent polysemy of the phenomenon complicates the determination of its place in the lexico-semantic system of the language. The ambiguity of interpretation of enantiosemy confirms the need to study this phenomenon and search for opportunities and limitations of its application within the analysis of a wide range of issues concerning language.*

Ключевые слова: *семантика, полисемия, энантиосемия, поляризация значений, коннотация*

Keywords: *semantics, polysemy, enantiosemy, polarization of meanings, connotation*

Вопрос о существовании антонимичных значений внутри одного слова по-разному интерпретировался отечественными лингвистами. Ссылаясь на Р.А. Будагова, И. Пете подтверждал, что противоположными могут быть не отдельные слова, но и значения внутри одного и того же слова [10, с. 20]. Детально исследующая омонимы О.С. Ахманова также затрагивает вопрос о возможных трактовках случаев, как, например, с глаголом снести, когда представленная единица может одинаково означать «соединить в одном месте» и «срезать, сломать» [1].

Отмеченная полисемантичность затрудняет определение места энантиосемии в лексико-семантической системе английского языка. Одни исследователи (В.И. Шерцль, Л.А. Булаховский) считают ее самостоятельной лексико-семантической категорией, другие (Л.А. Новиков, М.И. Фомина) рассматривают данный феномен как разновидность антонимии. Энантиосемию часто определяют в качестве одного из видов лексической омонимии (В.В. Виноградов, Н. М. Шанский), а также в качестве особого явления полисемии (Ф. С. Бацевич, Л. Е. Бессонова, Н.К. Салихова) [11, с. 904].

Термин «энантиосемия» (греч. enantios – «противоположный», sema – «знак») был впервые введён российским языковедом В.И. Шерцлем, под которым исследователь подразумевал явление, где «одно и то же слово вмещает в себя два прямо противоположных друг другу значения» [11, с. 905].

Американский писатель Б. Брайсон отмечает, что иногда, к удивлению людей, изучающих английский язык, слово может сохранять графический облик, но развить полярное значение, при этом исследователь апеллирует понятием, которое некоторые языковеды до сих пор применяют в отношении энантиосемии, а именно – контронимы [13, с. 234]. На сегодняшний день можно констатировать, что из многообразия оформившихся определений (слова-янусы/автоантонимы/контронимы), термин «энантиосемия» оказался наиболее жизнеспособным. Под *энантиосемией* в данном исследовании понимается совмещение в семантической структуре одной и той же единицы разных уровней языка антонимических значений, актуализация которых обусловлена контекстом.

В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой энантиосемия трактуется либо в качестве «тропа, состоящего в употреблении слова в противоположном смысле», либо в виде способности единицы разного уровня выражать антонимичные значения [1, с. 527]. В первом из значений, по мнению И.Н. Горелова, энантиосемия представляет способ достижения иронического эффекта посредством особого интонационного оформления, а во втором – результат, получаемый, из иронического словоупотребления [4, с. 88].

В.В. Любкин определяет энантиосемию в качестве «способности слова обладать противопоставленными денотатами в плане речи при сохранении

одного и того же сигнификата в плане языка» [8, с. 43]. При этом автор не относит к энантиосемии случаи употребления слов с противоположной оценкой, включая факты иронического, эвфемического и сленгового словоупотребления в противоположном смысле. Согласно Л.Е. Бессоновой, энантиосемия – это «совмещение в семантической структуре одного и того же слова антонимических значений» [3, с. 29]. Л. И. Климова также ссылается на категорию энантиосемии как на «способность слов иметь противоположные значения», используя при этом термин «внутренняя антонимия» [6, с. 84].

В.Ю. Меликян трактует понятие энантиосемии через определение ее отличительных характеристик, а именно наличие одной языковой единицы (слово, морфема, фразеологическая единица, предложение), развивающей несколько значений, состоящих в отношениях противоположности [9, с. 85]. Н.Н. Ефимова под энантиосемией понимает «полное совпадение формы и полное расхождение содержания единицы речи и языка, проявляющееся как эксплицитно (объективно), так и имплицитно (в ходе коммуникации)» [5, с. 144].

В семантической структуре энантиосемичного слова присутствуют компоненты как отрицательной, так и положительной оценки, при этом актуализация конкретного оценочного компонента обусловлена контекстом. В этом смысле представляется справедливым определение И. В. Садчиковой, которая предполагает, что энантиосемия – это «окказиональная мелиорация пейоративов и пейорация мелиоративов» [12, с. 1308]. В.Ю. Кравцова убеждена, что оценочная противоположность значений слова является несущественным критерием для того, чтобы говорить об энантиосемии. Необходимо, чтобы оба значения принадлежали к одной тематической группе и имели сходную предметную отнесенность [7, с. 84]

Мнение об окказиональном семантическом смещении внутри единицы оспаривает Л. Е. Бессонова, утверждая, что при энантиосемии имеет место не случайное совпадение звуковых оболочек, а сопоставимость сем противочленов, что способствует сохранению связи между противоположными значениями одного и того же слова [3, с. 29]. Л.И. Климова также рассматривает энантиосемию в качестве одного из закономерных явлений развития семантической структуры языка, который является результатом процесса обогащения лексики [6, с. 84]. По мнению В.Ю. Кравцовой, энантиосемия – явление обусловленное, что объясняется диспропорцией между «ограниченными ресурсами» языка и «беспредельной конкретностью» опыта [7, с. 86].

Таким образом, представленные выше подходы к определению энантиосемии доказывают, что неоднозначность природы феномена порождает потенциальную множественность его интерпретаций. Изучение энантиосемии обусловлено необходимостью снижения риска возникновения неопределенностей как в пределах одного языка, так и на пересечении

нескольких языков. Безусловно, существование подобного явления представляет трудности для говорящих, особенно не носителей языка, снижая, таким образом, эффективность языка как средства коммуникации. С другой стороны, учитывая ограниченность ресурсов памяти человека, явления полисемии конкретно, а энантиосемии в частности, упрощают процесс запоминания.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
2. Белова Е.Е., Косарева А.Е. О выборе способа перевода фразеологических единиц с топонимическим элементом текста // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (25 сентября 2018 г.). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2018. Вып. 5. С. 222-227.
3. Бессонова Л.Е. Энантиосемия как особый тип в системе лексических противопоставлений // Проблемы лексической и категориальной семантики. Симферополь: Симферопольский гос. ун-т, 1982. С. 27-31.
4. Горелов И.Н. Энантиосемия как столкновение противоречивых тенденций языкового развития // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 86-93.
5. Ефимова Н. Н. Энантиосемия как проявление аллофронии – лингво-семиотические аспекты // Вестник ИГЛУ. 2013. № 2(23). С. 140-150.
6. Климова Л. И. Полярная эмоциональная оценка в пределах одного слова // Герценовские чтения. 1975. №28. С. 82-88.
7. Кравцова В.Ю. Критерии классификации лексической энантиосемии и ее типы // Известия высших учебных заведений. Общественные науки. 2006. № 8. С. 84-92.
8. Любкин В. В. К вопросу об энантиосемии в современном английском языке // Вопросы романо-германского языкознания. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1977. Вып. 5. С. 40-49.
9. Меликян В.Ю. Внутренняя антонимия и способы ее выражения в языке // Русский язык в школе. М.: Наш язык, 1998. № 2. С. 82-88.
10. Пете И. О противоположных значениях одного и того же слова в русском языке // Материалы и сообщения по славяноведению («Acta Univ. Szegediensis de Atilla Jozsefnominatae. Dis-sertationes slavicae»). Szegea, 1964. – № 2. – С. 18-26.
11. Романчук Ю. В. Что такое энантиосемия? // Молодой ученый. 2016. №1. С. 904-907.
12. Садчикова И.В. Энантиосемия как способ существования противоположных оценочных компонентов в семантике слова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. №4. С. 1307- 1310.
13. Bryson B. The Mother Tongue. English and How It Got That Way. HarperCollins, 2015. 288 p.

О.А. Орлова,
Е.Д. Ястребова
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ КОГЕРЕНТНОСТИ В ГИПЕРТЕКСТЕ

Аннотация. *Статья посвящена сравнительному анализу особенностей функционирования категории когерентности в тексте в его традиционном понимании и в гипертексте. Рассматривается влияние электронной среды существования гипертекста и его нелинейной организации на своеобразие реализации данной категории.*

Abstract. *The article is devoted to coherence as a text category and features of its functioning in a text in its traditional form as well as in a hypertext. Much attention is given to the impact the Internet and non-linear structure have on realisation of coherence in a hypertext.*
Ключевые слова*: когерентность, текстовые категории, гипертекст.*
Keywords: *coherence, text categories, hypertext.*

Последние два десятилетия были отмечены тем, что письменный текст, представленный на экране компьютерного монитора и получивший название электронного, стал общедоступным и повсеместно распространенным благодаря развитию всемирной сети интернет. Одна из основных стратегий его реализации в Интернете получила название гипертекст. Отмечается растущий интерес ученых к всестороннему изучению данного явления, к созданию целостной лингвистической концепции гипертекста.

В работах отечественных и зарубежных языковедов, посвященных гипертексту как объекту лингвистического исследования, прослеживаются две основные точки зрения. Первая заключается в том, что электронный гипертекст признается особым типом письменного т е к с т а, он обладает текстовыми свойствами, и для изучения его характеристик следует пользоваться методами и категориями традиционной текстовой лингвистики [6, с. 208]. Согласно другой точке зрения, гипертекст является качественно новым образованием, он отличается от текста по содержательным и структурным параметрам. В его основе лежат другие лингвистические принципы, отличные от принципа линейности текста – фрагментарность, вариативность, неоднородность, другие законы порождения и восприятия. Многие его онтологические свойства, его базовые категории настолько видоизменены, что получают иное определение и иной набор языковых средств [5].

Одной из системообразующих текстовых категорий является когерентность, под которой традиционно понимаются смысловые и коммуникативные текстовые связи, выражающиеся в многообразных внешних средствах грамматического, лексического, словообразовательного характера [4, с. 17]. Данная категория по-прежнему остается в центре внимания исследовательской парадигмы, именно она обеспечивает текстуальность, то есть отличает простое соположение предложений от текста, а ее функционирование и языковая реализация в гипертексте обнаруживает ряд особенностей. Гипертекст «представляет собой лингвистический уровень «над текстом», на котором не используются традиционные методы соединения языковых единиц для формирования более крупного языкового уровня. Для связывания текстов здесь используются другие методы, неразрывно связанные с современными информационными технологиями» [5, с. 7]. Исследователями подчеркивается, что именно специфические условия функционирования гипертекста обусловливают «своеобразие реализации текстологических категорий» [2, с. 5].

К основным структурным элементам гипертекста относятся информационные единицы (ИЕ) (гипотексты, текстовые узлы, блоки) и гиперссылки. Механизмы, обеспечивающие целостность внутри ИЕ, ничем не отличаются от таковых в линейных текстах. Поэтому основное внимание при изучении особенностей функционирования данной категории в гипертексте должно фокусироваться, прежде всего, на особенностях ее реализации между и «над» ИЕ, если речь идет о создании глобальной целостности гипертекста, состоящего из множества блоков.

Безусловно, нелинейная организация гипертекста накладывает существенные ограничения на использование традиционных, например, грамматико-синтаксических средств когерентности. Так, синтаксический параллелизм, эллипсис, различного рода коннекторы оказываются неэффективными при формировании связности между отдельными ИЕ. Исключение составляет лишь повтор, который отмечается, прежде всего, в паре «гиперссылка – заголовок целого текста». Исследователи полагают, что такой повтор играет большую роль в когнитивном процессе восприятия гипертекста, так как и гиперссылка, и заголовок, являются сильными прагматическими позициями [3, с. 11].

Лексические средства когерентности, напротив, не потеряли своей релевантности в гипертекстовых структурах. На протяжении двух или нескольких ИЕ реализуется принцип рекуррентности, в результате чего образуются топикальные цепочки, имеющие в своем составе лексемы одного ЛСП. Так в одном из гипотекстов анализируемого немецкоязычного блога „Healthy Habits“, а именно в статье *Iss echte Lebensmittel!* формируется топикальная цепочка, состоящая из следующих лексических единиц: *Lebensmittel, Ernährung, essen, Produkte, gesund* и др. Более того, все гипотексты подраздела „Eat“ оказываются связанными данной цепочкой: *Kilogramm, Ernährung, Abnehmen, Essen, essen, trinken, Kalorien, Nährstoff, Produkte, Fleisch, Gemüse, Gewohnheit и др.*

Механизмом, компенсирующим редукцию средств целостности в гипертексте, является система гиперссылок, которая позволяет связывать разно удаленные денотаты, находящиеся, например, в разных гипотекстах.

Между ИЕ возникает сеть связей, которая организует структуру гипертекста и делает возможным непосредственный переход от одной ИЕ к другой. По мнению О.В. Дедовой, гипертекстовая ссылка представляет собой материализовавшуюся коннотацию, призванную эксплицировать содержащиеся в тексте семантические и ассоциативные связи [1, с. 27].

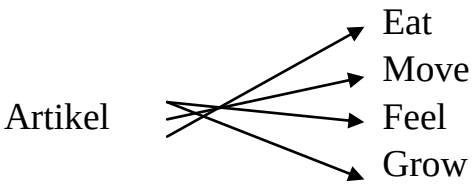
Способы организации и реализации гиперссылок, а также их типы многообразны. Так, по отношению к исходному тексту ссылки делятся на внутри- и внетекстовые, а также однонаправленные и перекрестные.

Нами были проанализированы 128 гиперссылки, входящие в состав одного из разделов блога “Healthy Habits”. Количество ссылок, обеспечивающих связь между информационными единицами внутри блога, составило 57% (73 ссылки), внешние связи реализованы 43% (55 ссылок). Число однонаправленных гиперссылок значительно превышает число перекрестных, 111 (87%) и 17 (13%) соответственно.

Гиперссылкой может быть любой элемент текста, однако, как правило, в этой роли выступают значимые слова, словосочетания и, реже, предложения. Однословные гипертекстовые ссылки в исследуемом разделе составили 37 % (48 ссылок), подавляющее большинство которых представляют собой имена существительные (собственные и нарицательные): *Patrick, Fernsehinterview, Wikipedia, Schlichtheit.com* и т.д., 2 раза было употреблено наречие *hier*. 34 раза (26 %) в роли гиперссылки выступили словосочетания различных типов: *dem besten Zuckerersatz, regelmäßig zu kochen, fünf kleine Veränderungen mit großer Wirkung и д.* 46 гиперссылок было оформлено в виде повествовательных, побудительных и вопросительных предложений: *Hier kannst du dir den Beitrag anhören. Iss echtes Essen! “Wie gut ist unsere Milch?”*, а также в виде придаточных предложений, входящих в состав сложноподчиненных: *Je konsequenter ich mich daran halte.*

Особенностью реализации категории когерентности в гипертексте является то, что в ее основе лежит принцип семантической иерархии денотатов, который обеспечивается наличием системы связей. Связи пронизывают и упорядочивают сюжетно-тематический поток гипертекста, который является *многовекторным* (в отличие от одновектороного сюжетно-тематического потока традиционного текста). Он может развиваться *вариативно,* поскольку каждый читатель-пользователь «творит» свой собственный сюжетно-тематический поток, следуя определенной, необходимой ему последовательности связей.

Рассматриваемый блог имеет иерархичную структуру, которую образуют гипертекстовые ссылки четырех уровней. На главной странице располагаются 7 ссылок первого уровня: “Artikel”, “Newsletter”, “Produkte”, “Über uns”, “Lesen”, “Kaufen”, “Abonnieren”. Они организуют гипертекстовое пространство внутри всего блога. Каждая ссылка первого уровня «разветвляется» на несколько ссылок второго уровня:



Ссылки второго уровня могут либо также «разветвляться», либо при их активации возникает объект ссылки – информационная единица внутри данного блога или иного сайта. Аналогичным образом организованы еще два уровня сайта, они включают в себя как внутренние иерархические гиперссылки, уводящие вглубь гипертекста, так и внутренние и внешние сетевые гиперссылки, обеспечивающие связь между одноуровневыми ИЕ.

Таким образом, целостность гипертекстового пространства, пронизанного внешними и внутренними связями, обеспечивается главным образом за счет функционирования механизма гиперссылок.

Список литературы

1. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма// Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. № 4. М.: 2001. С. 22-36.
2. Дедова О.В. Лингвосемиотический анализ электронного гипертекста (на материале русскоязычного Интернета). Дис. … докт. филол. наук. М., 2006. 230 с.
3. Клочкова Е.С. Лингвопрагматические особенности электронного гипертекста на немецком языке: автореф. дисс. … канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2009. 22 с.
4. Москальская О.И. Грамматика текста: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1981. 183 с.
5. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. М.: ЛКИ, 2010. 256 с.
6. Storrer A. Hypertext und Texttechnologie. / Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke Verlag, 2004. S. 207-228.

Ю.В. Рябкова,
А.А. Кривушина
НГПУ им. К. Минина, г.Н.Новгород

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ТЕКСТА НЕМЕЦКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

Аннотация. *В данной статье рассматривается специфика структуры текста немецкой социальной рекламы, производится компонентный анализ текстов и высчитывается количественное соотношение данных компонентов в немецких рекламных текстах, а также выделяются наиболее часто встречающиеся сочетания элементов структуры социальной рекламы.*

Abstract. *This article discusses the specificity of the advertising texts structure, the component analysis of texts is conducted and quantitative ratio of these components in German advertising texts is calculated. More over most frequent combinations of the components of social advertising structure are singled out.*

Ключевые слова: *социальная реклама, структура рекламного текста, заголовок, слоган, основной текст, эхо-фраза.*

Keywords: *social advertising, advertising text structure, headline, slogan, the basic text, echo-phrase.*

В настоящее время наружная социальная реклама является одним из эффективных способов обратить внимание на проблемы общества, такие как экология, безопасность, здоровье, сострадание, вредные привычки, и другие.

Структура рекламного текста включает четыре основные части, которые находятся в определенной взаимозависимости и взаимодополняемости [2, с 78]: слоган, заголовок, основной рекламный текст, эхо-фраза. Не в каждое рекламное сообщение включаются все четыре компонента, что связано со спецификой рекламного сообщения. Так, в большинстве случаев компонентами текста социальной рекламы являются слоган и основной рекламный текст [1].

Одним из компонентов рекламы, наряду с заголовком, основным текстом и эхо-фазой, является слоган. Слоган – это рекламная фраза, в кратком виде излагающая основное рекламное предложение и входящая во все сообщения в рамках рекламной кампании какого-либо товара или услуги. Важнейшей составляющей текста слогана как коммерческой, так и социальной рекламы, является эмоциональный посыл, вызывающий положительные или отрицательные эмоции [3, с. 108].

Заголовок рекламного сообщения привлекает внимание, рождает у адресата чувство любопытства, поднимает спорные вопросы. Обычно заголовок выделяется особым шрифтом, является лаконичным и точным и выступает в прямом отношении и мотивом изображения, уточняя и коммуникативно его дополняя.

В то время как заголовок привлекает внимание и вызывает интерес к рекламе, основной текст поддерживает этот интерес, предлагает узнать дальнейшую информацию и дает ответы на возникшие вопросы. В социальной рекламе, как правило, основной текст предоставляет статистические данные, истории из жизни изображенных людей. Таким образом, главной функцией основного текста является передача информации, побуждающей к действию. Он написан шрифтом меньшего размера, чем текст заголовка и слогана и воспринимается меньшим количеством людей, в основном теми, кого привлекли и затронули заголовок, слоган и изображение.

Важным компонентом рекламного сообщения является эхо-фраза, которая представляет собой выражение, стоящее в конце текстового рекламного обращения, которое повторяет (дословно или по смыслу) заголовок или основной мотив обращения [4, с.79].

Эхо-фраза имеет такие функции как повторение основного текста и подчеркнуть ещё раз идею рекламного сообщения и придание рекламе законченного вида.

Таблица 1

Заголовок	Слоган	Основной текст	Эхо-фраза
77%	73%	42%	82%

Таблица 2

Заголовок+основной текст+эхо-фраза=слоган	23.3%
Заголовок+эхо-фраза=слоган	17%
Заголовок	15%
Заголовок+основной текст+эхо-фраза	11,7%
Эхо-фраза=слоган	10%
Основной текст+эхо-фраза=слоган	7%
Заголовок+эхо-фраза+слоган	5%
Заголовок+основной текст	5%
Заголовок+эхо-фраза	3%
Основной текст	3%

В ходе анализа практического материала, объем которого составил 60 немецкоязычных текстов социальной рекламы, было определено, что наиболее распространенным элементом текста социальной рекламы является эхо-фраза и составляет 82%, заголовок и слоган также часто используются создателями текстов социальной рекламы и составляют 77% и 73% соответственно. Основной текст встречается всего в 42% рассмотренных случаев (Таблица 1). Стоит отметить, что в большинстве случаев эхо-фраза соответствует слогану социальной кампании (62%).

Кроме того, нами были выявлены наиболее часто встречающиеся сочетания элементов структуры социальной рекламы. Наиболее часто встречается такое сочетание как «Заголовок+основной текст+эхо-фраза=слоган». Оно составило 23,3% от всего обьема изученного материала, например: Rauchen beruhigt (заголовок), Jeder 2. Rauher braucht sich nicht um sein Alter zu sorgen: Er stirbt vorher (основной текст), rauchfrei (эхо-фраза/слоган) (социальная реклама борьбы с курением).

Чаще всего в основном тексте была представлена история жизни изображённого человека. Таким способом легче всего затронуть чувства людей, что способствует более быстрому достижению целей конкретной социальной рекламы. Второе по частоте использования сочетание – «Заголовок+эхо-фраза/слоган» – составило 17%, например: HIV POSITIV & FREUND SEIN (заголовок), Positiv zusammen leben (эхо-фраза/слоган).

Наименее часто встречающимися являются такие сочетания как «Заголовок+эхо-фраза» (3%), например: Soziale Spaltung stoppen (заголовок), Wir sind Deutschlands gröster Sozialverband (эхо-фраза) (реклама в поддержку социального равенства) и «Основной текст» (3%): hübsches Gesicht, netter Charakter aber ein Gewichts-Problem... würdest du??? (основной текст) (социальная реклама в поддержку людей с лишним весом) (Таблица 2). В первом случае заголовок привлекает внимание, но идеи и цели социальной рекламы практически не раскрыты. Во втором случае мы видим только текст, который редко привлекает внимание. Именно поэтому появляется риск, что цели рекламы не будут достигнуты, что и объясняет редкое использование данных сочетаний.

Список литературы

1. Волкова И.С. Тексты социальной рекламы как особый вид массовой коммуникации (на материале русского и английского языков) // Сборник материалов VIII всероссийской научно-технической конференции «Молодежь и наука». Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. URL: http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/section28.html (Дата обращения: 18.05.2019).
2. Зинцова Ю.Н., Орлова О.А. Принцип системности как структурно-семантическое свойство текста и лексико-семантической группы // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 3. С. 75-79
3. Зинцова Ю.Н., Рябкова Ю.В. Использование языковых средств в текстах немецкой социальной рекламы. Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции. Н. Новгород: НГЛУ, 2016. 276 с.
4. Современный религиозный дискурс: структура, стратегии, трансформации: коллект. монография / под общ. ред. Е.В. Плисова. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. 210 с.
5. Ромат Е.В. Реклама: История. Теория. Практика. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

О.В.Смоловик,
А.Д. Вокулова
НГПУ им. К.Минина, г. Н. Новгород

ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. *В статье рассмотрены причины появления русских заимствований в английском языке, изучены основные периоды заимствований, приведены примеры данных слов и раскрыта роль русских заимствований в английском языке.*

Abstract. *The article deals with the reasons for Russian borrowings in the English language. It studies the main periods of borrowings, gives examples of these words, and reveals the role of Russian borrowings in the English language.*

Ключевые слова: *заимствования, английский язык, русский язык, лексическая система языка.*

Keywords: *borrowings, the English language, the Russian language, lexical system of language.*

В век высоких технологий, мобильности и глобализации процесс взаимодействия между людьми приводит к развитию тесных экономических и дипломатических связей между странами, совершается взаимообогащение культур. Данные явления не могут не отражаться на языке, который претерпевает изменения, так как язык не существует вне культуры. Представляется целесообразным отметить исторический характер изменений в языке в связи с тем, что процесс взаимодействия культур начался задолго до настоящего времени. При этом заимствования являются наиболее наглядным примером обогащения лексической системы языка. В связи с этим нам представляется актуальным изучение русских заимствований в английском языке.

Английский язык, как известно, является языком международного общения. Согласно *Oxford English Dictionary* его словарный состав регулярно пополняется и одной из основных причин данного явления выступают заимствования. По мнению М.А.Брейтер, основной причиной лексических заимствований является необходимость определения новых понятий [2]. В.А. Устинов полагает, что появление иностранных заимствований в английском языке происходит благодаря межнациональным связям [5; 7]. Влияние одного языка на другой обуславливается многими причинами: войной, путешествиями, торговлей и другими. В.В. Акуленко в своей диссертационной работе отразил 4 периода в истории взаимодействия русского и английского языка [6]. На первом этапе лексический состав древнеанглийского и среднеанглийского обогащался в результате взаимодействия с Древней Русью. В это время словарный состав пополнился такими словами как: *tapor, talk* от скандинавского корня "*tolk*" от русского толк (толковать, толковый), «sable» и др. [6].

Второй период заимствований обусловлен развитием торговых и дипломатических отношений, во время роста и подъема Русского государства. В этот период были созданы: «Словарь московитов» (французско-русский, 1586 г.); «Записная книжка» – Русско-английский словарь Ричарда Джемса (1618-1620 гг.); «Русская грамматика» Генриха Лудольфа (Оксфорд, 1696 г.) [6]. Среди слов, вошедших в лексический состав английского языка, выделяют *boyar, voivoda, tsar, ztarosta, rouble, altyn, copeck* и другие.

Третий период обозначен временными рамками – от 1860 г. до 1917 г. Особенностью заимствований этого периода являлось описание русского быта и государственного устройства. В это время, среди прочих, были заимствованы следующие слова: *decembrists, zemstvo, nihilist, nihilism, narodnik, intelligentsia, kvass, samovar, troika, pirozhki, telega, muzhik, balalaika* [5].

Четвертым периодом принято считать политические, экономические и социальные взаимодействия стран в советское время. Словарный состав английского языка пополнился такими словами, как *soviet, bolshevik, house of rest, five-year-plan, pioneer, komsomol, kolkhoz, sovkhoz, activist, palace of culture, hero of labor* [5].

В настоящее время процесс обогащения лексической системы языка посредством заимствований также продолжается. За последние десятилетия английский язык пополнился новыми лексическими единицами: *perestroyka, hozraschot, democratizatsia, Matrioshka, Bolshoi Ballet, glasnost* и некоторыми другими [5].

Все заимствованные слова неизбежно проходят процесс ассимиляции и подразделяются на три группы: полностью ассимилированные; частично ассимилированные; частично ассимилированные и обозначающие понятия,

связанные с другими странами, не имеющие английского эквивалента (*steppe, rouble* и др.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе исторического процесса происходят изменения во всех системах языка, при этом заимствования являются неотъемлемой частью обновления лексического состава языка. Еще А.С. Пушкин отмечал, что русский язык настолько могучий, пластичный, что способен делиться своим богатством с другими языками, оказывать влияние на них [4]. Однако, несмотря на пласт заимствований, английский язык сохраняет свою уникальность и статус языка международного общения.

Список литературы

1. Архипова М.В., Жерновая О.Р. К вопросу о стилистических возможностях синтаксической стилистики английского языка // Язык и языковое образование в современном мире: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции / под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: Мининский университет, 2016. С. 11-13.
2. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностр. студентов-русистов. М.: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1997. 156 с.
3. Дементьева К. С., Гаврикова Ю.А. Роль контекста в анализе окказиональной лексики// Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции / под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: Мининский университет, 2017. С.185-188.
4. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. В 10 томах. М., 1949. Т.7.
5. Устинов В. А., Сырескина С. В. Заимствованные русские слова в английском языке // Молодой ученый, 2016. №12. С. 1033-1035.
6. Особенности функционирования русских заимствований в современном английском языке. URL:https://studbooks.net/2412488/literatura/osobennosti_funktsionirovaniya_russkih_zaimstvovaniy_sovremennom_angliyskom_yazyke (дата обращения: 30.03.2019)
7. Шамов А. Н., Пронина Н. С. Грамматика и лексика как операциональная основа во овладении иностранным языком в школе // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 7. С. 264-273.

Е.П. Соколова

НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ БЛОГЕ «TRAVEL ON TOAST»

Аннотация. *В статье анализируются особенности коммуникативных стратегий и речевых тактик, характерные для немецкоязычного блога «Travel on Toast». Изучается их репрезентация и функционирование на основе постов данного блога.*

Abstract. *The article analyzes the peculiarities of the communicative strategies and speech tactics which are typical of Internet communication in blogs. The representation and functioning of these phenomena are analyzed on the basis of the posts produced on the German blog "Travel on Toast".*

Ключевые слова*: блог; коммуникативная стратегия; речевая тактика.*

Keywords: *blog; communicative strategy; speech tactic.*

В настоящее время описание коммуникативных стратегий и тактик, используемых участниками в процессе интернет-взаимодействия, является неоднозначным и требует дальнейшего изучения. Коммуникативные особенности интернет-общения тесно связаны с социокультурными предпосылками [6], проблемами внутри- и межкультурного взаимодействия [2; 9], в том числе в условиях компьютерно-опосредованной коммуникации [7]. Задачей данной статьи является выявление и анализ коммуникативных стратегий и тактик на материале немецкоязычного блога "*Travel on Toast*" [8].

По мнению И.Н. Борисовой, целесообразно разграничить широкое и узкое понимание коммуникативной стратегии. В узком смысле – это процесс систематизации коммуникативного поведения согласно идее, намерению говорящего. В широком смысле под коммуникативной стратегией понимается предназначение речи, которое определено прагматическим замыслом коммуниканта [1, с. 85-101]. Согласно концепции О.С. Иссерс, коммуникативная стратегия актуализирует мировоззренческое намерение говорящего в коммуникативном процессе. Имеется в виду выбор «того или иного коммуникативного пространства, той или иной среды коммуникации, того или иного типа взаимодействия, того или иного места порождения смысла и тем самым одного или нескольких дискурсивных измерений» [3, с. 135]. Речевая тактика, по мнению И.В. Певневой, – это ряд способов и приемов в ходе общения, которые отобраны для решения определенной коммуникативной задачи и направлены на воплощение их в действительности [4, с. 179-185]. Другими словами, коммуникативная стратегия представляет собой комплекс речевых действий (речевых тактик), ориентированных на достижение коммуникативной цели. Интернет-коммуникации присущ определенный набор коммуникативных стратегий и речевых тактик, иллюстрирующий основные социальные процессы и создающий коммуникативные действия – стратегии презентации, манипуляции, конвенции [3, с. 135]. Каждая из этих коммуникативных стратегий реализуется речевыми тактиками и приемами.

Конвенциональная стратегия представлена тактикой комплимента и тактикой интеграции. Тактика комплимента характеризуется приемами демонстрации доброжелательности и расположенности к читателям, авторской заинтересованности по отношению к их образу жизни: "*Meine Lieblinge verrate ich euch in diesem Artikel: Reiseblogs – die 50 besten Reiseblogger*" (19.05.2016), *"Euch hat dieser Artikel gefallen? Dann teilt ihn, ich freue mich darüber!"* (08.12.2017). Прием воодушевляет читателей на продолжение чтения блога "*Travel on Toast*", так как чувствуется искренняя заинтересованность автора посредством постоянных вопросов к публике, обращений типа *"Meine Lieblinge"*, автор благодарит своих читателей, желает им удачи и т.п.

В основе тактики интеграции лежит прием выделения своего круга и присоединение читателей к группе «своих». Например, *“Du möchtest über neue Blogbeiträge informiert werden?*“ (1, 22.06.2018), *“Hier erfährst du noch mehr über mich“* (1, 10.05.2018). Здесь автор стремится укрепить в читателях чувство общности и единства при помощи употребления личного местоимения *du*, которое используется в кругу друзей или близких людей.

Стратегии презентации и самопрезентации характеризуются тактикой оппозиционирования, в основе которой лежит прием построения автором оппозиции «Я – Они»: *“Den Grunewald als Randbezirk zu bezeichnen, ist natürlich total falsch, aber vor allem Neuberliner meinen, dieser sei unglaublich weit weg von Berlins Mitte, dabei dauerte unsere Fahrt vom Zoo bis zum S-Bahnhof Grunewald gerade mal 10 Minuten*” (20.02.2018). Данный прием помогает установить границу между автором, который достиг желаемого результата, и обществом, которое уверяло автора в другом варианте исхода событий (в данном случае автор не поверила тому, что *Grunewald* (один из районов Берлина) находится далеко от центра города, и, прокатившись оттуда до центра, поняла, что была права в своих суждениях). Эта ситуация характеризует автора как предприимчивую девушку, которая способна достигать поставленных целей, не опираясь на кого-либо и не ориентируясь на чьи-либо слова.

Манипуляционная стратегия и ее типы представлены следующими тактиками с характеризующими их приемами.

Тактика оценочного реагирования содержит, в основном, эмоциональное отношение автора к чему-либо: *“Bei der Tour erlebst du Sintra mit dem traumhaft schönen Pena Palast”* (12.10.2017), *“Das Schloss ist von außen und innen absolut sehenswert!”* (15.06.2017). Здесь, как можно видеть, положительное отношение выражается употреблением соответствующих экспрессивных прилагательных *zauberhaft, schön, absolut, erstaunlich, prachtvoll, traumhaft*. Положительно описывая какие-либо события, автор привлекает внимание читателей к ним, возможно, вызывая у публики желание испытать это на себе, проверить, насколько ее эмоции действительно соответствуют реальности. Однако автор не всегда позитивно оценивает произошедшее: *“Im Januar waren nur wenig Leute in den kleinen, dunklen Gassen unterwegs. Ich lief allein herum und hatte keine Angst, aber besonders angenehm fühlte es sich nicht an“*. Использование таких прилагательных, как *klein, allein, dunkel, nicht angenehm* убеждает читателя в том, что данная ситуация (прогулка по Лиссабону в темное время суток) была напряженной для автора, однако, выражение *Ich hatte keine Angst* немного меняет отношение автора к происходящему. То есть, поочередно высказывая положительные и отрицательные оценки относительно описываемых понятий, автор обращает внимание читателей на свою сопричастность к проблеме и

определяет себя как достаточно беспристрастного, непредубежденного человека, который не всегда удовлетворен чем-либо.

Тактика шутки сдвигает центр внимания и формирует эмоциональное состояние читателей: *“Auch die Playa de Marbella ist ganz schön. Hier ist der Sand feiner, das Wasser sauberer und in der Regel kommen die Junggesellenabschiede nicht bis dorthin;)“* (09.07.2017). Комичность ситуации достигается употреблением однородных членов *Hier ist der Sand feiner, das Wasser sauberer* (наблюдается параллелизм – существительное с артиклем и прилагательное в сравнительной степени *der Sand feiner, das Wasser sauberer*), соединенных бессоюзно (асиндетон). Подобная структурная и смысловая организация текстового фрагмента приводит к эффекту обманутого ожидания, когда вместо более сильного элемента употребляется слабый элемент – *und in der Regel kommen die Junggesellenabschiede nicht bis dorthin*. Этот прием помогает снять эмоциональное напряжение и излишнюю серьезность реципиента, привлекает его внимание. Как отмечают исследователи, «языковой комизм рассматривается как многофакторная системно-функциональная актуализация потенциального языкового содержания, которая находится в зависимости от конкретного лингвистического / экстралингвистического контекста» [5, с. 7].

Тактика диффамации подразумевает отрицательную оценочность чего-либо: *“Der Sommer in Paris kann bei über 25 Grad jedoch auch anstrengend sein: die Wege werden mühsamer, Schattenplätze sind oft rar und jeder Luftzug erinnert an einen Wüstenwind“* (10.07.2017). Использование прямой негативной оценки (с помощью эмотивного причастия *anstrengend*, эпитетов *mühsam, rar* и метафоры *jeder Luftzug erinnert an einen Wüstenwind*), в данном случае по отношению к погодным условиям в Париже, призвано не только привлечь внимание читателя, но и дать ему возможность посмотреть на ситуацию с критической точки зрения (летнее время года – это не только комфортная температура и наслаждение солнцем и теплом, но и постоянная утомляемость и невозможность отдохнуть из-за слишком жаркой погоды).

В основе тактики поэтапного внушения лежит прием постепенного убеждения читателя в верности главной мысли блоговой записи. Автор, характеризуя плюсы ресторана (отеля, магазина), стремится убедить читателей, что это заведение стоит посетить. Например, в блоговой записи от 11.04.2018 постоянно встречаются такие высказывания, как “*Was für eine schöne Idee: Die mehr als 155 Renaissance Hotels weltweit haben jeweils einen “Navigator“ pro Hotel ausgewählt”, “Die “Renaissance Navigators” erzählen euch, wo ihr die beste Bar für Craft Beer findet, wo ihr euch auf einem Street Food Markt unter die Einheimischen mischen können oder wo ihr lokale Bands hören könnt”* – все эти предложения описывают возможности сети отелей *Renaissance Hotels*, в одном

из которых девушке посчастливилось жить во время ее путешествия в Лондон. С помощью эпитетов (*schön, best*), метафор (*in das lokale Leben eintauchen, Die "Renaissance Navigators" erzählen*), повелительного наклонения (*schaut es euch einmal an!*) автор не просто рекомендует читателям эту сеть отелей, а призывает свою публику посетить один из них, внушая таким образом читателям главную мысль своей записи: *Renaissance Hotels* – одни из лучших в Европе.

В целом, следует отметить, что, взаимодействуя с аудиторией, автор изучаемого блога прибегает к различным коммуникативным стратегиям и речевым тактикам, следуя своим целям и установкам. Оперируя тремя разными стратегиями и тактиками и чередуя их между собой, автор не только интригует и заинтересовывает своих читателей, но и управляет, манипулирует ими, порождая у читательской аудитории те или иные мысли и желания относительно сказанного. Результативность и продуктивность тех или иных стратегий автора можно проконтролировать при помощи комментариев после блоговой записи, которые также дают автору возможность быстро проанализировать и определить уровень заинтересованности читателей и реагировать на возникающие вопросы публики.

Список литературы

1. Борисова И.Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи. Вып. 3. Саратов, 1999. С. 85-101.
2. Вариативность в европейских и восточных языках: межкультурный аспект: коллективная монография / Под общ. ред. И.Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. 137 с.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2002. 288 с.
4. Певнева И.В. Конфликтообразующие факторы в коммуникации // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. М.: ИНИОН РАН; МГЛУ, 2008. Вып. 14. С. 179-185.
5. Плисов Е.В., Кузьмичева А.А. Ирония в словаре и речи (на материале немецкого языка): Монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2019. 174 с.
6. Текст как социокультурный феномен: коллективная монография / Под общ. ред. И.Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. 216 с.
7. Щипицина Л.Ю., Воробьева Е.И. Информационно-коммуникационное пространство гуманитарного образования. М.: Флинта, 2019. 240 с.
8. "Travel on Toast" // Электронный ресурс Интернет. URL: https:// www.travelontoast.de (дата обращения 16.03.2019).
9. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P. 6. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/927 (Дата обращения 30.03.2019)

Ю.Н. Хусяинова,
Н.М. Кузьмина,
Ю.В. Линник
НГПУ им. К.Минина, г. Н. Новгород

УЛЫБКА КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. *В статье рассматривается эмоциональный аспект в межкультурной коммуникации на примере улыбки. Описаны черты улыбки, характерные для людей в английской и русской коммуникативных культурах.*

Annotation: *The article describes the emotional aspect in intercultural communication by the example of a smile. The features of a smile characteristic of people in English and Russian communicative cultures are described.*

Ключевые слова: *эмоции, межкультурная коммуникация, культура, эмоциональная коммуникация, эмотивная коммуникация, эмоциональность, эмотивность.*

Keywords: *emotions, intercultural communication, culture, emotional communication, emotive communication, emotionality, emotivity.*

Всем известно, что ни одно общение не проходит без эмоций. Эмоции и сила человека определяются рядом некоторых факторов: социокультурных и психологических, они отражаются в языке, а также в коммуникации. Целью нашей статьи является рассмотрение улыбки как эмоционального аспекта в межкультурной коммуникации. Наша задача – рассмотреть эмоции и поведение русского народа и англичан при общении и использование улыбки в одной и той же ситуации.

Коммуникации всегда состояли из эмоций, они могут, как разъединять, так и объединять её участников. Профессор В. И. Шаховский подчёркивал, что языковая личность в независимости от культурных расхождений с другой языковой личностью, испытывает одинаковые эмоции [7, с.300]. Зачастую, причиной недопонимания в межкультурном эмоциональном аспекте являются различия в эмоциональном контакте. Улыбка может быть наглядным примером проявлением различных эмоций. В Англии важными характеристиками поведения считаются самообладание и сдержанность. В России же эмоции проявляются довольно ярко [4, с. 147].

Существует всего три типа улыбок, такие как искренняя, коммерческая и формальная [6, с.193]. Эти типы улыбок присутствуют во всех культурах, расхождение лишь в их частотности. Для западного народа больше характерна формальная улыбка, для русского – искренняя. В коммуникативной культуре Англии улыбка в общественном месте обозначена правилами поведения, она означает лишь добрые намерения. Русские же улыбаются только в тех случаях, когда они действительно испытывают положительные эмоции. Рассматривая особенности коммуникаций Англии и России, можно сказать, что англичане более улыбчивы и зачастую проявляют себя в большей степени эмоционально

еще на вербальном уровне коммуникации. А русские, которые поддерживают открытое проявление эмоций, в фактической коммуникации, наоборот, более сдержанны. Такая особенность коммуникации считается причиной стереотипов, по которым англичане кажутся русским лицемерными, скрытными, а русские в глазах англичан выглядят недружелюбными, необщительными [5, с.59]. Помимо улыбки, в каждой культуре развивается специфический культурный стиль выражения и других эмоций. В их выражении задействовано множество различных элементов. Так, например, выражение злости состоит из нахмуривания бровей, пристального взгляда, сжатия губ. Стыд включает в себя потупленный в пол взгляд, повороты головы, контролируемую улыбку, прикосновения к лицу [2].

Чтобы понимать, как эмоции проявляются в различных культурах, нужно знать, следующие понятия: эмоциональная коммуникация и эмотивная коммуникация. *Эмоциональная коммуникация* – это быстрое, незапланированное, естественное проявление эмоций, которое не всегда учитывает реакцию собеседника или окружающих. *Эмотивная коммуникация* – это демонстрация эмоций, которая контролируется сознанием, она ориентирована на собеседника и используется говорящим в стратегических целях, например, таких как воздействие на окружающих, демонстрация доброжелательности, а также для предупреждение возможного конфликта [5, с. 146].

Эмоциональность и эмотивность имеют направление, которое фокусируется на субъекте. Улыбка, которую англичане дарят друг другу, проявляется на уровне вербальной коммуникации, именно это указывает на связи между коммуникациями (вербальной и невербальной). Следует понимать, что эмотивность играет немалую роль в коммуникации Англии по сравнению с Россией. Сдержанность в культуре Англии касается эмоциональной коммуникации, но никак не эмотивной. Англичане посылают собеседнику коммуникативные подарки в виде улыбки, одновременно сдерживая свои эмоции. Русская же коммуникативная традиция, наоборот, больше свойственна эмоциональностью, русские люди в большей степени открыто проявляют чувства и испытываемые эмоции, однако, отношение к показной приветливости отрицательно и зачастую расценивается как проявление неискренности. В русском стиле коммуникации присутствуют доминантные черты, которые выделяются при сопоставлении с английскими – прямолинейность и эмоциональность. Особенностью в коммуникативной культуре Англии является то, что собеседники больше останавливают свое внимание на чувствах другого, они внимательны к окружающим и к их чувствам. Заметно, что эмотивные и эмоциональные акты в культурах Англии и России различаются по функциям, которые они выполняют, а также направленности и прагматическому значению.

Эмоциональная и эмотивная коммуникация различны неслучайно. Они тесно связаны с типом культуры и имеют системный характер. Для того, чтобы преодолеть эти коммуникативные неудачи, участники по коммуникации должны иметь «обширные знания об эмоциях, их функциях, знать эмотивный фонд своего языка (и чужого), средства номинации, выражения и описания своих эмоциональных переживаний в процессе межкультурного взаимодействия с учетом особенностей языковой картины мира носителя языка» [6, с.241].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что улыбка действительно является одним из эмоциональных аспектов межкультурной коммуникации. На примере России и Англии мы рассмотрели улыбку как эмоциональный аспект межкультурной коммуникации, а также поведение русских и англичан при общении. Для русского народа, больше характерна искренняя улыбка, а для западного – формальная. В коммуникативной культуре Англии улыбка обозначена правилами поведения, она означает добрые намерения. Русские люди улыбаются только в тех случаях, когда они действительно испытывают положительные эмоции.

Список литературы

1. Гришина А.В., Исаева О.М., Савинова С.Ю. Эмоциональный интеллект студентов- HR-менеджеров // Вестник Мининского университета 2018. № 6. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/819 (Дата обращения: 20.03.2019)
2. Карабущенко Н.Б., Хворова Е.М. Межэтнические особенности распознавания лицевой экспрессии // Вестник Мининского университета 2017. № 3. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/639 (Дата обращения: 20.03.2019).
3. Ларина Т.В. Прагматика эмоций в межкультурном контексте. С. 144-163.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
5. Токарева М.А. Феномен улыбки в русской, английской и американской культуре: Автореф. дисс. … канд. филол. наук. М., 2007. 195 с.
6. Хусяинова Ю.Н., Чернышов С.В. К вопросу о разграничении понятий «эмоциональный интеллект» и «эмотивная компетентность» // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА 2016. Выпуск 51. Ч. 7. С.236-242.
7. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М., 2008. 300 с.

С.В. Чернышов
МПГУ, г. Москва

СТАНОВЛЕНИЕ ЭМОТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *Современное иноязычное образование существует и развивается в рамках нескольких парадигм – межкультурной, личностно-ориентированной, когнитивной и других. Требования, которые предъявляются сегодня к содержанию поликультурной языковой личности, обусловили становление и развитие новой парадигмы – эмотивной.*

Abstract. *Modern foreign language education exists and develops within several paradigms – intercultural, personality-oriented, cognitive and others. The requirements that are imposed today to the content of a multicultural linguistic personality, led to the formation and development of a new paradigm – emotive.*
Ключевые слова*: парадигма, эмотивная парадигма в иноязычном образовании, мотивация, теория речевых актов, перлокуция, эмотивно-концептное обучение*
Keywords: *paradigm, emotive paradigm in foreign language education, motivation, speech act theory, perlocution, emotive conceptual education*

В современной философии науки «парадигма» (от греч. paradeigma «пример, образец») – система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества [6].

Впервые содержание данного термина было раскрыто Т. Куном в работе под названием «Структура научных революций» (1962). Согласно Т. Куну, парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества, то, в рамках чего они выстраивают свои дальнейшие научные исследования. Парадигма фиксируется в учебниках, научных трудах исследователей, она определяет круг вопросов и проблем в той или иной научной области знания или научных областях знания [4]. Научная парадигма определяет образцы научно-исследовательской деятельности, ее структуру, принципы организации и способ видения предмета науки в целом.

Особенностью современных педагогических наук является их полипарадигмальность, т.е. существование в синхроническом срезе сразу нескольких методологических систем, в рамках которых выстраивается образовательный процесс на разных уровнях и в разных условиях.

Методика обучения иностранным языкам, как и любая современная научно-педагогическая сфера, живет и развивается в рамках нескольких научных парадигм, которые сложились, в том числе, и на основе достижений смежных с ней наук.

Парадигмы современной методической науки могут отличаться по целям, принципам, содержанию, формам организации деятельности, но все они нацелены на достижение единого результата – формирование и развитие поликультурной языковой личности. Так, например, стремительное развитие культурных, политических и экономических связей России со странами зарубежья в конце XX столетия, глобализационные процессы, требующие формирования поликультурной личности, обладающей целым комплексом разнообразных знаний, навыков, умений и способностей для осуществления полноценного диалога культур, обусловили становление и развитие межкультурной парадигмы в сфере обучения неродным языкам.

Как отмечает Н.Д. Гальскова, «обращение к межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов овладения иностранным языком, а отсюда и обучения этому языку» [2, с. 56].

Концентрация внимания процесса обучения иностранным языкам на личности как главной ценности и достояния общества, повлекла становление личностно-ориентированной парадигмы в современном иноязычном образовании. Как отмечает Н.А. Горлова, «личностно-ориентированная парадигма провозглашает приоритет общечеловеческих ценностей и связывает цели образования с созиданием духовно-нравственной личности, готовой и способной интегрироваться в современное общество и совершенствовать его» [3, с. 12].

Фундаментальные психологические и лингвистические исследования соотношения языка и мышления легли в основу формирования и развития когнитивной парадигмы в сфере иноязычного образования. По мнению А.Н. Шамова, «когнитивное направление в обучении иностранному языку предусматривает следующее: овладение языком должно строиться в соответствии с естественным психологическим порядком познания действительности. Язык способствует развитию когнитивных возможностей самого обучаемого. Овладение иностранным языком базируется не только на правильной организации речевой практики, но и на целенаправленном стимулировании познавательной активности самого обучаемого» [7, с. 20].

Естественный психологический порядок познания действительности, о котором ведет речь известный ученый-когнитолог в сфере иноязычного образования, а, соответственно, и процесс овладения иностранным языком реализуются не только посредством когнитивных механизмов человеческой природы, но и по эмоциональным каналам восприятия окружающей действительности.

Эмоции представляют собой универсальный механизм познания, обеспечивающий разноплановую оценку индивидом внешнего и внутреннего мира. Они проникают во все сферы человеческого бытия, регулируя мысли и поведение личности и, более широко, общества в целом.

Становление эмотивной парадигмы в иноязычном образовании связано с необходимостью развития мотивационной базы обучающихся, с одной стороны, и с возрастающей ролью перлокуции в речевом потоке, которая всегда имеет эмоциональную основу и реализуется с помощью эмотивных средств.

Если первая причина широко описана в методической литературе (И.А. Зимняя, С.Т. Григорян, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, П.М. Якобсон и др.), то вторая требует некоторых пояснений с позиции теории речевых актов.

Любой речевой акт характеризуется трехуровневой структурой, включающей локуцию, иллокуцию и перлокуцию. Локуция – акт говорения в целом, иллокуция рассматривается в парадигме различных типов речевых высказываний (вопрос, ответ, уверение, и т.д.), перлокуция – «воздействие речевого акта на чувства, мысли или действия аудитории, говорящего или других лиц» [8, с. 88].

Перлокуция носит программированный характер, поскольку предполагает прогнозирование говорящим эмоциональной реакции собеседника на речевое высказывание, выраженное в устной или письменной формах.

Для того, чтобы перлокутивный эффект был достигнут, говорящий должен обладать совокупностью умений (способностей), которые составляют содержание эмоционального интеллекта. Д.В. Люсин рассматривает эмоциональный интеллект как совокупность следующих умений: 1) умение распознать эмоцию; 2) умение идентифицировать эмоцию; 3) умение понимать причины, вызвавшие эмоцию; 4) умение контролировать интенсивность эмоций; 5) умение контролировать внешнее выражение эмоций; 6) умение произвольно вызывать ту или иную эмоцию [5, с. 33].

Перечисленные умения развиваются у человека по мере приобретения им опыта социального взаимодействия в том или ином лингвокультурном социуме, и, что самое главное, они получают свое развитие преимущественно в процессе коммуникации.

Эмоциональный интеллект можно и нужно развивать путем целенаправленного обучающего воздействия на развитие коммуникативно-познавательных способностей обучающихся идентифицировать, понимать и сознательно управлять эмоциями в процессе речетворчества.

Особую роль в развитии эмоционального интеллекта отводится обучению иностранным языкам, поскольку оно непосредственно нацелено на интеграцию обучающихся в систему социального взаимодействия с окружающей действительностью, которая в результате процессов глобализации, стала обладать ярко выраженными чертами поликультурности и многоязычия.

Из сказанного выше становится очевидным недооценка роли эмоционального фактора в обучении иностранным языкам, о чем также пишут Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, давая характеристику компонентного состава содержания обучения: «В методических интерпретациях содержания обучения иностранным языкам опыт эмоционального отношения подчас ограничивается эмоциональной оценкой учащимися действий своих речевых партнеров, их восприятием изучаемого языка как учебного предмета и его ролью в жизни общества. Очевидно, что подобный подход свидетельствует о недооценке факторов, способствующих формированию у учащихся эмпатических

способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации, установлению их тождества в иноязычной среде» [1, с. 124].

Современные требования к содержанию поликультурной языковой личности требуют внедрения и реализации новых подходов и методов в обучении иностранным языкам, обеспечивающих формирование совокупности эмотивно-коммуникативных способностей.

Одним из таких подходов, обеспечивающих формирование и развитие способностей идентифировать, описывать и управлять эмоциями в процессе иноязычного речетворчества выступает эмотивно-концептный подход, который знаменует становление новой эмотивной парадигмы в иноязычном образовании.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. Ростов н/Д: Феникс, 2017. 350 с.
3. Горлова Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учебное пособие. М.: МГПУ, 2010. 248 с.
4. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29-36.
6. Новейший философский словарь / Под ред. А.А. Грицанова. Минск: Книжный дом, 1999. 896 с.
7. Шамов А. Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи: монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. 242 с.
8. Austin J. How to do things with words. Oxford: Clarendon Press, 1962. P. 92-101.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Аксенова,
А.О. Земцова
НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА НАСТАВНИЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. *В статье раскрываются особенности использования интерактивной формы обучения русскому языку как иностранному студентами педагогических ВУЗов. На примере опыта НГПУ им. К. Минина показаны преимущества использования наставничества студентами языкового профиля при обучении русскому языку иностранных студентов. Раскрывается значение термина «наставничества». Приведены результаты практического использования опыта наставничества.*

Abstract. *The article discloses peculiar features of use of the interactive learning of Russian as a foreign language by foreign students of pedagogical universities. The advantages of mentoring experience used by students of linguistic study profile during teaching Russian to foreign students are demonstrated by the example of Nizhny Novgorod state Pedagogical University. The meaning of the term "mentoring" is explained. Results of the practical application of mentoring are given.*

Ключевые слова*: русский язык как иностранный, наставничество, интерактивное обучение, взаимодействие*

Keywords: *Russian as a foreign language, mentoring, interactive learning, cooperation*

В методике преподавания любого языка, и, в частности, русского как иностранного, постоянно происходят изменения, появляются новые тенденции, подходы, отвечающие требованиям текущей ситуации. В настоящее время Мининский университет обучает русскому языку иностранных слушателей из ближнего и дальнего зарубежья: Китая, Туркменистана, Алжира, Египта и т.д. Нужно отметить, что именно с Китаем происходит очень интенсивный обмен студентами, реализуется несколько программ, позволяющих приобрести ценный опыт обучения за границей, узнать язык и культуру другой страны.

В рамках реализации одной из таких програм сложилась ситуация, когда в одной группе изучения русского языка оказались студенты с разным уровнем языковой компетенции, что представляло большую трудность в проведении уроков. Было принято решение применить модель интерактивного обучения в паре с привлечением студентов Мининского университета с распределением ролей «наставник» и «подопечный». Студенты групп ПКИ получают педагогическое образование, изучают английский и китайский языки, а также сами настроены на активное взаимодействие с носителями китайского языка.

В обучении студентов из Китая русскому языку как иностранному существуют определенные особенности. Например, сопоставительный подход в

изучении грамматики невозможно применить преподавателю, незнакомому с грамматическим строем китайского языка. Однако именно этот подход, по мнению ректора Хэйлунцзянского университета Янь Цзя-е, является для китайских студентов самым эффективным [2]. Наставники, не являющиеся профессиональными преподавателями, но владеющие основами китайского языка, такой подход применить могут.

Наставничество является двусторонним процессом: с одной стороны – деятельность наставника, с другой – деятельность ученика, воспитанника. Этот процесс носит субъект-субъектный характер и является одной из разновидностей педагогического взаимодействия.

Педагогический энциклопедический словарь опреедляет наставничество как «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником» [1, с. 162]. Своими корнями практики наставничества достигают доисторических времен. Что касается нашей страны, то система взаимной помощи обучающихся широко применялась с давних лент. Например, в начале XIX века Н.И. Греч ввел систему «Ланкастерского обучения», когда нижние военные чины помогали друг другу при изучении грамоты. В СССР наставничество распространялось в системе профессионально-технического образования и производственного обучения, с 1950-х годов приобрело характер массового движения, и в 2010-х наметился курс на возрождение данной традиции.

Существуют различные техники и типы наставничества, которые применяются в зависимости от ситуации и типа ученика. Резникова О.С., Димитриева С.Д. считают баддинг (термин происходит он англ. buddy - приятель) одной из разновидностей наставничества как действенного метода обучения студентов. Баддинг актуален при взаимодействии студентов-сверстников: передаваемый опыт является для ученика уникальным, в тоже время наставник также развивается посредством обратной связи.

Кратковременные цели, поставленные в рамках практического применения опыта наставничества, были следующими: снятие тревожности у студентки, языковая компетенция которой оказалась ниже, чем у других и вследствие чего она испытывала трудности на уровках РКИ; снижение разрыва между уровнем компетенции китайских студентов; повышение лингвокультурной компетенции обеих сторон процесса; получение студентами ПКИ нового опыта, который окажется полезным в их будущей профессиональной педагогической деятельности.

Проводились и до сих пор проводятся занятия, где русский студент, согласовав заранее схему работы с преподавателем, помогает китайскому студенту отработать новый материал. Такие встречи носят неформальный характер, они, с одной стороны, напоминают урок и преследуют

образовательные цели, а с другой стороны, представляют собой живое общение сверстников. В отличие от уроков с преподавателем, где организатором и инициатором общения как правило является преподаватель, здесь инициаторами и равноправными участниками общения становятся обе стороны, что позволяет применять коммуникативный подход более эффективно.

В настоящий момент можно уверенно сказать, что эта студентка, несмотря на самую низкую языковую компетенцию в группе, является наиболее адаптированной к новой обучающей среде. Она очень уверенно чувствует себя на занятиях. Разница между уровнем владения языком в группе по-прежнему существенный, однако, сейчас возможно более активное вовлечение этой студентки в работу. Таким образом, применение техники наставничества значительно облегчило процесс обучения русскому языку как иностранному, а также позволило студентам, выступившим в роли наставников, получить уникальные навыки и опыт.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 468 с.
2. Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можаева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27790 (дата обращения: 02.04.2019)
3. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №2. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/804/656 (дата обращения 02.04.2019)
4. Резникова О.С., Димитриева С.Д. Современные методы адаптации новых сотрудников в организации. // Известия международной академии аграрного образования. С-Петербург, 2016. Выпуск 28. С. 117-120.
5. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №4. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/893 (дата обращения 02.04.2019).

М.В. Аринина

НА МВД России, г. Н. Новгород

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРОЯВЛЕНИЙ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО УЧАЩИХСЯ

Аннотация. *В статье освещаются результаты пилотного исследования особенностей репрезентации в бессознательном учащихся вузов психологических барьеров, связанных с изучением иностранных языков. Исследование проводилось с использованием испытуемыми глубинно-психологического метода активного воображения. Описан, систематизирован и проанализирован представленный испытуемыми материал их бессознательного, ассоциируемый со сложностями в освоении иностранного языка.*

Abstract. *The article demonstrates the results of a pilot study of the specific representations of the psychological barriers arising in studying foreign languages in the tertiary education level students' unconscious. The study was conducted with the implementation of the active imagination*

method by the study population. The unconscious material associated with the hardships in foreign language acquisition presented by the study population is described, systematized, and analyzed.
Ключевые слова: *иностранные языки, активное воображение, психологические барьеры, аналитическая психология, личное и коллективное бессознательное*
Keywords: *foreign languages, active imagination, psychological barriers, analytical psychology, personal and collective unconscious*

Проблема исследования психологических барьеров в изучении иностранных языков и разработка конструктивных и эффективных способов их преодолении – одна из актуальных и активно разрабатываемых тем в современной лингводидактике и педагогической психологии. Автором настоящей статьи проводится исследование психологических барьеров, возникающих в процессе освоения иностранных языков у учащихся высшей школы, в русле глубинно-психологического подхода, а именно, аналитической психологии К.Г.Юнга.

В 2017-2018 гг. нами было проведено пилотное исследование, целью которого было изучение возможностей использования метода активного воображения в работе по исследованию и преодолению психологических барьеров при изучении иностранного языка. Метод активного воображения был предложен в начале XX века швейцарским психиатром и психологом К.Г.Юнгом, основоположником аналитической психологии, и по настоящее время является одним из классических методов этого направления психологической мысли [2]. Как мы писали ранее, целью применения данного метода является налаживание контакта сознания с бессознательным для решения тех или иных психологических проблем человека, выполняющего такую форму работы с материалом собственного бессознательного [1]. Что касается изучения иностранных языков, такое обращение к образам, всплывающим из личного бессознательного в результате концентрации на сложностях в освоении иностранного языка, помогает учащимся лучше осознать глубинные психологические истоки, лежащие за этими сложностями.

Данный метод не предполагает интерпретации самим субъектом возникающих в процессе активного воображения образов. Однако сами по себе эти образы отражают содержания личного бессознательного индивида, осуществляющего такую форму работы. Поэтому исследование и анализ этих содержаний, констеллирующихся вокруг сложностей в изучении иностранных языков у учащихся, может представлять интерес теоретического характера, так как даёт возможности для их теоретического осмысления и систематизации, лучшего понимания механизмов, лежащих в основе психологических барьеров на уровне личного и коллективного бессознательного; а также практического характера для выработки практических подходов к решению изучаемой проблемы. В этом и заключалась часть задач исследования.

В исследовании приняло участие 60 испытуемых в возрасте от 17 до 39 лет, изучающих иностранный язык в высших образовательных учреждениях, из них 25 женщин, 44 мужчины. Испытуемым было предложено с помощью вышеописанного метода активного воображения подробно представить образ, который мог бы отражать сложности, испытываемые ими при изучении иностранного языка, и провести с ним краткий диалог, попытаться наладить дружеских контакт. Далее испытуемым предлагалось подробно письменно зафиксировать возникшие образ и диалог, который удалось с ним провести.

На основе проведённого анкетирования испытуемых и контент-анализа образов, появившихся в процессе активного воображения участников исследования, можно выделить несколько групп образов, встречающихся неоднократно. Наиболее распространёнными из всех представленных оказались образы человека (25% образов), образ книги или учебника (16%) и шарообразные объекты (13%). В первой категории можно выделить образы школьного учителя или преподавателя иностранного языка других ступеней образования, образ иностранного гражданина, образ самого себя, изучающего иностранный язык.

Значительное количество образов, возникших у изучающих иностранный язык, было описано как некий объект сферической формы разных размеров, цветов, фактур и других физических и функциональных характеристик. Чаще всего они плохо идентифицируются испытуемыми с какими-то конкретными предметами, имеющими какую-то прикладную функцию. Скорее это некий абстрактный объект. Неоднократно появлялись образы представителей царства животных (животные, птицы, насекомые и т.п.) (9%), из них чаще всего зафиксирован образ паука. Менее распространенными, но все же встречающимися не один раз образами, оказались различные помещения или здания (комнаты, коридоры, библиотеки и т.п.) (7%), чаще всего тёмные или со слабым освещением. Неоднократно, встречаются образы отдельных объектов или образы ситуаций, связанные с беспорядком, засорением или хаосом (7%), а также объекты, характеризуемые испытуемыми как колючие (6%).

Реже, но также неоднократно отмечены образы горы, стены, формул или диаграмм, запылившихся объектов (по 4%).

Таблица 1 – Наиболее распространённые образы

Образ	Количество (%)
Человек	25
Книга или учебник	16
Шарообразный объект	13
Животное	9
Помещение	7
Геометрические объекты	4

Беспорядок, хаос	7
Колючий объект	6
Гора	4
Стена	4
Формулы или диаграммы	4
Запылившийся объект	4
из них	
Гипертрофированное	18
Сложно-достижимое, неуловимое	13

Их вышеописанных образов значительная часть (18%) – это образы, воспринимаемые испытуемыми как нечто необъятное или гипертрофированное: неисчислимое или нескончаемое количество объектов, объекты чрезвычайно больших размеров, нечто превосходящее в размерах самого испытуемого. Часть образов описывает что-то, что сложно или невозможно уловить, достать, преодолеть (такие образы, как огромная гора, вершины которой невозможно достичь; огромная непреодолимая стена; яблоко, висящее высоко на дереве; ускользающий из рук шёлк и др.) (13%). При этом из них треть образов и взаимодействия с ними воспринималась испытуемыми как всё же достижимая цель, несмотря на кажущуюся изначальную непреодолимость.

Если рассматривать образы с точки зрения эмоционального восприятия их испытуемыми, то также можно выделить определённые группы (таб.2). По эмоциональной окраске, придаваемой испытуемыми, можно отметить группу образов с выраженной отрицательной эмоциональной окраской, которые учащиеся охарактеризовали как неприятные или отталкивающие, немного пугающие или вызывающие эмоциональный или физический дискомфорт (20%). А также образы с выраженной положительной эмоциональной окраской (13%) – описаны испытуемыми как подбадривающие, улыбающиеся или дающие подсказку объекты.

Таблица 2 – Эмоционально окрашенные образы

Группа образов	Количество (%)
Пугающие, неприятные	20
Подбадривающие, подсказывающие	13

Учитывая результаты пилотного исследования, можно сделать предварительные выводы о том, что бессознательный материал, всплывший у испытуемых в связи со сложностями в изучении иностранного языка, отражает некоторые коллективные тенденции в восприятии процесса освоения иностранного языка. К этим тенденциям можно отнести восприятие этого процесса и трудностей как чего-то не просто вызывающего дискомфорт, но и превосходящего силы или потенциал самого индивида, изучающего

иностранный язык. Среди отдельных образов и групп образов можно выделить содержания более близкие к уровням личного сознания и личного бессознательного, а именно, объекты, ассоциируемые с прошлым или настоящим личным опытом овладения иностранным языком; и образы, имеющие более универсальный характер и ярко архетипическую нагрузку, то есть, более архаичные, связанные с уровнем коллективного бессознательного, например, образ чёрта, образы паука и паутины, горы, сферические объекты.

Список литературы

1. Аринина М.В. Использование метода активного воображения в работе с психологическими барьерами в изучении иностранного языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4 апреля 2017 года) / под ред. Е.Е.Беловой. Н.Новгород: Мининский университет, 2017. С.23-26
2. Дикман Х. Методы в аналитической психологии. М.: Городец, 2017. 264 с.

М.В. Архипова
А.Ф. Макаревич
НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *В настоящее время в науке нет единого мнения об оптимальном возрасте, для начала изучения иностранного языка. Некоторые ученые, приверженцы раннего развития полагают, что нужно начинать развивать ребенка как можно раньше. Самым подходящим периодом для изучения иностранного языка, принято считать период от 5 до 8 лет. К данному возрасту у ребенка уже хорошо сформированы навыки родной речи и он активно ими пользуется. К новому же языку, дошкольник относится сознательно. Именно в возрасте от пяти до восьми лет у ребенка еще мало штампов речевого поведения, ребенок с легкостью «кодирует» свои мысли, отсутствует речевой барьер, и ребенок без затруднений вступает в речевую коммуникацию на иностранном языке.*

Abstract. *Nowadays there is no satisfactory answer to the question of what age is optimal to start learning a foreign language. Some scientists believe that it is essential for children to start learning it in their early ages.The most suitable period for learning a foreign language is considered to be the period from 5 to 8 years. By this age, children have already acquired good skills in using their mother tongue. In the age from five to eight children haveno communication barriersand can easily be turned into active language users.*

Ключевые слова: *дошкольный возраст, речь, изучение иностранного языка*

Keywords: *preschool age, speech, learning foreign language*

В своих трудах Л. С. Выготский говорил следующую фразу: «Овладение речью – это сложный, многогранный процесс, неразрывно связанный со становлением ведущей деятельностью» [1, с. 129]. Первоначально основной деятельностью в жизни ребенка становится предметная деятельность, позднее следует игровая, далее учебно-игровая и учебно-познавательная. Процесс

овладения речью является многоуровневым процессом и включает усвоение всех функций: номинативной, индикативной, коммуникативной, когнитивной, регулирующей, а также обобщающей. Отечественные и зарубежные психологи сходятся во мнении, что ребенок усваивает иностранный язык гораздо легче, чем взрослый. В свою очередь, физиологи утверждают, что «существуют биологические часы мозга, так же как существуют во времени этапы развития желез внутренней секреции ребенка. Ребенок до девяти лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям» [4, с. 58]. После достижения 10-летнего возраста ребенку приходится преодолевать множество препятствий. Мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, которая уменьшается с взрослением.

По словам Глена Домана, основную роль в овладении ребенком иностранным языком играет окружающая среда ребенка, так ребенок, родившийся в двуязычной семье, и сам сможет говорить на двух языках. Основной смысл программы заключается в продуктивном периоде для начала обучения детей. Таким периодом считается период роста мозга ребенка, тогда возможности для обучения в данный период эффективны и уникальны.

Для продуктивного формирования речи детей дошкольного возраста, нужно учитывать сочетание определенных предпосылок: психологические, к которым относится сформированность ВПФ: память, мышление, анатомо-физиологические особенности, а именно сохранность строения центральных и периферических отделов речевого аппарата и социальные, в которые включаются благоприятные условия развития и воспитания ребенка в семье и затем в социуме.

Словесному высказыванию ребенка подлежит только то, что доступно его пониманию, так, в словаре ребёнка изначально образуются слова с конкретным значением, затем обобщающего характера.

Л. С. Выготский говорил, что первоначальная функция детской речи – это установление контакта и общение с окружающим миром ребенка. Таким образом, мы видим, что речь ребенка напрямую зависит от общения ребенка и взрослого, деятельности ребенка, окружающей действительности, именно поэтому речь часто имеет ситуативный характер.

У детей выделяют несколько критических речевых периодов развития речи:

1. Кризис одного года – главное новообразование для ребенка является первое слово. Ребенком осваиваются основы коммуникативного поведения, появляется потребность в общении. С 14 до 18 месяцев активно развивается зона Брокка. В данный период, даже незначительные неблагоприятные факторы, могут негативно отразиться на речевом развитии.

2. Второй критический период наступает в 3 года. Интенсивное развитие связной речи, ситуативная речь переходит в контекстную речь. В этот период возникает рассогласованность центральной нервной системы и нейроэндокринной сосудистой регуляции.

3. Третий период возникает в возрасте 7 лет. Данный период характеризуется началом формирования письменной речи. Значительно возрастают нагрузки на центральную нервную систему в связи с изменением ситуации жизни.

Таким образом, делаем вывод о том, занятия иностранным языком можно проводить с детьми 3–10 лет. Принято считать, что до 3 лет бессмысленно обучать детей иностранному языку, а после 10 трудно надеяться на положительный результат, который возможен лишь для незначительной части учеников, обладающими коммуникативными и лингвистическими особенностями выше среднего уровня.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2013. 237 с.
2. Ломакина Г.Р., Лаер А.А. Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Молодой ученый. 2014. №20. С. 597-599.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. 2-е изд. испр. и доп.. М.: Академия, 2014. 378 с.
4. Седых Е.П. Система нормативно-правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7, №1 (18). URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/922 (Дата обращения 30.03.2019)
5. Смоловик О.В. Мотивация к изучению иностранного языка у студентов: эмпирические оценки. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-11. С.329-336.
6. Соколова М.Ю., Плисов Е.В. Межъязыковые влияния в изучении третьего языка как иностранного в условиях высшего образования // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7, №1 (18). URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/927 (Дата обращения 30.03.2019).
7. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика). Ижевск: изд-во Удмуртского ун-та, 2013. 346 с.

А.С.*Байкова*

НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород

СТРАНОВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Статья посвящена вопросу определения степени мотивации при изучении страноведения на уроках иностранного языка. Были выявлены основные механизмы воздействия для повышения интереса на уроках английского языка. Рассмотрены дидактические темы для повышения мотивации учащихся и развития их познавательных способностей.*

Abstract. *The article is devoted to the issue of defining degree of motivation at foreign language lessons of country studies. It identifies the main mechanisms of influence on interest increase at English lessons and considers didactic topics to increase students' motivation and develop cognitive abilities.*
Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, мотивация, аккультурация.*
Keywords: *communicative competence, motivation, acculturation.*

В настоящее время владение иностранным языком является престижным. Иностранные языки необходимы людям в каждой стране, и в первую очередь это связано с ростом международных контактов. Важным аспектом в поддержании мотивации к изучению иностранного языка считается внедрение элементов географии на уроках. Страноведческий материал – это мощный инструмент создания интереса к изучению иностранного языка, который служит опорой для поддержания мотивации. Данный материал включает в себя два компонента:

- изучение иностранного языка,
- представление о стране изучаемого языка.

Изучая лингвострановедческий материал, учащиеся знакомятся с реалиями страны, получают дополнительные знания в области географии, культуры, истории, политики, образования и других областях.

Постепенное развитие международных контактов и коммуникации в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия общения.

Коммуникативная компетенция в результате обучения предполагает не только владение соответствующей иноязычной технологией, но и усвоение неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и понимания.

Аспект методики обучения иностранному языку, в котором исследуются методы ознакомления обучающихся с новой для них культурой, называется страноведением. Страноведческий аспект на ранней стадии обучения находит отражение в целях и задачах обучения иностранному языку и в содержании и методах обучения, что обеспечивает возможность работы по формированию базовых знаний о стране с первых шагов. Мотивация важна в любой сфере деятельности, в особенности в образовании. При изучении какого-либо предмета ученики должны понимать, для чего они это изучают, и как им это поможет в их дальнейшей жизни. На развитие мотивации могут повлиять родители, сверстники, учителя, но также воспитание, образование и окружающая среда.

Мотивация – это тот стимул, который обеспечивает успешное усвоение учеником какого-либо знания [3].

Мотивация является субъективной, так как она определяется собственным интересом и увлечением ученика. Поэтому возникает трудность в повышение мотивации на уроках. В первую очередь учителю необходимо понять учеников, выявить круг их интересов, и в дальнейшем соотнести полученные выводы с содержанием учебного предмета, создав тем самым стойкую мотивацию у учеников.

Существует несколько видов мотивации, согласно теории Ф. Герцберга:

– внешняя

– внутренняя.

На внешнюю мотивацию оказывает влияние социальная сфера, культура, политика, то есть внешняя окружающая среда.

Внутренняя мотивация, как считает Л.С. Выготский, обеспечивается интересом к самой деятельности как к таковой [1].

Изучая иностранный язык, ученики имеют разную мотивацию:

– мотивация участия в международных форумах, посещения иностранных мероприятий,

– мотивация самоутверждения, собственного благополучия.

Обучение иностранному языку предполагает не только овладение учеником лексикой, грамматикой, фонетикой и другими аспектами языка, но также знакомство с социальной, исторической, бытовой сферами страны изучаемого языка. Для правильного употребления каких-либо слов, фраз, словосочетаний ученик должен понимать происхождение этих речевых оборотов и ситуации, в которых он может их применить, изучая при этом литературу, исторические факты, экономику и политические реалии страны.

Помимо этого, задача учителя заключается в том, чтобы познакомить учащихся с культурой данной страны, рассказать им о традициях, быте, географии, менталитете, литературе и истории.

Процесс обучения иностранному языку – это совокупность элементов страноведения с языковой деятельностью, которая является не только способом коммуникации, но и знакомством учащихся с новой реальностью. Овладевая иностранным языком, учащиеся усваивают культуру данной страны и понимают менталитет носителей данного языка. В этом процессе обучающиеся сравнивают и оценивают ранее имевшиеся знания с вновь полученными, проводя аналогию со знаниями о культуре, быте, политике и социальной жизни своей страны [1].

Изучение нового языкового материала невозможно без проведения аналогии или представления этих лексических единиц [2]. Учащиеся должны четко осознавать и понимать сферу употребления данных слов и выражений, должны чувствовать ситуации, в которых можно применить тот или иной языковой материал. Введение компонентов страноведения в данном случае

обеспечивает процесс семантизации, то есть осознанием значения изучаемой лексики.

Мотивация в данном случае вызывается тем, что обучающийся осознает практическую значимость своей деятельности, то есть он четко видит и понимает, где и когда он сможет употребить данное слово, выражение или грамматическую структуру, он знает историческое происхождение многих языковых явлений, учится анализировать этимологию языкового материала, к тому же, обучающийся понимает, на что направлена его учебная деятельность, предвидя возможные достижения и результаты.

На основе изученного материала, можно сделать вывод о том, что изучение культуроведческого материала способствует повышению мотивации у обучающихся среднего звена и стимулирует учеников на дальнейшее изучение иностранного языка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Теория и практика развития личности. СКИПКРО, 1998. С. 60-71.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе, 1985. №2. С. 17-24.
3. Леонтьев А.А. Социально-психологические проблемы обучения. М.: МГУ, 1972. С. 5-11.
4. Матросова Л.Н. Дидактическая игра в процессе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. М. 1994. 177 с.
5. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. 2016. № 3. С. 3. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/230/231 (дата обращения: 04.04.2019).
6. Смирнова Е.В., Ваганова Н.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной работы студентов // Гуманизация образования. 2019. № 1. С. 101-111.

Байкова А.С.

НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород

СОДЕРЖАНИЕ СТРАНОВЕДЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *Статья рассматривает цели и задачи обучения иностранному языку в условиях внедрения страноведческого компонента. Отмечена значимость использования культуроведческого материала на уроках иностранного языка для развития коммуникативной компетенции учащихся. Определено применение данных знаний при изучении иностранных языков для поддержания мотивации и саморазвития учащихся.*

Abstract. *The article deals with the issue of goals and objectives of teaching a foreign language in the context of the country component introduced into the programme. It studies the importance of the use of the cultural material at foreign language lessons for the development of students' communicative competence. Application of this knowledge in the study of foreign languages to maintain students' motivation and self-development was identified.*

Ключевые слова: *страноведение, межкультурная коммуникация, лингвострановедческий подход.*

Keywords: *country studies, intercultural communication, linguistic-cultural approach.*

Обучение иностранному языку с использованием культурологических и географических знаний называется страноведением.

Культура с научной точки зрения рассматривается как результат человеческой деятельности, не зависящей от природы или внешних условий.

Использование культурологических сведений позволяет развить и обогатить коммуникативные и лингвистические навыки учеников, способствует обогащению лексики, приобретению переводческих умений, пониманию фразеологических выражений изучаемого языка.

Лингвострановедческий компонент содержит в себе языковой материал, передающий культуру, быт и традиции. Это могут быть жесты, мимика, специфика поведения, особенности менталитета, лексика, устойчивые выражения, фольклор, пословицы и поговорки, песни, музыка и литература. Важное место занимает безэквивалентная лексика, обозначающая национальную реальность страны. Знание такой лексики является необходимым условием при изучении иностранного языка. Лингвострановедческий материал должен включать в себя ту специфику национальной культуры, которая отсутствует в других языках.

Реалии отражают характеристики, присущие только определенному народу: материальная культура, искусство, мифологические, былинные герои, исторические факты, литература.

При изучении иностранного языка с лингвострановедческим компонентом ученики знакомятся с лексикой, связанной с культурными и историческими сферами данной страны, принимая во внимание, что значения слов иностранного языка в этих областях отличаются от лексических значений родного языка. Важно отметить, что реалии отображают тесную связь языка с культурой, то есть изменения в культурной жизни страны повлекут за собой изменения в национальном языке. Такой характер реалий можно назвать предметным содержанием, так как они выражают тесную связь значения с культурным и историческим компонентами [1].

Также к особенностям содержания страноведения относится наличие коннотативной лексики, совпадающей с основными значениями родного языка, но отличающиеся по культурно – историческим ассоциациям.

Важным отличием страноведения является наличие таких языковых средств как топонимы и антропонимы.

Топонимы – это географические названия, географические явления, отличающиеся тем, что они несут определенную семантику. Такие названия могут отражать культуру, быт и историю только определенной местности, и такое содержание может быть неизвестно за пределами этой местности. Причем само название местности или географического объекта может быть известно всему миру, но культурно-исторические ассоциации основанные на реальных

событиях данной местности или связаны с менталитетом народа могут быть известны немногим.

Антропонимы – представляют собой имена собственные, это могут быть выдающиеся личности, известные лидеры, изобретатели и ученые. Антропонимы также несут в себе определенную семантику, свойственную именно определённой местности или связанную с конкретным историческим событием.

Страноведение по своему содержанию связано с лексической стороной речи. Исходя из этого, можно выделить следующие аспекты:

- наличие языкового и речевого материала
- передача предметного содержания с использованием речевых и языковых материалов
- формирование знаний, умений и навыков в ходе реализации и передачи определенного предметного содержания в учебной деятельности на уроках иностранного языка [2].

Для реализации последнего аспекта могут быть использованы соответствующие упражнения (языковые/речевые), отраженные в тематическом плане. Также для достижения этих целей могут быть задействованы тексты для чтения и аудирование.

Лингвострановедческий компонент в учебной деятельности характеризуется наличием такого понятия как «узус». Узус – определенное выражение, соотносимое с определенной сферой употребления, то есть это слова и выражения, использующиеся для одной конкретной ситуации.

Современные методические исследования базируются на лингвострановедческом аспекте в обучении иностранному языку. При этом выделяется лексика со страноведческим компонентом (фоновая и безэквивалентная лексика в терминах Е.М. Верещагина и В.С. Костомарова), страноведческие сведения, затрагивающие самые различные стороны жизни страны изучаемого языка и ее истории, литературы, науки, искусства, а также традиции, нравы и обычаи. В учебном процессе следует учитывать, что слово одновременно является знаком реалии и единицей языка. В практическом плане ЛСА направлен на реализацию конечных целей обучения ИЯ, а именно, на обучение общению.

Рассмотрим основной компонент содержания страноведения на примере следующей схемы:

В федеральном государственном стандарте процесс обучения коммуникативной компетенции тесно взаимодействует с социокультурными и лингвострановедческими аспектами содержания, поскольку коммуникативная компетенция не может быть достигнута вне социокультурного фона.

Изучение иностранного языка в начальной школе основывается помимо общеобразовательных целей, еще и на знакомстве и приобщении обучающихся к новой социальной среде и социальной жизни страны изучаемого языка. Например, могут быть включены такие темы, как распорядок дня английского школьника, народное английское творчество (национальные сказки, песни, пословицы и поговорки, стихи, фильмы, мультфильмы, искусство Англии, великие художники, писатели), традиционные английские блюда, национальные праздники, народные увлечения, туристические новшества и др.. Также, одновременно с изучением этих тем, может проводиться и аналогия с культурой своей страны, что позволит обучающимся научиться делать анализ, сравнение и выводы.

Можно сделать вывод о том, что на основе изучения страноведческого материала сформируется активный лексический запас у школьников, что позволит им правильно апеллировать в условно-речевых ситуациях с носителями языка и свободно ориентироваться в иноязычных аутентичных текстах.

В процессе сравнения культуры изучаемого языка и культуры родной страны обучающиеся научатся анализировать полученную информацию и на основе этого делать умозаключения. Вовлечение школьников в процесс изучения страноведческого материала повысит их любознательность, интерес к процессу обучения и сформирует позитивное отношение к школе.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. О взаимодействии учителя и учащихся на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1991, №1, С. 17-22.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985, №2, С. 17-24.
3. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: Дис. … док. пед. наук. М., 1994, 365 с.
4. Мильруд Р.П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1991, №6, С. 3-8.
5. Смирнова Е.В. Формирование лингво-профессиональной компетенции в системе уровневой подготовки // Проблемы многоуровневого образования: XV Международный научно-промышленный форум «Великие реки'2014». Н. Новгород: ННГАСУ. 2015. С.213-215.

С.С.Белокурова
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. *Практическая направленность изучения иностранного языка рождает необходимость обучения всем видам речевой деятельности. Основной сложностью для учащихся является аудирование, однако использование аутентичных видеоматериалов позволяет повысить эффективность процесса обучения иностранному языку.*

Abstract. *The practical orientation of learning a foreign language creates the need to learn all types of speech activity. The main difficulty for students is listening, however, the use of authentic video materials makes it possible to increase the efficiency of the process of learning a foreign language.*

Ключевые слова: *аутентичность, видеоматериалы, китайский язык, средняя школа*

Keywords: *authenticity, video, Chinese, high school*

В современном мире знание иностранного языка – важная и ценная составляющая развитой личности. Практическая направленность изучения иностранного языка рождает необходимость обучения всем видам речевой деятельности. Основной сложностью для учащихся является понимание речи на слух, то есть, аудирование. Именно поэтому вопрос об обучении аудированию все больше привлекает внимание методистов и преподавателей.

Главная цель обучения иностранному языку – это подготовка обучающегося к речевому общению в естественных условиях. Эффективность процесс обучения определяется его целенаправленностью. На уроках также необходимо создавать языковую среду, в которой учащийся в процессе обучения может столкнуться с трудностями естественной речи и, соответственно, научится их преодолевать [1, с. 24].

Использование аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку обеспечивает знакомство с реальным общением в определённых социальных кругах, в конкретных условиях, демонстрируя всю его специфику, включая пара- и экстралингвистические средства, эмоциональную окрашенность, естественный темп речи и формируя, таким образом, представления о различных способах материализации коммуникативных намерений. Показ речевых действий в аутентичной обстановке с наличием культурного компонента языка улучшает обучение устной речи, так как позволяет ознакомиться с узусом речи, коннотативной лексикой, реалиями, мимикой, жестами и т.п. Также аутентичные образцы взаимодействия носителей языка демонстрируют выражение психологических позиций, точек зрения собеседников, которые, являясь универсальными для всех культур, по-разному в них проявляются. В этом плане использование аутентичных видеоматериалов позволяет организовать диалог двух культур – родной и иноязычной [2, с. 222].

При использовании видеозаписей в процессе обучения аудированию, зрительная наглядность видеоряда будет выполнять роль опоры в процессе восприятия речи. Несмотря на наличие незнакомой лексики, учащиеся смогут использовать языковую догадку, чтобы ликвидировать непонимание. Полноценное восприятие ситуации в рамках созданной языковой среды и возможность использования языковых догадок позволит понимать необходимую информацию, не отвлекаясь на незнакомую лексику.

Видеозаписи можно использовать не только в рамках работы с аудированием. Учащимся могут быть предложены разнообразные задания, направленные на отработку говорения, письма, чтения, а также формирование творческих навыков.

Одним из выбранных вариантов для работы является социальная реклама на новогоднюю тематику. В качестве примера был взят видеоролик «新年快乐» [3], который транслировался по каналу CCTV. Работа с данным роликом может быть выстроена на завершающем этапе работы с комплексом упражнений на развитие навыков аудирования в рамках нескольких уроков по теме «Новый год». Он может быть также задействован на начальном этапе урока, плавно вводящим учащихся в мероприятие страноведческого характера. Помимо навыков аудирования, учащиеся смогут активизировать свои социокультурные знания. Кроме того, в силу задач социальной рекламы, видеоролик сможет повлиять на морально-нравственное воспитание учащихся, показать ценности китайского народа и заставить задуматься о своих ценностях.

Несмотря на небольшое количество использованной лексики и малую продолжительность, просмотр данного аутентичного телевизионного видеоматериала предоставляет следующие возможности:

1) аудировать речь представителей разных возрастных групп;

2) иностранцы, говорящие на китайском языке, дают возможность аудировать речь на китайском языке не только носителей языка;

3) получить информацию для дополнительного обсуждения темы «Новый год»;

4) развить языковую догадку.

Поскольку речь актеров во многих случаях не соответствует нормам путунхуа, необходимо включать работу с подобным аудиорядом именно в конце темы, когда учащиеся владеют лексикой по теме на путунхуа, и провести необходимую разъяснительную работу. В этом случае подобный материал будет воспринят в ознакомительных целях: учащиеся наглядно поймут, что китайский язык – это не только общепринятый путунхуа, но и различные диалекты.

В заключение стоит добавить, что при правильно выстроенной работе с видеоматериалом представляется возможным нивелировать недостатки или трудности, связанные с применением аутентичного материала, и повысить эффективность работы с таким материалом.

Список литературы

1. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. №. 5. С.24-32.
2. Качалов Н.А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного ун-та. 2006. №. 291. С. 221-227.
3. 新年快乐 URL:http://www.hwjyw.com/fj/jcxz/zhongwen/1/12.pdf&ved=0ahUKEwjvi96_9KLYAhVJP5oKHcvCANEQFggcMAA&usg=AOvVaw02b4RUypz9eRXNSg1QcvZZ.

К.В. Беседина

СурГПУ, г. Сургут

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ГРУППОВОГО МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. *В целях обучения иностранному языку, изложенных в ФГОСе, предусмотрен деятельностный подход, который предполагает умение общаться на иностранном языке в различных формах и на разные темы, строить свое речевое и неречевое поведение адекватно социально-культурной специфике страны изучаемого языка, а также использовать иностранный язык, как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях. Для реализации деятельностного подхода успешно используется метод проектов. В данной работе мы рассмотрим особенности использования группового и индивидуального проекта при обучении устной англоязычной речи. Сравним эти два метода и выявим, какой из методов подходит для развития умений монологической речи, а какой для диалогической речи.*

Abstract. *In the list of aims of teaching a foreign language, set out in the federal state educational standard, an activity approach is provided, which presupposes the ability to communicate in a foreign language in various forms and on different topics, to build your speech and non-speech behavior adequately with the socio-cultural specifics of the country of the target language and to use foreign language, as a means for obtaining information from foreign sources for educational and self-educational purposes. To implement the activity approach, the project method is successfully used. In this paper, group and individual projects in teaching 'Speaking' are considered. Let us compare these two methods and find out which method is suitable for the development of monologue speech skills and which one is suitable for dialogic speech.*
Ключевые слова: *групповой метод, индивидуальный метод, принцип сотрудничества, социальное взаимодействие, монологическая речь, диалогическая речь.*
Keywords: *group method, individual method, principle of cooperation, social interaction, monologic speech, dialogic speech.*

В современном мире, мире глобализации, урбанизации, когда в экономике, политике, социальной жизни общества на ведущее место выходят транснациональные корпорации, блоки, интегрированные организации, нам , учителям тоже нужно идти в ногу со временем и применять более подходящие методы обучения английского языка, более современные, более усовершенствованные.

Основная цель в изучении английского языка играет главную роль. Именно эта цель побуждает нас углубиться в обучающий курс знаний. А если у цели есть еще и ограниченные временные рамки, то можно творить чудеса и осваивать огромные объемы информации в кратчайшие сроки.

Для школьников, которые в будущем хотят получить хорошее место работы, перспективную должность, важно:

– уметь написать сопроводительное письмо суметь и составить резюме на английском языке;

– в своем резюме иметь возможность указать уровень владения английским языком;

– уметь проходить собеседования на английском языке;

– быть готовым поднять общий уровень знаний, так как часто в компаниях требуется пройти внутренний тест для получения более высокооплачиваемой должности.

Исходя из своих личных наблюдений, очень небольшой процент детей за время школьного обучения в совершенстве овладели английским языком.

Главной задачей, стоящей перед школой на сегодняшний день, является в первую очередь внедрение и эффективное использование новых педагогических технологий, одной из которых, по нашему мнению, и является метод проектов.

Сегодня цель применения метода проектов состоит в том, чтобы на современной ступени общественного развития школьные проекты выступали в

качестве средства решения задачи личностно-ориентированного подхода в обучении школьников.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который достигается благодаря решению той или иной практически или теоретически значимой для ученика проблемы. Внешний результат можно будет увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат – опыт деятельности – станет бесценным достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности [1, с. 56].

Учитель, стремящийся сделать процесс обучения максимально познавательным и увлекательным для ученика, постоянно находится в процессе поиска [2, с. 49]. Использование различных видов проектов позволяет разнообразить учебный процесс и достичь конкретных практических целей обучения.

Так, для развития умений говорения на английском языке используется как индивидуальный, так и групповой проект. Однако, каждый из них обладает своей спецификой. Группа по обучению английскому языку подходит для тех, кто любит общение и хочет помимо навыков языка приобрести новых друзей и коммуникативные возможности.

Группа по обучению английскому языку формируется, безусловно, из учеников примерно одного уровня, однако, в любом случае, каждый ученик обладает своими особенностями: кто-то легко учит новые слова, другие «на ты» с грамматикой, для третьих диалоги и монологи любимое дело – и эти различия также призваны лишь помочь вашему успеху на курсе английского языка, так как под чутким руководством нашего преподавателя вы всегда будете стремиться к прогрессу и улучшению своих результатов.

Грамотно подобранный размер группы, талантливый и инициативный преподаватель, эффективная методика обучения, а также комфортная аудитория и старание – вот слагаемые успешного обучения английскому языку с помощью группового метода.

Групповое обучение строится на принципе сотрудничества. Ученики, работая в группе, пытаются совместно выполнить поставленную задачу. При этом задание строится таким образом, чтобы ученик не смог выполнить его без помощи остальных участников группы. Социальное взаимодействие учеников приводит к заметному улучшению психологического климата в классе. Ученики получают качественно новые социальные роли по сравнению с традиционным обучением, они уже не соперники, а члены одной команды. Меняется и роль учителя, который превращается из единственно возможного источника информации и контроля в советника и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло [4, с. 85].

Групповое обучение основывается на четырех основных принципах: социальное взаимодействие, позитивная взаимозависимость, личная отчетность и равная доля участия каждого. Выше упоминалось, насколько важно организовать работу в группах по принципу социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие членов группы выражается в том, что они работают все вместе над одним заданием, сидят за одним столом, у них распределены роли, и каждый из них вносит свою лепту в общую работу, каждый нацелен на общий положительный результат, и от работы каждого зависит позитивное оценивание работы всей группы. Хотелось бы обратить особое внимание на личную отчетность каждого из членов группы. Во-первых, перед началом работы каждый участник получает свою роль в зависимости от вида деятельности. Если это проект, то должны быть редактор, учащиеся, занимающиеся сбором информации, учащиеся, составляющие статьи, учащиеся, представляющие материал на зачетном уроке. Если же это радиопрограмма, то можно выделить роли режиссера, журналистов, ведущего программы, гостей программы, музыкального редактора, редактора по рекламе или объявлениям.

Каждый, выполняя свою работу, ответственен перед командой, так как, если он не выполнит свой объем работы, команда не сможет представить свой проект или получит более низкий балл. Данный метод позволяет учащимся, которые по той или иной причине не могут свободно выступать перед учителем или всем классом, раскрыться перед небольшой группой одноклассников, желательно подобрать в группу к такому ребенку его товарищей, с которыми он свободно общается и не стесняется, сначала дать небольшое задание и обязательно похвалить его работу.

Также в групповом обучении осуществляется разноуровневый подход к преподаванию иностранного языка. Учителя, использующие работу в группе, без особого труда могут обеспечить учеников с разным потенциалом и способностями разноуровневыми заданиями. При этом ученик, считавшийся самым «слабым», почувствует себя способным выполнить данное ему задание, что в конечном итоге повысит его мотивацию к изучению данного предмета. Таким образом, с уверенностью можно сказать, что технология группового обучения вобрала в себя достаточно много преимуществ, что позволяет использовать ее наряду с традиционными методами преподавания в школе [1, с. 69].

Оценивая работу учащихся в рамках группового обучения, необходимо заметить, что учитель должен проводить четкую границу между оценкой уровня знаний учащегося, с одной стороны, и оценкой его работы в составе группы, с другой стороны. Выставляя ученику ту или иную оценку в журнал, мы оцениваем уровень знаний, продемонстрированный им к определенному моменту независимо от его товарищей по группе. Это означает, что работа в

группе должна быть оценена другим способом, но как? Существует несколько вариантов подобной оценки, но особое внимание необходимо уделять системе поощрения, а также заполнению так называемых таблиц достижений групп. Поощрять учеников можно по-разному: это и грамоты, и сертификаты, отмечающие хорошую работу в группе, и похвала, как в устной, так и в письменной форме, значки, жетоны, а также любые другие поощрения, которые учитель сочтет уместными в той или иной ситуации. Не надо бояться поощрять учеников, опасаясь того, что они привыкнут продуктивно работать лишь затем, чтобы получить приз: если работа в группах организована правильно, ученики будут получать удовлетворение от самого процесса группового обучения и от ощущения своих сил и способностей [3, с.11].

Развитию навыков диалоговой речи способствуют задания, которые носят творческий, групповой характер, требующие размышления и обсуждения в группе.

Однако, для успешного овладения английским языком в короткие сроки необходимо прибегнуть к индивидуальным занятиям. Этот способ считается наиболее приемлемым, прежде всего потому, что все внимание преподавателя или репетитора сосредоточено на одном слушателе.

Плюсы индивидуального метода изучения английского языка состоят в следующем:

– программа обучения подгоняется в зависимости от уровня подготовки слушателя и целей, какие он может преследовать. Программа для поступления в ВУЗ за границей – это одно, бизнес курс – это другое, деловая поездка – это третье;

– слушатель может получить информацию по возникшим вопросам в любое время;

– не слушатель, а преподаватель подстраивается под скорость усвоения материала; материал может подаваться в той форме, которая более комфортна слушателю;

– в процессе обучения слушатель общается с преподавателем на правильном английском языке.

Индивидуальное обучение английскому языку позволяет в сжатые сроки добиться максимального результата.

Успешному развитию навыков монологической речи способствуют задания, которые носят творческий, индивидуальный характер, требующие мотивированных высказываний учащихся.

Выбор формата обучения английскому языку строго индивидуален и зависит, во-первых, от наших целей, во-вторых, от личных качеств и предпочтений. Для одних людей курс английского языка должен быть непременно построен и организован индивидуально; другим же нравится

работа в группе с возможностью обсудить разные темы с обучающимися, пообщаться и приобрести друзей.

Таким образом, сравнение индивидуального и группового метода проектов позволяет сделать вывод, что при обучении говорению на английском языке индивидуальный метод проектов больше подходит для развития навыков монологической речи (подготовленной), а групповой – для диалогической (спонтанной).

Основной целью изучения английского языка является научиться говорить по-английски, и групповой курс английского поможет в этом как нельзя лучше, так как на протяжении всего курса мы уже будете общаться на этом прекрасном языке.

Список литературы

1. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М., 2003. 185 с.
2. Побокова О.А., Немченко А.А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа // Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. Иркутск, 2003. С. 49-55.
3. Полат Е.С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. Автореф. дисс. … д-ра пед. наук. М., 1989.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеев М.В., Петрова А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия. 2005. 272 с.

М. В.Бойко

А.Е. Косарева

НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

ТЕХНОЛОГИИ «ДИСКУССИЯ» И «ПАРЛАМЕНТСКИЕ ДЕБАТЫ» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. *В статье дается характеристика некоторым технологиям, которые могут использоваться в работе со студентами, обучающимися по профилю «Менеджмент», а именно дискуссия и «парламентские дебаты».*

Abstract. *The article gives characteristics to the educational technologies of discussion and "parliament debates", which can be used for teaching "Management" students.*

Ключевые слова*: дискуссия, «парламентские дебаты», образовательные технологии, студенты управленческих профилей, менеджеры.*

Keywords: *discussion, "parliament debates", educational technologies, management students, managers.*

Сегодня на педагогических вузах лежит большая ответственность – необходимо обеспечить студентов качественным современным образованием, отвечающим требованиям федеральных стандартов, потребностям общества и интересам обучаемых. Изучение студентами неязыковых специальностей

иностранного языка в вузе приобретает сейчас особое значение [2, с. 174]. По мнению А.Н. Шамова, «высшая школа нуждается в новых педагогических кадрах, которые успешно владеют иностранным языком. Новые кадры должны быть в состоянии вести учебные дисциплины не только на родном языке, но и на иностранном (английском)» [3, с. 1].

На занятиях по иностранному языку со студентами, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02. «Менеджмент» (квалификация «Бакалавр»), мы пробовали работать с необычными обучающими технологиями [1]. Процесс обучения иностранному языку начиная со школы казался обучаемым достаточно стандартизированным и предсказуемым, поэтому работа по новым технологиям пришлась им по душе. Мы поговорим о технологиях дискуссия и «парламентские дебаты».

Дискуссия. Необходимо выбрать тему спора с учетом возраста и интересов обучаемых, тема должна быть интересной и достаточно противоречивой, вызывать стимул к речи. Обучаемые должны быть достаточно хорошо знакомы с данной темой, владеть необходимой лексикой и грамматическими структурами, необходимыми для обсуждения. Необходимо четко сформулировать тему дискуссии: *«How can you get rich?», «Is our life dangerous?», «What really our university teaches us?», «Is understanding between fathers and sons important?»* и т.д.

Этапы проведения дискуссии:

• Подготовительный. Преподавателем за неделю до проведения дискуссии озвучивается выбранная тема, студентам подсказываются вопросы, ответы на которые будут составлять суть высказываний. Учащиеся должны предварительно изучить проблему, проанализировать различные точки зрения, осветить возможные противоречия. В мероприятии может быть задействована вся группа (6-12 человек).

• Собственно дискуссия. В начале дискуссии преподаватель задает вопрос по теме и приглашает учащихся высказаться, выслушивает разные точки зрения, содействует развитию обсуждения, обращает внимание на противоположные точки зрения, поощряет разногласия фразами *«I like this point of view», «That's a good idea», «Let's consider it», «Dwell on it more, please».*

• Заключительный. Студентов просят обобщить результаты обсуждения, проговорить основные точки зрения еще раз. В рамках домашнего задания предлагается написать изложение с основными идеями спора, оценивается устная и письменная часть работы. Оценки ставятся по следующим критериям: 1. Правильность лексико-грамматических конструкций; 2. Активность; 3. Глубина выскываний, качество выражения мыслей; 4. Умение отвечать на вопросы, спорить с другими участниками дискуссии.

Возможные темы для проведения дискуссии:

Society problems: *Free education – a myth or reality? Children upbringing – is it hard? How well-educated are scientists? Should children go in for sport? Should women work a lot? Are kindergartens they necessary? Why should we study Literature and Maths? Are light drugs easy to get? Time restrictions for tents – are they fair? Higher education should be for money. If you have no money, take a loan from the bank and return it after graduation. Marriage is an old-fashioned thing.*

Law issues: *Robbers' sly methods; Reasons for getting into prison; How is corruption performed? How can detective movies affect children? The price for a crime; The danger of communicating to drug dealers; Why is kidnapping taking place? The crime and punishment situation in our city; The problems of local police stations. Voting should be obligatory, the absent ones are to be obliged to pay a high fine. Doping drugs should be allowed in sport.*

Business cooperation: *Adverts everywhere – the good or the evil? Is monopoly a good idea? How to launch a project. Which place is better to work at – a manufacturing or a trading company? Rates of Euro and USD and the domestic currency; Can we afford adverts and exhibitions? How fair should be the trading manager? Child labor; Poorly-assisted labor of workers.*

Art: *A movie and a TV-series that I really love; The best movie of the year; The outstanding actors and singers – are they so gifted? Why does pulp fiction exist? The books that didn't leave up to my expectations; Are we waiting for a happy ending? Is watching TV useful nowadays;*

Government issues: *Is public opinion important for our top-managers; The necessary changes in the law; The attitude of our country to the foreign countries; An outstanding political person.*

Scientific issues: *Healthy food – a whim or a necessity? Smoking-related illnesses; Cars can be dangerous; Can the Earth be overcrowded? Do we need glasses, lenses or a laser operation for the eyesight? Do the hormones reign our life?; Are we having a bacteriological war with influenza; Inherited diseases; Neuroses are inevitable nowadays; Weather forecasting – can we believe it?*

Travelling issues: *The places we must visit in our country; The places obligatory to visit in the world; Hunting laws must be stricter; Is the Sun helpful or harmful; The influence of color on our mood; The life of a bird.*

Парламентские дебаты – достаточно популярная игра, проводятся ежегодные турниры Европы, Азии, мира – только в России проводится около 20 соревнований в год. Нам кажется возможным внедрять задания такого типа на уроках иностранного языка в вузе. К «парламентским дебатам» прилагаются такие же требования, что и к дискуссии, кроме того, что отводится по два участника на каждую тему, и им предлагается после соответствующей домашней подготовки последовательно спорить друг с другом на актуальную,

интересную и содержательно и лингвистически знакомую тему. Для данной игры можно использовать темы, предложенные для проведения дискуссии. Поощряется использование студентами в ходе спора вводных фраз, выражений согласия-несогласия, мнения и т.д., которым обучаются студенты заранее *(on the one hand, on the other hand; what you say is totally true, and I agree entirely here, but…; I can't but agree with you, but if we look at this from a different angle…; Moreover I'm sure that…).*

Ход игры:

- Преподаватель разделяет обучаемых на пары, в которой первый участник выступает экспертом «за» данную идею, второй – «против». Темы выдаются заранее, дается возможность подготовки.
- Сначала выступает студент «за», продолжительность его речи две минуты. Цель: ознакомить слушателей с темой, огласить свой тезис, привести пару аргументов в защиту своей точки зрения.
- Далее приглашается участник «против», он должен огласить свою точку зрения, привести несколько аргументов в защиту своей идеи. Речь продолжается две минуты.
- На следующем этапе снова выступает участник «за», его речь продолжается три минуты. Зрители задают несколько вопросов. Задачи выступающего: привести новые аргументы в поддержку своей позиции, разбить доводы противника, ответить на вопросы аудитории и в конце произнести яркий тезис.
- Затем эксперт «против» также приводит новые доводы в поддержку своей позиции, разбивает аргументы противника, отвечает на вопросы аудитории и заканчивает выступление ярким тезисом, выступление продолжается четыре минуты.
- Заключительный этап: оба спикера выходят перед аудиторией, звучат аплодисменты. Зрители голосует – побеждает тот участник, чье выступление было наиболее убедительным. Необходимо прокомментировать сильные и слабые стороны противников, дать советы по совершенствованию выступления.

Данные технологии кажутся студентам новой формой работы, поэтому их использование на занятиях по языку в вузе способствует не только развитию речевых навыков, но и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Люляева Н.А., Дьяконова А.Б. Игровой компонент в преподавании делового иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 167-173.
2. Ляшенко М.С., Даричева М.В. Мультикультурный аспект преподавания английского языка посредством социальных сайтов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 173-182.

3. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.5. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/866 (дата обращения 10.04.2019).

Д.С.Горячева,
Е.В.Ровных
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN GERMAN UNIVERSITIES

Аннотация. *Статья посвящена проблеме сокращения коммуникативного статуса немецкого языка в современном образовательном пространстве Германии. Интернационализация международных образовательных программ немецких университетов рассматривается как пример ослабления позиций немецкого языка в системе высшего образования ФРГ. Практическая часть представлена на основе личного опыта обучения авторов в немецком университете.*

Abstract. *The article deals with the problem of the weakening of the communicative status of the German language in the academic sphere in Germany. Internationalization of educational programs in German Universities is regarded as the example of weakening of the communicative status of the German language in the system of higher education in the Federal Republic of Germany. Practical part of the report is based on the personal experience of studying at a German University.*

Ключевые слова: *интернационализация образовательных программ, немецкий язык, система высшего образования ФРГ, «сокращение языка», НГЛУ, Высшая школа Дуале Хохшуле Баден-Вюртенберг Равенсбург.*

Keywords: *internationalization of educational programs, the German language, the German higher education system, "submergence of languages", LUNN, Baden-Wuerttemberg Cooperative State University in Ravensburg.*

The term "submergence" was introduced by a German scholar Bernd Huppauf [2, c. 96]. The German language can serve as an example of this process when European national languages become secondary under the dominance of the English language which has acquired the status of a global one. Nowadays the German language has been progressively marginalized in academia, business and commerce, youth culture and to some extent in everyday communication in general.

"Submergence" of languages is a modern process that results in substitution of communicative powerful European languages with Global English that has become lingua franca. Let us quote the definition of this notion of communicative powerful languages, introduced by a Russian scholar, Prof. Alla Kirilina. She writes that "communicative powerful languages are characterized by a high communicative rank and a significant number of speakers, a long written tradition and coverage of all aspects of life (from political and economic to cultural and day-to-day discourse) in

developed European countries" [3, c.77]. Prof. Kirilina gives such languages as German, Russian, French and Italian as examples [ibid.].

German unlike English, French, Chinese, Russian, Spanish or Arabic has never been an official language of the United Nations. It is also worth mentioning that the German language is considered to be a working language of the European Commission, the body which ranks third in the structure of the European Union and comes after the European Parliament and The Council of the European Union. But that is only according to the EU charter, in other words only on paper, and far from reality. It should be noted that in modern cultural context of Germany communicative status of the German language is weakened by transnational (linguistic) factors (in the context of migration process), however the influence of the Global English is the leading one [10; 11; 12].

Another German scholar H.-G. Schmitz has come to a conclusion that the English language is more relevant among German elite than their native German one. A significant number of Germans believe that the English language (like it used to be with French in Russia in the 19th century) contributes profoundly to their own prestige and social status. That is why, the scholar suggests, the German political and social elite (unlike, for example, French) does not take any measures at the institutional level to adapt English-language borrowings, but advocates to adopt them intact [4, c.10].

Prof. Kirilina shares this idea and emphasizes that "today we can observe German-English bilingualism of the Germans in academic and political spheres" [5, c. 130]. In this regard it's important to mention that English is the first obligatory foreign language in German Gymnasiums. Thus, the presence of the English language in education and academia is perceived as natural. Educational programs in English are defined in Germany as a "selling point" and have been successfully introduced in German universities, starting from the 90's [4, c.11].

According to the German Academic Exchange Service (or DAAD), 50 % of applicants want to get postgraduate education in German universities in English, 25 % would like to have subjects in German and English, and there is only a quarter of those who prefer German monolingual education [ibid, c.11-12]. The data also reflect the decrease in the number of international students / graduates who are fluent in German. That fact is determined by the reduction of the university subjects taught in German. Russia is no exception.

The statistics mentioned above were taken from a report of the Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences that states regretfully that "ousting the German language from the educational process in German higher education is a phenomenon that we cannot turn a blind eye to" [ibid, c.12].

The State Linguistics University of Nizhny Novgorod (LUNN) has been developing international cooperation with partner universities from across the globe since times immemorial. You can find a full list of all partner universities of LUNN on the official website of the university and we would like to innumerate only those that are located in Germany. They are Weingarten University of Education, Baden-Wurttemberg Cooperative State University, the Magdeburg University of Otto-von-Gerike, the University of Foreign Languages and Translation in Munich [1].

However, one can find a lot of educational programs in English at these German universities. For example, some educational programs at the Magdeburg University are in English. The Magdeburg University official website has a reference to the programs in English [6].

Now we would like to share our experience of studying at Baden-Wuerttemberg Cooperative State University in Ravensburg.

Baden-Wurttemberg Cooperative State University (DHBW) is the first higher education establishment in Germany to integrate academic studies with workplace training. Founded on March 1, 2009, DHBW evolved from the Berufsakademie Baden-Wurttemberg. Nowadays this university continues to keep a highly competitive and rather efficient tradition of cooperative education. The core principle of experience-oriented education at the DHBW is a three-month cycle, when students alternate their time between the university and a partner company, thus acquiring both academic expertise and work-related skills. Being an employee of a company, DHBW students receive a monthly salary which is paid during both theoretical instruction and practical training. Therefore, students are financially independent from the very first semester onwards. All bachelor degree programs are licensed recognized at the state level [9].

The university has a student's academic exchange program. The international educational program is carried out in English. Foreign students can have classes either with German students only or in mixed groups with other exchange students. We enrolled in that program and chose a three-month course. The main principle of studying in that university is academic freedom. Students choose subjects to study and manage their time on their own, combining lectures with scientific research.

All courses were taught in English. Foreign students are provided with a wide range of subjects in business departments as well as in the department of media design [8].

However, it should be noted that educational modules include graded language subjects for students with different levels of language knowledge. Our schedule also included German classes which were taught by native speakers.

As far as the academic subject "German as a foreign language" is concerned, each level consisted of only 30 contact hours. In our opinion, this is not enough,

especially taking into account the fact that we studied in Germany. For reference, the subject “International Marketing” was covered in 40 contact hours.

The subjects that we studied at DHBW did not correspond with our linguistic

Curriculum at the LUNN. Thus, this trip allowed us to gain additional knowledge in related areas that can be applied in our further professional activities. The main objective that we pursued was the opportunity to improve our level of proficiency in the German language in the atmosphere of authentic communication as well as to expand our knowledge and understanding of German culture, history and traditions. We got sufficient professional skills and valuable knowledge, but obviously did not exhaust our potential to face new challenges. Considering the basic principle of the modern education in German universities, expressed in the formula “*Lebenslanges Lernen*”, we think that we will return to Germany and will have another chance to successfully apply for educational programs there.

Список литературы

1. Вузы-партнеры: сайт НГЛУ. URL: http://www.lunn.ru/page/vuzy-partnery (дата обращения: 20.02.19)
2. Кирилина А.В. Некоторые общие закономерности развития ведущих европейских языков в эпоху глобализации // Языковые процессы в эпоху глобализации: Материалы международного научного семинара (Москва, 22 декабря 2016) / Под общ. ред. М.Н.Николаева. Москва: ГАОУ ВО МГПУ, 2016. С. 94-98.
3. Кирилина А.В. Сходства в развитии коммуникативно мощных европейских языков в эпоху глобализации // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2. С. 77-89.
4. Трошина Н.Н. Немецкий язык в контексте процессов глобализации: общие проблемы // Ежегодник РСГ. Т. XIV. 2017. С. 9-19.
5. Тукаева А.М., Смирнова Т.П. Из опыта «лингвистического партнёрства»: франко-немецкое двуязычие в Федеральной земле Саар // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве: материалы Международной научно-практической конференции 5-6 октября 2017 г. Н. Новгород: НГЛУ. С.127-131.
6. Englischsprachige Studiengänge: Website Otto von Guericke Universität Magdeburg // Электронный ресурс Интернет: URL: http://www.uni-magdeburg.de/Studieninteressierte/Studiengänge+von+A+bis+Z/Besondere+Studienangebote/Englischsprachige+Studiengänge.html (дата обращения: 20.02.2019)
7. International activities: сайт НГЛУ. URL: http://www.lunn.ru/page/international-activities (дата обращения: 20.02.2019)
8. International Exchange and Study Programs in English. URL: http://www.dhbw.de/fileadmin/user/public/Dokumente/Schrifterzeugnisse/International_Exchange_and_Study_Programs_in_English.pdf (дата обращения: 20.02.2019)
9. International Relations: DHBW Ravensburg. URL: http://www.ravensburg.dhbw.de/studienangebot/auslandssemester-internationales/tabs/1357/0.html (дата обращения: 20.02.2019)
10. Smirnova T.P. Dialog mit der (Sprach)Heimat als produktives schöpferisches Potential fremdsprachiger AutorInnen (K. Şurdum, V. Vertlib) //Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 153-162.

11. Smirnova T.P. Dialogizität mit der (Sprach)Heimat in der gegenwärtigen Transkulturalitätsdynamik: mehrsprachiges literarisches Schreiben und die Translationstätigkeit. // Vertimo studijos. 2016.T.9. C. 123-138.
12. Smirnova T., Susmann V. Sinn und Bedeutung bei Vladimir Vertlib. Zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und literarischer Kreativität // Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Wien. 2010. S. 404-411.

Л.В. Гусева
В.С. Щербакова
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *В рамках современных реалий вопрос межкультурного взаимодействия особенно актуален. В данной статье рассматривается проблема необходимости изучения особых «культурных кодов», которые включены в речевой этикет. Обучение учащихся правилам речевого этикета является неотъемлемым компонентом формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Современные образовательные программы школ и ВУЗов включают методики по работе с повседневной и официальной (профессиональной) речью в контексте межкультурных коммуникаций. Эти методики направлены на обучение стандартным фразам извинения, благодарности, просьбы, а также другим способам выражения вежливости на письме и в речи на иностранном языке.*

Abstract. *Within the boundaries of modern realities, the issue of intercultural interaction is particularly relevant. There is the problem of the need to study specific "cultural codes" that are included in speech etiquette. Teaching students the rules of speech etiquette is an integral component of the formation of intercultural competence in the process of learning a foreign language. Modern educational programs of schools and universities include methods for working with everyday and official (professional) speech in the context of intercultural communication. These techniques are aimed at teaching standard phrases of apology, gratitude, request as well as other ways of expressing politeness in writing and in oral speech in a foreign language.*

Ключевые слова*: межкультурная компетенция, речевой этикет, межкультурная коммуникация, речевые нормы поведения, инклюзивное образование, языковая норма.*

Keywords: *intercultural competence, speech etiquette, intercultural communication, speech norms of behaviour, inclusive education, language norms.*

Вежливость, правила этикета, субординация – всё это актуально во всех странах мира, независимо от их языка, культуры и менталитета. На сегодняшний день особенно важно обращаться к культуре собеседника во время коммуникативного акта. Представители разных культур, религиозных направлений, возрастных категорий и гендерных принадлежностей окружают нас повсюду: в детских садах, школах, офисах, больницах и других общественных местах. Поэтому вопрос изучения особых "правил общения" так значим для человека.

Интерес современной науки к проблеме повседневной коммуникации связан с такими вопросами, как:

1. Идея массовой коммуникации как источник взаимодействия различных культур.

2. Соотношение и выбор типа речи в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Культура повседневной жизни включает в себя весь комплекс человеческих отношений: культуру общения и поведения, культуру коммуникации в средствах массовой информации и культуру стилей жизни. В лингвистических терминах категория повседневной жизни представляет собой систему всех процессов функционирования языка, всех форм и видов общения, проявляется в формах индивидуальных или коллективных дискурсов.

С точки зрения общества, беседа (деловая или неформальная) в повседневной жизни требует изучения некоторых культурных кодов, которые позволят повысить личный социальный статус участников коммуникации. Система фиксированных поведенческих реакций на окружающую действительность сама по себе подтверждает существование различных культурных правил поведения во время речевого контакта, которые существуют во всех языках мира как особый набор речевых принципов социального этикета. Эти принципы регулируют выбор коммуникативных форм, структур и заданных фраз. В этом отношении интересно анализировать коммуникативное поведение граждан Великобритании, которое регулируется так называемым *речевым этикетом*.

Определение понятия *речевой этикет* дано в лингвистическом энциклопедическом словаре следующим образом «Речевой этикет — система устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [3].

Речевой этикет является неотъемлемой частью культуры, поведения и общения с людьми. Социальные отношения и нормы поведения фиксируются в формулах этикета речи. Нормы поведения наблюдаются в высказываниях, пословицах и идиомах. Являясь элементом национальной культуры, речевой этикет имеет четкую эмоциональную окраску.

Речевой этикет должен изучаться ребенком с начала его сознательного обучения в школе, особенно на уроках иностранного языка, и далее на протяжении всей жизни. В связи с миграциями народов, в Европе, США и России распространена система Инклюзивного (Включающего) образования. «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели –

создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в неё свой вклад» [2].

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что нормы речевого поведения следует изучать, чтобы существовать в современном «инклюзивном обществе». Специфика понятия речевой этикет в данном контексте понимается так, что оно не только характеризует повседневную жизнь, но и определяет речевые нормы. Элементы речевого этикета присутствуют в повседневной дискурсивной практике любого человека, который легко распознает эти нормы и ожидает от коммуникатора использование их в особых контекстах. Элементы речевого этикета установлены настолько глубоко, что они воспринимаются сознанием человека как часть повседневного естественного поведения. Если человек не знает эти нормы или намеренно их нарушает, это интерпретируется как желание оскорбить кого-то или как невоспитанность или как его враждебность к другой культуре или другому социальному классу.

С другой стороны, речевой этикет можно оценить в аспекте языковой нормы. Например, каждый человек, чей родной язык является английский, знает некоторые разговорные формулы, выражая оправдание; некоторые выражения рассматриваются как языковая норма (sorry, excuse me), в то время как другие отклоняются как, например, «pardon».

Граница между повседневным речевым дискурсом и нормой достаточно гибкая в этикете. Отклонение от правила, а также строгое соблюдение его могут быть расценены собеседником неоднозначно.

Современные образовательные программы школ и ВУЗов включают методики по работе с повседневной и официальной, т.е. профессиональной, речью в контексте межкультурных коммуникаций. Эти методики направлены на обучение стандартным фразам извинения, благодарности, просьбы, а также другим способам выражения вежливости на письме и в речи на иностранном языке. Рассмотрим некоторые примеры в английском языке:

1. Could/would

Одно из основных правил вежливости – заменяйте в просьбах can на could или would и добавляйте please.

Например:

Can you pass the fare? – Could you pass the fare, please?

Вы можете передать за проезд? – Не могли бы вы передать за проезд, пожалуйста?

Repeat again. – Would you be so kind to repeat, please?

2. Слова – амортизаторы

Когда вам нужно передать неприятную информацию, сообщить об отказе, несогласии и пр., используйте так называемые «слова - амортизаторы» (softeners) [1]:

I’m afraid – боюсь

So sorry – простите

To be honest – честно говоря

Unfortunately – к сожалению

With all respect – со всем уважением

Например:

To be honest, I’m not prepared for the lesson.

Честно говоря, я не готов к уроку.

Также чтобы смягчить прямолинейную определенность, используются модальные глаголы may/might, которые маскируют действительность.

Например:

There will be a delay in the completion of the project – There might be delay in the completion of the project.

Завершение проекта затянется – Завершение проекта может затянуться.

В лучших традициях британского преуменьшения мы используем следующие слова амортизаторы: a little, a bit, a little bit, slight, slightly, one or two перед существительными. Все для того, чтобы не прозвучать грубо, чересчур напористо и несдержанно [1].

Например:

We have problems with the new product. – We have one or two problems with the new product.

У нас проблемы с новым товаром. – У нас небольшие проблемы с новым товаром.

3. Вопросы-отрицания

Когда вы хотите что-то предложить, посоветовать, лучше использовать отрицательные вопросы:

We should remake this project. – Shouldn’t we remake this project?

Нам стоит переделать этот проект. – Не стоит ли нам переделать этот проект?

4. Past Continuous

Еще один способ сделать предложение более дипломатичным и менее прямым – это использование Past Continuous.

I hope we can sign the contract today. – I was hoping that we could sign the contract today.

(Я надеюсь, что мы можем подписать договор сегодня. – Я надеялся подписать договор сегодня.)

Применение Past Continuous делает ваше предложение гипотетическим. В русском переводе разница не заметна, но в английском Past Continuous добавляет вежливости в вашу речь [1].

5. Passive Voice

You have broken the vase! (Ты разбил вазу!)

Это предложение в активном залоге настолько прямое, что граничит с грубостью. И если вы хотите избежать прямого обвинения человека, стоит использовать страдательный залог. Он поможет вам быть более дипломатичным [1]:

You agreed to lower your fees. – It was agreed that you were going to lower your fees. (Вы согласились снизить ваши ставки. – Было согласовано, что вы снизите ваши ставки.)

Таким образом, проанализировав вопрос необходимости изучения речевых норм, мы пришли к выводу, что нормы речевого поведения являются характерной чертой коммуникативной культуры любого народа. Именно их культура определяет выбор формул и моделей повседневного общения, раскрывая их класс и социальный статус, следуя из этого, люди действуют в рамках политики вежливости социально-прагматических условий.

Список литературы

1. Как быть вежливым на английском языке // Разговорный английский. URL: http://www.lingvistov.ru/blog/spoken-english/how-to-be-polite-in-english (дата обращения: 2.11.2018).
2. Орлова О.А., Соткина С.А. Базовая ступень бакалавриата в высшем педагогическом образовании: опыт, проблемы перспективы //Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 17. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/298/299 (дата обращения: 30.04.2019).
3. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок восьмая сессия, Дополнение №49 (A/48/49), 1994. С. 292-306. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled_ch2. (дата обращения: 2.11.2018).
4. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. Научно-редакционный совет издательства «Советская энциклопедия». Институт языкознания АН СССР. М.: Советская энциклопедия, 1990. URL: http://tapemark.narod.ru/les/413a.html (дата обращения: 3.11.2018).

М.В. Даричева

А.Д. Ходырева

НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *На современном этапе развития изучение иностранных языков относится к числу наиболее актуальных вопросов образования. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием одного из наиболее сложно формируемых видов речевой*

деятельности, как аудирование. Авторы обращают внимание на такое методическое средство обучения аудированию, как песня, а также раскрывают этапы работы с аудиоматериалом и критерии его отбора.

Abstract. *At present the study of foreign languages is among the most urgent issues of education. The article deals with the issues related to the development of one of the most difficult forms of speech activity, such as listening. The authors draw attention to such a methodical means of teaching listening as a song, and also reveal the stages of working with audio material and the criteria for its selection.*

Ключевые слова*: мотивация, аудирование, песня, аудиотекст, этапы работы с аудиотекстом.*

Keywords: *motivation, listening, song, audio text, stages of working with audio text.*

Изучение иностранных языков относится к числу наиболее актуальных вопросов образования. В условиях наличия многообразия форм и возможностей изучения языков, альтернативности учебных пособий, следовательно, и авторских интерпретаций методик преподавания программа по предмету должна иметь особое значение. Содержание и структура программы должны в полной мере отражать всю совокупность явлений и процессов действительности, характерных для настоящего исторического периода.

Согласно стандарту основного общего образования по иностранному языку, речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) является одной из важнейших практических целей изучения английского языка на ступени основного общего образования. Известно, что аудирование относится к наиболее сложно формируемому виду речи.

Основными целями обучения аудированию в соответствии со стандартом общего образования по иностранному языку являются [7]:

1) понимание основного содержания коротких, несложных аутентичных прагматических текстов (прогноз погоды, программы теле/радио передач, объявления на вокзале/в аэропорту) и выделение значимой информацию;

2) понимание основного содержания несложных аутентичных текстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи (сообщение/рассказ); умение определять тему текста, выделять главные факты, опуская второстепенные;

3) использование переспроса и просьбы повторить.

Термин «аудирование» используется в методической литературе сравнительно недавно. Он противопоставлен термину «слушание». Если «слушание» обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи.

Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Поскольку речевое общение – процесс не односторонний, то недооценка аудирования может крайне отрицательно

сказаться на языковой подготовке школьников. Восприятие и понимание речи на слух являются важнейшими составляющими процесса коммуникации [4].

По мнению И. А. Зимней, любой, даже самый минимальный, уровень владения аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда операций, фундаментальных для данного вида речевой деятельности [2]:

1) опознание звукового потока;
2) восприятие значения аудируемых единиц;
3) выявление значимой информации в аудируемом тексте.

Несмотря на то, что процесс аудирования может протекать без внешних проявлений, это активный процесс, требующий больших интеллектуальных усилий.

Важным условием при формировании навыков аудирования является мотивация. Если слушающий испытывает потребность слушать, если он испытывает интерес, то это ведет к максимальному привлечению его психического потенциала: обостряется речевой слух и даже чувствительность органов ощущения, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов [3].

Для создания мотивации к изучению иностранного языка и, в частности, потребности в аудировании как познании нового о языке и мире, как активном участии в общении, важным является правильный выбор аудиотекстов.

Если учитель использует на уроке аудиотексты, связанные с проблемами молодежного досуга, современной музыкой, неформальными объединениями, то он может быть уверен, что такие аудиотексты не только будут встречены учащимися с большим интересом, но и повлекут за собой оживленную дискуссию. Тексты для аудирования с полным пониманием не включают незнакомой лексики и выражений, которые могли бы явиться помехой при восприятии. Отдельные новые слова, если они встречаются в тексте, должны легко пониматься учащимися [1].

При аудировании текста с пониманием основного содержания учащийся должен стремиться понимать текст в целом даже в том случае, если он содержит определенный процент незнакомых слов и выражений. Эти незнакомые элементы не должны, однако, быть ключевыми в тексте, с тем чтобы слушающий мог воспринимать основную информацию, не фиксируя свое внимание на подробностях.

Одним из эффективных методов обучения аудированию является песня, так как песня – это ценный учебный материал, многофункциональное методическое средство. Песня в качестве учебного материала при обучении иностранному языку реализует обучающую, образовательную и развивающую функции [6].

Обучение английскому с помощью песен дает много возможностей для совершенствования различных навыков и умений. Прослушивая и разбирая песни, мы работаем по нескольким направлениям:

- изучаем новую лексику;
- учимся воспринимать речь на слух;
- совершенствуем собственное произношение;
- знакомимся с культурными особенностями страны.

О.Е. Романовская предлагает следующие критерии отбора песенного материала [4]: музыкальный компонент; соответствие физиологическим особенностям голосового аппарата учащихся; яркая и запоминающаяся мелодия; наличие чёткого ритма; соответствие этапу обучения; поэтический компонент; художественная ценность произведения; соответствие психическим особенностям учащихся; доступность языкового материала; наличие социокультурной информации; возможность использования при обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности; воспитательная ценность.

При разработке технологии работы с песней необходимо опираться на этапы работы с аудиотекстом. Рассмотрим этапы, предложенные известным методистом Солововой Е.Н. [6]:

1. PRE-listening (до прослушивания) – подготовительный этап, являющийся одним из наиболее важных и позволяющий активизировать мыслительную деятельность ученика по определенному направлению, сфокусировать на теме и актуализировать лексику перед прослушиванием. Основная цель этапа: снятие языковых трудностей аудиотекста, а также направление внимания учащихся на дальнейшее прослушивание аудио материала.

2. WHILE-listening (во время прослушивания) – этап слушания текста. При формировании навыков аудирования прослушиваний может быть несколько, и при этом важно не потерять мотивацию.

3. POST-listening (после прослушивания) включает контроль понимания прослушанного текста. Цель данного этапа суммировать информацию, выполнить это в виде устных высказываний, презентаций, инсценировки диалогов и т.д. Он необходим для развития навыков устной и письменной речи на основе прослушанного текста.

Целенаправленное использование песни на уроке будет способствовать решению целого ряда задач, включая формирование аудитивных навыков и развитие мотивации на изучение иностранного языка. Более того, песни вносят в учебный процесс элемент праздничности, так как песни не вызывают у учеников ощущения обычного задания. Песенное аудирование стимулирует мотивацию учеников на изучение языков, поскольку без просмотра фильмов на

иностранном языке и встреч с иностранцами у ребенка могут возникать сомнения по поводу надобности изучения языков.

Список литературы

1. Архипова М. В. Развитие мотивации изучения иностранного языка у подростков средствами музыкального искусства: автореф. дис. … канд. псих. наук. Н. Новгород, 2012. 28 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник по педагогической психологии. М.: Логос, 2004. 384 с.
3. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Козлова Е.А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 76-80.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 104 с.
5. Романовская О.Е., Методика работы с музыкально-поэтическим фольклором в курсе обучения иностранному языку в школе // Иностранные языки в школе. 2002. №4.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвящение, 2002. 136 с.
7. Стандарт основного общего образования по иностранному языку. URL: http://window.edu.ru/resource/260/39260/files/10.pdf (дата обращения 15.03.2019).

О.В.Дмитриева

НГПУ им. К.Минина, г.Н. Новгород

УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ КАК ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В данной статье рассматривается понятие учебной автономии с точки зрения его ценности. Особое внимание уделяется важности формирования учебной автономии с учетом целей и задач современного образования, в условиях постоянных изменений во всех сферах современной жизни.*

Abstract. *The article considers the notion of learner autonomy as far as its value is concerned. Special attention is paid to the importance of developing learner autonomy with regard to goals and targets of modern education, in the conditions of constant changes in all spheres of life today.*

Ключевые слова: *учебная автономия, ценностные ориентации, ценности современного образования, самостоятельность, ответственность.*

Keywords: *learner autonomy, value orientation, values of modern education, independence, responsibility.*

Образование – это познавательная целенаправленная деятельность людей по получению знаний, умений, или по их совершенствованию. Можно сказать, что образование – это, прежде всего, процесс развития и саморазвития личности. В наше время стремительно меняются представления о мире и о месте человека в нем, что ведет к разнообразным изменениям в сфере образования, в отношении к знанию, к его получению, к его ценности. Ценности и ценностные ориентации считаются одними из самых сложных категорий в философии, психологии и педагогике, однако, их значение трудно

переоценить. Ценности в природе и бытии человека выступают в роли призмы, преломляющей те или иные социально-психологические процессы, поэтому «ценностный взгляд» на мир утвердился в современной гуманитарной науке достаточно широко. Образование, само по себе являясь ценностью, тесно связано с формированием ценностных ориентиров обучающихся. Аксиология – философское учение о природе ценностей и структуре ценностного мира – тесно соприкасается со всеми науками о человеке и обществе.

Таким образом, применение аксиологического подхода в образовании является вполне логичным, т.к. именно ценности определяют сущность образования и воспитания человека. Истоки ценностей – в культуре, в семье, в обществе, в том числе и в школе, где происходит непосредственное формирование системы ценностных ориентаций ребенка, а также идет «обмен» ценностями. Взаимодействие «учитель-ученик» никогда не сводилось и не сводится только к передаче знаний. В процессе обучения происходит трансляция ценностей, постепенное их формирование. Преподаватель не просто предъявляет студентам определенные ценности, а создает условия для их совместного открытия (понимания и переживания), что является важнейшей психологической предпосылкой их интериоризации студентами.

Наряду с традиционными ценностями, приоритетными для нашего общества, такими, как Родина, гуманизм, природа, здоровье, коллектив и т.д., специалисты выделяют ценности образования, к которым обычно относят такие понятия как активность, творчество, толерантность, свобода, динамизм, профессионализм, конкурентоспособность, взаимопонимание, выбор, индивидуализм и др. Понятие учебной автономии, как правило, не включается в список ценностей, связанных с образованием. Однако, есть все основания предполагать, что учебная автономия является и должна являться одной из основных ценностей современного образования, учитывая новейшие требования и последние изменения. Что же такое учебная автономия?

Автономия (греч.), т.е. самозаконие, в философском смысле означает самостоятельное бытие, определяемое собственным разумом и совестью (Э.Кант), индивидуальную свободу действия. Что касается понятия «учебная автономия», то впервые определение этому понятию дал Анри Холек в 1981 году. Он определил учебную автономию как «способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность», т.е. согласно этому определению учащийся самостоятельно устанавливает цели, определяет содержание учебной деятельности, выбирает методы и приемы обучения и оценивает полученный результат. Эта способность не является врожденной, а её становление происходит путем формального обучения [12].

Другой исследователь, Д. Диккинсон, рассматривает учебную автономию как ответственность обучающегося за изучение нового и распределение этой

ответственности в учебном процессе. Он отмечает, что преподаватель может разделить часть этой ответственности со своими учениками, которые способны отвечать за такие моменты, как, например, постановка учебных задач, отбор учебных материалов, оценка достигнутого, т.е. преподаватель может организовать свои занятия таким образом, чтобы как можно больше вовлекать студентов в процесс учебного управления и постепенно передавать им часть ответственности за их обучение.

Д.Диккинсон считает, что учащиеся, сами проявляющие инициативу в обучении, преуспевают больше тех, кто пассивно ожидает, когда их чему-нибудь научат [10]. Д. Литтл отмечает, что «автономия связана с психологическим отношением обучающегося к процессу и содержанию обучения». Он рассматривает автономию как способность дистанцироваться, принимать решения самостоятельно и критически оценивать результаты проделанной работы [13]. Итальянский специалист Л.Мариани отмечает относительную природу учебной автономии, утверждая, что автономное обучение – это непрекращающийся процесс самопознания, в ходе которого человек осознает тот максимум автономии, данный как индивидуальное качество. У.Литлвуд представляет понятие автономии в трёх измерениях:

– автономия как субъект познания (autonomy as a learner),
– автономия как субъект коммуникации (autonomy as a communicator),
– автономия как личность (autonomy as a person).

Он подчеркивает, что необходимой основой для каждого измерения являются **желание** и **способность** студента действовать независимо. Желание совершать самостоятельные поступки зависит от уровня мотивации и уверенности студента, в то время как способность – от уровня знаний и умений.

Таким образом, сущность учебной автономии, по У.Литтлвуду, заключается в развитии мотивации, уверенности, знаний и умений студента, которые ему необходимы для самостоятельного обучения (его автономия как субъект познания), для самостоятельного общения на языке (его автономия как субъект коммуникации) и для того, чтобы быть самостоятельным как личность (его автономия как личность) [14]. Дж.Трим тоже ставит на первое место желание и способность студента учиться независимо: «учебная автономия подразумевает желание и способность действовать самостоятельно как социально-ответственное лицо, а также руководить своими собственными действиями и своим собственным обучением во благо своих нужд» [15].

Подобное определение дают многие другие исследователи: автономия учащегося характеризуется его готовностью взять руководство собственным процессом учения в соответствии со своими потребностями и целями [10]. По мнению П.Кэнди, «человек не становится автономным, следуя принципам автономии», что описывает учебную автономию как процесс, а не как цель

обучения. В своих теориях развития автономии обучающихся Д.Ньюнан и Х.Рейндерз считают автономными тех студентов, которые достигли уровня, на котором они могут определять свои собственные цели и создавать собственные возможности обучения. При этом важно, что преподаватель не может игнорировать учебные программы, поэтому он должен поощрять восприятие курса обучения как одного из элементов достижения учащимися своих целей. Некоторые исследователи автономии также уделяют особое внимание роли преподавателя в автономном обучении. Так, китайский исследователь Ш.Ян выделяет три роли преподавателя: организатор, фасилитатор и консультант.

Среди российских исследователей Н.Ф.Коряковцева определяет автономию учащегося в образовательной деятельности как «способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности, как результата самоопределения и саморазвития личности» [5]. И.Д.Трофимова рассматривает автономию обучающегося как способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего языкового, речевого и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения в различных образовательных контекстах [6].

По мнению Е.Н.Солововой, понятие «учебная автономия» предполагает «равную/разделенную ответственность учащихся и педагогов за результаты учебного труда». Преподавателя она видит не только как «транслятора знаний», но и как стратега, консультанта и партнера по иноязычному общению [7]. Е.А.Насонова определяет учебную автономию как «желание и способность личности выступать в качестве ответственного субъекта процесса учения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность и саморазвиваться в образовательном и профессиональном аспектах». А.С. Даниленко считает автономию «приобретенной способностью учащегося брать на себя ответственность за свой учебный процесс, выражаемой на нескольких уровнях – постановка целей и задач, выбор образовательной стратегии и промежуточная и контрольная рефлексия» [6].

Ж.С.Аникина определяет автономию как способность обучающегося самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и приемы работы, осуществляя при этом рефлексию, нести полную ответственность за результаты своей учебной деятельности переносить их в новый учебный контекст. Она выделяет три компонента в структуре учебной автономии: психологический (мотивация,

рефлексия), методологический (овладение стратегиями приемами учебной деятельности), социальный (взаимодействие в процессе учебной деятельности) [1].

Таким образом, в педагогике идея автономии учащегося и автономного обучения заключается в том, что достижение автономии означает желание и способность учащегося взять на себя управление своей учебной деятельностью, а также брать на себя ответственность за принятие данных решений и за их выполнение. Таким образом, ставятся задачи развития личности учащегося, формирования у него умений учебной деятельности, способности самостоятельно управлять данной деятельностью, как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного образования.

Если проанализировать стратегические цели и задачи образовательной политики в России на сегодняшний день, то мы увидим, что выпускник школы должен быть мотивирован к «обучению и самообучению на протяжении всей жизни», а также «осознавать себя личностью, способной принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность». То есть помимо профессиональных и гуманистических ценностей на первый план также выходят новые ценности, связанные с формированием таких качеств, как самостоятельность и ответственность. Не случайно основой современных образовательных стандартов становится формирование не только информационной и коммуникативной компетентностей, но и компетентностей самоорганизации (умения ставить цели, планировать, полноценно использовать личностные ресурсы) и самообразования (готовности конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Известно также, что в требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ входят наряду с предметными результатами результаты метапредметные и личностные. Формирование учебной автономии можно смело отнести к метапредметным результатам, поскольку они подразумевают освоение обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Сформированность учебной автономии позволяет обучающимся развивать качества, полезные в любой учебной деятельности и в жизни, т.е. является универсальным, метапредметным навыком. Под личностными результатами освоения учебных программ понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся – к себе, к другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу и его результатам.

Учебная автономия рассматривается многими учеными как внутреннее качество, присущее личности. Автономную личность характеризуют

повышенная способность к самоконтролю, самоанализу, независимости суждений, к критической оценке собственных действий. Таким образом, мы видим, что на современном этапе развития образования значение формирования учебной автономии возрастает и является одной из важнейших целей образования. Логично предположить, что учебная автономия может рассматриваться как одна из ценностей современного образования, отвечающая современным потребностям общества.

Список литературы

1. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в 21 веке// Вестник Томского государственного университета, Томск, 2011. № 344.
2. Бичева И.Б., Филатова О.Н. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018.Т.6,№2.С.3. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/806/658 (дата обращения 2.04.19).
3. Борщева В.В, Григорян Я.Г. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник МГГУ им.М.А.Шолохова. Педагогика и психология. Вып. 1. М., 2014. С.43-48.
4. Журкина А.Я, Сергушин Е.Г., Сергушина О.В. Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций //Интеграция образования. Саранск, 2016. Т.20, № 1. С.29-34.
5. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. М., 2001. № 1. С.9-14.
6. Нефедов О.В. Формирование автономии студента в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе // Приволжский научный вестник. Ижевск, 2014. №3-1 (31). С. 101-104.
7. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. М., 2004. № 9. С. 11-17.
8. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Сахарова В.И. Тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи и вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. Кемерово, 2013. № 2(10). С.23-29.
9. Benson Ph. Autonomy and independence in language learning. Edited by Phil Benson and Peter Voller. London and New York: Longman, 1997. 270 p.
10. Dickinson L. Self-instruction in language learning / L.Dickinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 200 p.
11. Gavrilyuk O. Autonomy as a Core Value of Lifelong Learning // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences 11. 2015. № 8. P. 2283-2289.
12. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford, 1979.
13. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems. D. Little. Dublin, 1991. 175 p.
14. Littlewood W. Communicative Language Teaching/ W.Littlewood. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
15. Trim J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century. AILA Review. 1992. № 9. P.76.

В. Ю. Зверькова
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н.Новгород

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ-ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ Z

Аннотация. *В данной статье даётся описание представителей поколения Z, в основе которого лежит «теория поколений». Автор рассматривает характерные черты, присущие данному поколению, а также наиболее подходящие способы обучения поколения Z.*

Abstract. *This article describes the representatives of generation Z, which is based on the "theory of generations". The author examines the typical traits of this generation, as well as the most appropriate ways of teaching generation Z.*

Ключевые слова: *«поколение Z», «теория поколений», «цифровой человек».*

Keywords: *«generation Z», «theory of generations», «digital man».*

Современное информационное общество предъявляет к подрастающему поколению Z качественно новые требования. Сегодня можно констатировать, что информация является ключевым фактором общественного развития. Человек новой информационной эпохи мыслит совершенно иными категориями, что не может не повлиять на все сферы жизнедеятельности человека, в особенности это касается образовательной составляющей: происходит преломление восприятия действительности, смещается система ценностей, отсутствует глубина мысли, а чтение новостей в социальных сетях развивает, разве что, фрагментарность мышления [1].

Как следствие, у нынешнего поколения наблюдаются проблемы с памятью, живое общение постепенно заменяется коммуникацией с использованием интернет технологий, снижение усидчивости, отсутствие заинтересованности и мотивации в обучении (человеку XXI века кажется неприемлемой туманная перспектива результатов в будущем, возникает стремление получить всё и сразу, не прикладывая к этому никаких усилий) [3]. С другой стороны, современный глобализованный мир предъявляет свои требования: возрастает роль межкультурной коммуникации, значимость достижения высокого положения в обществе и карьерного роста, получение престижного образования, знание нескольких иностранных языков, несомненно, даёт определённые преимущества. Теперь владение иностранными языками рассматривается как один из признаков успешного человека и является своего рода жизненно важной потребностью для выживания в современном мире.

Сегодня складывается совершенно новая методика изучения иностранных языков, целью которой является формирование коммуникативной компетенции – научить общаться, разговаривать, понимать и уважать другую культуру. В этой связи разработка новых подходов к обучению иностранным

языкам видится необходимо важной для их успешного освоения. Для реализации данной концепции также стоит учитывать особенности восприятия современного поколения, ведь без знания основных потребностей, форм поведения, особенностей мировоззрения необходимые навыки и языковые компетенции не будут в полной мере получены [2]. В постановлении Совета Европы «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком» видится необходимым создание и внедрение новых принципов изучения языков. Таким образом выявление эффективной методики обучения иностранному языку с учётом возрастных особенностей, выбор соответствующего стиля преподавания и подачи материала видится особенно необходимым.

Изучив характерные черты данного поколения можно сделать вывод, что традиционные методы преподавания утрачивают свою значимость. Учитывая тот факт, что представители поколения Z умело работают с информацией, использование современных компьютерных технологий, сети Интернет, электронных пособий является одним из факторов успешного обучения. Кроме того, замена части текстовых заданий элементом прохождения квеста сделает процесс обучения более увлекательным [4]. Занятия на сплочение команды и принятие совместных решений помогают развивать умение доказывать свою точку зрения, находить доводы и факты в аргументации, участвовать в дискуссии, самостоятельно принимать решение. У большинства представителей данного поколения имеются свои идеалы, на которые они ориентируются, поэтому организация мероприятий с людьми, добившимися успеха в той или иной области, даст определённые результаты. Для учащихся очень важно знать, что конкретно требует от них преподаватель, поэтому формулировки занятий должны быть краткими и лаконичными. Рекомендуется также создавать для учеников данного поколения ситуации успеха, в которых они смогли бы максимально проявить свои способности. Для них очень важно видеть результаты собственных достижений, так как эффективность, результативность и продуктивность – «три кита», которые представляют собой основу успешного обучения.

Список литературы

1. Как учить детей поколения Y и Z? URl: http://teacherclub. ru/kak-uchit-detej-pokolenij-y-i-z.html
2. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011.
3. Леонтьева Т.И., Котенко С.Н. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2017. т. 9. № 1. С. 152–158.
4. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2/ С. 2-9.

А.М. Зинина,
Г.А. Мешкова,
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ПРЕПОДАВАНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПУТУНХУА

Аннотация. *В настоящей статье рассмотрены произошедшие изменения в нормах грамматики китайского языка, проанализированы появившиеся за последние десятилетия слова. Статья также затрагивает проблему отражения произошедших в языке изменений в учебных пособиях по китайскому языку.*

Abstract. *This article considers the changes in the grammar norms of the Chinese language and analyzes the words that have appeared in the recent decades. The article also addresses the problem of the ways in which the linguistic changes are reflected in textbooks.*

Ключевые слова: *языкознание, иностранный язык, китайский язык, методика обучения китайскому языку.*

Keywords: *linguistics, foreign language, Chinese, methods of teaching Chinese.*

По причине того, что в современном мире Китай стал активным участником международных отношений, а сотрудничество России и Китая расширилось во всех сферах, включая экономическую, социальную и культурную, китайский язык стал одним из самых востребованных языков в мире. Спрос на специалистов, владеющих китайским языком, вырос, что привело к возникновению вопроса о том, какие методы обучения китайскому языку позволят добиться лучших результатов. Методика обучения китайскому языку – это относительно новая наука, поэтому она во многом опирается на методику обучения английскому языку, разрабатываемую в течение десятилетий. К сожалению, такой подход не может удовлетворить потребности учеников, так как он не учитывает особенностей китайского языка. За последние пару десятилетий начала активно разрабатываться методика обучения китайскому языку, которая позволила бы максимально учесть особенности этого языка, начало издаваться большое количество новых учебников, что положительно отразилось на эффективности обучения китайскому языку, но это не решило всех проблем обучения. Другим важным аспектом, который необходимо учитывать при обучении студентов китайскому языку, является изменение современного китайского языка путунхуа.

Изучающие китайский язык в ВУЗах студенты часто отмечают, что при погружении в языковую среду китайского языка, они испытывают трудности в понимании речи носителей языка. Вызвано это тем, что используемая носителями лексика значительно отличается от той, что представлена в учебных пособиях по китайскому языку. Некоторые слова и выражения, которые представлены в учебниках по китайскому языку, уже не появляются в речи тех, для кого китайский язык является родным.

Китайский язык – это динамичная система, которая активно развивается, что связано с кардинальными изменениям условий жизни китайского народа, культурным и научным прогрессом, появлением и активным использованием интернета. В китайском языке появилось большое количество новых слов, но последние далеко не всегда находят отражение в учебниках китайского языка. Создание новых и переиздание имеющихся учебников всегда очень трудоемкий процесс, требующий времени. Следовательно, всегда существует временной лаг между появлением нового слова в языке и его отражением в учебных материалах. Большинство китайских ученых, занимающихся разработкой методик обучения китайскому языку, считают, что дополнительная литература для чтения должна обновляться каждые 2 года, а поуровневый список слов и иероглифов HSK (汉语水平词汇与汉字等级大纲) должен обновляться раз в 3-5 лет.[4] Сейчас этот список обновляется раз в 10 лет.

Однако такое регулярное обновление учебных материалов сопряжено со многими трудностями, одной из которых является отбор новых слов, которые необходимо включить в учебные материалы. Далеко не все новые слова живут достаточно долго, чтобы их было целесообразно давать ученикам. Например, согласно статистике, с 2006 по 2010 гг. в китайском языке появилось 2977 новых слов, и только 41% этих слов закрепился в языке. (微薄，放奴，裸婚，北漂 и пр.) Одна четверть новых слов осталась в языке, но частотность их употребления достаточно низкая. К этим словам можно отнести, например 高薪蓝， 晒友。34% слов вышли из употребления в год возникновения. К ним можно отнести: 晒黑族，有碗族，撞峰 и прочие [3].

Только лишь выбрав те слова, которые будут использоваться в долгосрочной перспективе, возможно повысить качество преподавания китайского языка. Как правило, надолго закрепляются в китайском языке слова, имеющую корневую морфему с высокой способностью сочетаться с другими морфемами для образования новых слов. Например, морфема 网 формирует такие слова как 网迷，网虫， 网恋， 网聊, морфема 房 сформировала слова 二手房，经适房， 房改房 и 两限房. Сочетания морфем 绿色 образует словосочетания 绿色消费，绿色包装，绿色食品，绿色建筑.[2]

В современном китайском языке также есть категория относительно новых слов, заимствованных из других языков по принципу фонетический кальки (摩登， 模特，幽默，粉丝). Также появились слова, содержащие буквы латинского алфавита, например K歌， K金， Q版. Большую долю таких слов занимают пришедшие из английского языка аббревиатуры: GPS (全球地位系统)，CPI (消费者物价指数)，OPEC (石油输出国组织)，GDP (国民生产总值). К этой группе можно также отнести слова, в которых буквы латинского алфавита используются в роли транскрипции пиньинь. Многие из

этих слов используются только в интернет сленге или при наборе сообщений: LG (老公)，LP (老婆)， GG (哥哥), но большего внимания требуют слова, которые перешли в формальную лексику, например HSK （汉语水平考试）, PSC （普通话水平测试）, WSK （全国外语水平考试）.

Изменения коснулись не только лексики китайского языка, в грамматике также появились новые явления. Например, новым для китайского языка считается употребление обстоятельства места с предлогом 在 в конце простого предложения. В средствах массовой информации можно увидеть или услышать предложения типа：

你们有什么理由和资格扣留我**在你那儿**，对我动手？ 《文摘报》 3版“富士康青年员工自杀事件追问”

却见一棵叶绿枝茂，花红似火的石榴树**在面前**。《保健与生活》8月号第38页 “中秋石榴正当时”

Другим грамматическим изменением является использование конструкции «有+глагол» для показания совершенного вида. Так, в китайском языке появились такие выражения как: 有想过， 有联系他， 有注意到.

Все эти изменения свидетельствуют о том, что китайский язык – это динамичная система, которая развивается под влиянием общественной среды. С одной стороны, подобные изменения отражают культурные тенденции внутри страны (北漂)，с другой стороны, они показывают влияние процесса глобализации на культуру Китая. Поскольку задачей обучения иностранному языку является формирование навыков и компетенций, позволяющих использовать язык в качестве инструмента общения, необходимо отражать языковые изменения в программе обучения иностранному языку. В противном случае, ученик будет испытывать трудности в общении с носителями языка. Если ученик находится вне языковой среды, то есть изучает язык в родной стране, то у него ограниченны возможности искусственно создать себе языковую среду с реальным, «живым» языком.

Следовательно, на преподавателе лежит дополнительная ответственность по адаптации и дополнению учебного материала с целью повысить эффективность обучения китайскому языку. Преподаватель должен самостоятельно подбирать тексты для дополнительного чтения, видео и аудио фрагменты, чтобы дать ученикам возможность усвоить новые лексические единицы и грамматические структуры. Использование коммуникативного подхода позволит ознакомить студентов со средой использования новых слов и грамматики, углубит их понимание для того, чтобы ученики использовали их в соответствующих коммуникативных ситуациях. Только так у изучающих китайский язык сможет сформироваться соответствующее языковое сознание,

позволяющее им наиболее эффективно использовать китайский язык для достижения личных целей.

Список литературы

1. Болсуновская Ю. А., Матназаров Т. У., Болсуновская Л. М. Русские и английские заимствования в китайском языке // Молодой ученый. 2015. №8. С. 1099-1101.
2. Гурулева Т.Л. Компетенции владения китайским языком. Результаты сопоставительного лингво-дидактического исследования монография. Москва: ВКН. 2018. 228 с. URL: https://e.lanbook.com/book/115563 (дата обращения: 26.05.2019).
3. 对外汉语教学入门/周小宾主编；张世涛，洪炜副主编. 3版. 广州：中山大学出版社. 2017. P. 222-229.
4. 细微之处看现代汉语的变化/李忠红. 河北师范大学学报/哲学社会科学版. 2010. №33. P.98-102.

Е.В.Игнатьева
Е.Д.Синева
НГПУ им. К.Минина, г.Н. Новгород

УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ НАСТАВНИК МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. *В данной статье проанализированы исследования израильских и американских ученых, исследующих проблему наставничества. На основе этих исследований выявлены профессионально-личностные качества хорошего наставника и характеристики эффективного менторинга. Также в статье указано на то, что учитель иностранного языка изначально имеет потенциал для осуществления наставнической деятельности.*

Abstract. *The investigations on mentoring of Israel and American researchers are analyzed in the paper. On the basis of these investigations the conclusion about characteristics of a good mentor and effective mentoring is made. Moreover it is pointed out that a foreign language teacher has a potential for mentoring.*

Ключевые слова: *наставничество, эффективное наставничество, менторинг, начинающий учитель, наставник, наставляемый.*

Keywords: *mentoring, effective mentoring, novice teacher, mentor, protégé.*

Ясное понимание роли наставника в новой тенденции обучения преподавателей иностранного языка – это ключ к успешному наставничеству. Различные ученые описали то, что считается эффективными чертами и методиками наставничества. Например, Орланд-Барак и Хасин [5] в 2010 году исследовали перспективы наставничества, в различных предметных областях израильской школьной системы, включая наставничество для начинающих учителей. Были выбраны менторские пары, в которых наставник имел опыт работы не менее пяти лет, и встречи пар проходили не менее двух раз в неделю.

Интервью с образцовыми наставниками и их подопечными выявили важность 1) организационных навыков; 2) межличностных отношений, которые опосредуют эмоциональные, социальные и профессиональные аспекты обучения; 3) интеграцию теории и практики; 4) богатого методического содержания; 5) правильной постановки проблем и обеспечения поддержки; и

6) наличия лидерских качеств. Орланд-Барак и Хасин пришли к выводу, что в целом хорошее наставничество напоминает хорошее преподавание. Например, и наставник, и учитель используют разнообразные формы взаимодействия либо со своими подопечными, либо со своими учениками. Они способствуют размышлению, задавая вопросы. Преподаватель языка приводит к размышлениям о культуре и особенностях страны изучаемого языка, а наставник к размышлениям о том, что значит быть учителем в данном образовательном контексте. Наконец, и преподаватель языка, и наставник предоставляют так называемые модели. Преподаватель языка предоставляет речевые модели иностранного языка, в то время как наставник предоставляет модели хорошей педагогической практики и эффективных отношений с учениками, родителями и школьными коллегами.

Т. Мейнард [7] также изучил представления студентов-преподавателей о хорошей практике наставничества. Результаты исследований показали, что начинающие учителя больше всего ценят следующее: 1) четкое определение ожидаемых результатов, 2) получение совета перед проведением занятия, 3) конструктивная критика вместо простой эмоциональной поддержки, 4) признание того, что молодые педагоги должны развивать свой индивидуальный стиль преподавания, а также 5) понимание того, что их принимают как личностей и считаются с их мнением. Ключевым элементом продуктивного наставничества были названы доверительные отношения, которые позволяют подопечным высказывать свое мнение и идеи не боясь критики или негативной оценки.

Чемберлин утверждает, что лучшими кандидатами в наставники считаются те, кому присущ аффилиативный стиль, а не те, кто демонстрирует невербальное поведение доминирования. Основываясь на своих исследованиях, Чемберлин пришел к выводу, что руководителям следует использовать словесный дискурс, который включает вопросы и не осуждающие комментарии, дополненные невербальным поведением одобрения, таким как, зрительный контакт, улыбка и жест-кивок. Таким образом, эффективное наставничество обеспечивает поддержку подопечным в «специально подобранном стиле», который неконфронтационен и адаптивен к подопечному, что позволяет избежать серьезных конфликтов.

Для обеспечения адаптивного наставничества необходимо учитывать личностные черты подопечных, таких как интроверсия и экстраверсия, когнитивные различия, такие как абстрактное и конкретное мышление, тип восприятия, количество времени, необходимое для обдумывания действий, а также гендерные и другие биологические различия [6].

Большинство перечисленных характеристик наставника и условий, необходимых для обеспечения эффективного наставничества являются также

важными атрибутами процесса обучения иностранным языкам. Таким образом, на основании проведенного исследования, можно прийти к заключению о том, что учитель иностранного языка является потенциально готовым к осуществлению наставнической деятельности, так как многие модели работы с наставляемыми он практикует в своей непосредственной профессиональной деятельности с учениками.

Список литературы

1. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета Том 6, №2, 2018. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/804/656 (дата обращения: 01.05.2019).
2. Игнатьева Е.В., Рябкова Ю.В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля // Проблемы современного образования 62 (3). Сборник научных трудов. Ялта. 2019
3. Игнатьева Е.В., Синева Е.Д. Профессионально-личностные качества наставника начинающего учителя (анализ подходов США) // Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции (30 ноября 2018). Н.Новгород. 2018
4. Arkhipova, M.V., Belova, E.E., Gavrikova, Y.A., Mineeva, O.A. Research on teacher career motivation in the Russian pedagogical university context. Advances in Intelligent Systems and Computing. 907. 2019. PP. 105-115.
5. Delaney Y.A. Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education. Foreign Language Annals. Vol. 45, No s1. 2012.
6. Leaver B. L., Oxford R. Mentoring in style: Using style information to enhance mentoring of foreign language teachers // Mentoring foreign language teaching assistants, lecturers, and adjunct faculty. 2001.
7. Maynard T. Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. Mentoring & Tutoring, No 8. 2000.

О.В.Кириллова

Школа № 135, г. Н. Новгород

ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Контроль знаний и умений должен осуществляться на всех ступенях обучения. Разные формы контроля позволяют объективно оценить уровень знаний учащихся и подготовить к итоговой аттестации.*

Abstract. *The monitoring of knowledge and skills should be carried out at all levels of education. Different forms of control help to assess objectively the level of knowledge of students and prepare for the final exams.*

Ключевые слова: *контроль, промежуточная аттестация, формы контроля*

Keywords: *monitoring, interim certification, forms of control*

Каждое образовательное учреждение должно регулярно осуществлять контроль знаний и умений учащихся. Наличие контрольно-измерительных материалов – обязательное требование к программам обучения в школе.

Существуют разные виды контроля знаний и умений: предварительный, текущий, тематический, итоговый. Такая форма контроля как итоговая промежуточная аттестация проводится для учащихся, переходящих из одного класса в другой и не являющихся выпускниками.

Проведение итоговой промежуточной аттестации осуществляется с учетом ряда нормативно-правовых документов. Во-первых, это Федеральный закон №273 «Об образовании в Российской Федерации», статья 58. Кроме этого, формы и порядок проведения промежуточной аттестации обучающихся относятся к компетенции самой образовательной организации (п. 10 ч. 3 ст. 28 и ч. 1 ст. 58 Закона № 273-ФЗ) и закрепляются в учебном плане и соответствующем локальном нормативном акте (ч. 2 ст. 30 Закона № 273-ФЗ).

На уроках английского языка проведение промежуточной аттестации является важным элементом проверки качества знаний учащихся. Среди самых распространенных вариантов работ можно выделить годовые контрольные работы, тесты в формате ОГЭ и ЕГЭ, выполнение проектных работ на английском языке.

В МБОУ «Школа №135» были выбраны следующие формы проведения промежуточной аттестации по английскому языку: 2-4 классы – итоговые контрольные работы и тесты; 5-8 классы – устный зачет; 10 класс – итоговая работа в формате ЕГЭ. Особое внимание следует уделить устному зачету в 5-8 классах. Для объективной оценки коммуникативных умений были разработаны задания на основе структуры устной части ОГЭ в зависимости от уровня сложности. В течение всего года на уроках английского языка осуществляется подготовка учащихся: чтение текстов для проверки скорости и правильности чтения; выработка умений отвечать на разные типы вопросов, а также составление монологических высказываний по разным темам, изучаемым в течение года. Как показала практика, такая форма промежуточной аттестации на средней ступени обучения является наиболее эффективной, так как цель обучения английскому языку – это развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Ученикам становится легче выражать свои мысли, строить правильные предложения, и самое важное – пропадает психологический барьер и страх, которые довольно часто мешают ученикам говорить на английском.

В рамках современного образовательного процесса осуществление промежуточной и итоговой аттестации выступает в качестве важного и необходимого элемента в рамках каждой ступени обучения. Все это позволяет провести эффективный мониторинг качества знаний и умений учащихся по разным предметам школьной программы.

Список литературы

1. Архипова М.В., Гаврикова Ю.А. Проблемы обучения иностранному языку в условиях малокомплектной школы // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 61. Ч. 4. С. 255-258.

2. Гальскова И. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 387 с.
3. Подласый И. П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996.
4. Пронина Н.С., Зимина М.В. Психологические условия эффективности обучения старших школьников иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 62. Ч. 3. С. 190-193.
5. Федеральный Закон №273 «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru (дата обращения 06.04.2019).

А.В. Киселева,
НГПУ им.К. Минина, г. Н.Новгород

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО У СТУДЕНТОВ-ИНОСЛАВОВ (НА ПРИМЕРЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРАКТИКИ В ВАРШАВЕ)

Аннотация. *Рассматривается проблема преподавания русского языка как иностранного в польской языковой аудитории. Анализируется состав и содержание программ, ориентированных на освоение русистики в университетах Польши. Описывается практический опыт преподавания русского языка как иностранного у студентов-инославов.*

Abstract. *We consider the problem of teaching Russian as a foreign language in a Polish language audience. We analyze the composition and content of programs focused on mastering Russian studies at universities in Poland. We describe the practical experience of teaching Russian as a foreign language to non-Slavic students.*

Ключевые слова*: русский язык как иностранный, польская языковая аудитория, лингвокультурологическая компетенция, русистика*

Keywords: *Russian as a foreign language, Polish language audience, linguistic and cultural competence, Russian studies*

Преподавание русского языка как иностранного в польской аудитории только на первый взгляд представляется стандартной учебно-методической задачей. Славянское языковое пространство настраивает на узнавание принципов словообразования, состава частей речи, синтаксических конструкций. В то же время каждая лингвокультурная среда уникальна и является результатом сложных аутентичных исторических процессов, явлений интерференции, современной культурно-лингвистической экспансии. С.Г. Тер-Минасова точно характеризует отношения, возникающие между словами и людьми, представляющими разные культуры: «Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый. Обратите внимание на словоупотребление: именно в процессе производства речи, то есть при реализации активных навыков пользования языком (говорение, письмо), особенно остро встает проблема культурного барьера, культурного компонента,

наличия культурных фоновых знаний о мире изучаемого языка» [6, с. 34]. Так, например, в польском языке за привычными русскому уху словами *sklep* и *lustro* скрываются совсем иные понятия: *магазин* – место покупок различных товаров и *зеркало*. Причем, семантика *lustro* свидетельствует о таких качествах этого предмета, как сверкание, блестящая гладкая поверхность *(ср.: в стихотворении А. С. Пушкина «Послание Юдину»: поместье бабушки Захарово «зерцалом вод отражено»)* [8, с.129].

Различные представления о механизмах мобильного типа связи обнаруживаем в метафорическом названии телефонов: *сотовый* (соты – шестигранник) – в России, *komórkowy* (клетка, ячейка) – в Польше.

Именно поэтому преподаватели русского языка как иностранного ставят вопрос о создании национально ориентированного учебника для преподавания русского языка в этнической аудитории, позволяющего учитывать особенности конкретной лингвокультуры. Учебник, по мысли Л. Шипелевич, должен решать задачу создания эмоционально позитивного настроя по отношению к изучаемому предмету, но тексты, диалоги, ситуации общения, неумело подобранные преподавателем, вызовут лишь эмоциональный негатив. Известный польский методист прибегает для иллюстрации качества и результата обучения иностранным языкам к термину американского ученого Д. Гоулмана «эмоциональный интеллект»: «Очень важно, – считает Л. Шипилевич, – представлять такое содержание обучения на иностранном языке, которое способно вызвать эмоции учащихся, заинтересовать их учебным процессом и речевой деятельностью, научить их сопереживать и эмоционально воспринимать учебный материал, чтобы в процессе обучения общению на иностранном языке высказывать свое мнение по разным проблемам и развивать тем самым «эмоциональный интеллект» [7, с. 31-35].

Созвучны мысли польского ученого и результаты исследования Е.Ю. Илалтдиновой и В.В. Кисовой, которые включают эмоциональный интеллект (наряду с когнитивным, творческим, практическим, социальным) в структуру компетентности, определяемой нижегородскими исследователями как педагогический интеллект [2].

Эмоциональный интеллект (эмоции и мотивация к обучению) формируется в процессе освоения лингвокультурологической компетенции и реализуется, как показывает практика, не только в условиях овладения программным набором учебных дисциплин (чтение, письмо, аудирование, говорение; грамматика русского языка и т.д.), но и в условиях элективных курсов и факультативных дисциплин, которые в польских учебных планах представлены в достаточной степени. Ставка на изучение ментально и культурно ориентированные учебные дисциплины, содержащие специальные знания, чрезвычайно важна, так как они позволяют приблизиться к освоению

смыслового пространства чужого языка и реализовать принцип культуроцентричности в преподавании РКИ.

Анализ современной ситуации в области высшего филологического образования в Польше позволяет говорить о доминанте направлений подготовки практико-ориентированного характера, например, «Русский язык в сфере бизнеса и туризма». Популярным по-прежнему остается профиль подготовки «Переводоведение и русский язык», в некоторых вузах (Университет Марии Склодовской-Кюри, г. Люблин) существует направление подготовки «Русистика».

Содержание учебных планов ряда вузов свидетельствует о присутствии учебных дисциплин, позволяющих более глубоко изучать русскую литературу и русский язык. Например, в Поморской Академии (г. Слупск) «Новейшая русская литература»/«Русская литература эмиграции» входит в модуль «Лингвистических и литературных предметов». В расписании занятий филологов-русистов Университета Марии Склодовской-Кюри присутствует такая дисциплина, как «Деревенская проза». Выбор данной дисциплины также ориентирован на ментально значимые для русской культуры образы.

Кроме того, в каждом университете, где реализуется программа подготовки по направлениям, связанным с русистикой, существуют кружки и семинары (warsztaty językowy), позволяющие успешно освоить различные виды коммуникации на русском языке. Так, в Университете Яна Кохановского в Кельце это постоянно действующий семинар. Приведем в качестве примера несколько тем из плана семинара на год:

«Россия на мировой карте. Культура, традиция, язык» (Rosja na mapie świata. Kultura, tradycje, język);

«В лесу родилась елочка…» (Tradycje Noworoczne i Bożenarodzeniowe w Rosji);

«Россия – страна научной мысли и передовых технологий» (Nauka i technologie);

«Россия: государство и бизнес» (Firma. Kultura korporacyjna. Zachowanie i etykiet w biznesie);

«Красота спасет мир» (Literatura, sztuka, teatr w Rosji. Folklor) [9].

На таких семинарах преподаватели в период внеурочной работы реализуют созданные ими элективные курсы.

Идея с помощью элективного курса, посвященного одному «ритуалу» (например, «Русское чаепитие», «Русская баня»), представить максимальное количество русских традиций, а вместе с тем и типы заданий по работе с лингвокультурологическим материалом, чрезвычайно продуктивна [1, с. 61].

В то же время традиционные темы элективов требуют на современном этапе корректировки с учетом особенностей актуальной в русском языке лингвокультурной ситуации, которая может быть воссоздана, в том числе и с

участием преподавателей-носителей языка. Присутствие таких преподавателей в учебном процессе, на занятии считается одним из условий успешного освоения учебной дисциплины. Они становятся посредниками в формировании межкультурной компетенции обучающихся иностранцев. Преподаватель-носитель языка, в нашем случае практикант, стажер в инославянской (польской) аудитории выступает в роли «языковой личности». По выражению О. Макаровской, «языковая личность» «есть объективатор родного языка, обладающий соответствующими умениями и навыками и по-своему использующий языковую базу, находящуюся в его распоряжении, а также носитель-пользователь общепринятых и обязывающих в данном этносоциуме культурно-языковых знаний, норм, правил, ориентиров, установок, ценностных ориентаций...» [3, с. 215-216].

Роль такого посредника в современной учебной аудитории чрезвычайно важна, так как наряду с традицией необходимо познакомить студентов с практикой живой разговорной речи, ее современными реалиями. К числу значимых областей современной коммуникации относится интернет-пространство, которое мобильно реагирует на современные технологические процессы, и само является проводником нового для коммуникативной практики. Так, интернет-пространство освоило «новые» интернационализмы, которые явились результатом «доминирования в современной коммуникации английского языка» (словообразование, синтаксис). Современные исследователи отмечают, что национальные языки используются «при интернет-общении с большой долей английского компонента», кроме того возникает также ситуативный переход с родного языка на английский, например*: Idziemy na briefing operacyjny; Przeforwarduj mi maila; Pojawił się nam nowy task»* [4, с. 86].

В этой тематической ситуации студентам–инославам необходимо соответствующее дидактическое сопровождение, которое позволило бы осуществлять комфортную коммуникацию при общении на русском языке. Именно поэтому одной из тем занятий в Варшавском университете (Институт прикладной лингвистики), посвященных современной культуре России, стала «Современное интернет-общение в России». Работа проходила со студентами 2 и 3 курса бакалавриата, уровень владения русским языком которых соответствовал элементарному (А1) и базовому (А2).

В ходе занятия были реализованы языковая, коммуникативная и лингвострановедческая компетенции.

Усвоение новых знаний включало в себя аудирование и чтение. Студентам было предложено прослушать диалог из голосовых сообщений, в которых были использованы наиболее характерные для русского интернет-сленга слова и выражения (*зайти в vk, добавить в беседу, выкладывать фотки,*

скинуть ссылку, листать ленту). Значения каждого из примеров были представлены и в прямом, и в переносном смыслах, а также отображены визуально. Для первичного закрепления полученных знаний студенты выполняли задание на соответствие, состоящее из коротких диалогов. Например:

1) – *Откуда ты узнала об этом концерте?*

– У меня всплывала реклама в ленте.

2) – Давайте сфотографируемся на память?

– Хорошо, только скиньте потом эти фотографии нам!

3) – Почему ты выглядишь усталым сегодня?

– Я вчера не мог уснуть и долго сидел в интернете.

Для закрепления полученных знаний на занятии был использован прием визуализации. Студентам было предложено графически представить некоторые фразы в их прямом и метафорическом смыслах: *Она целыми днями сидит в интернете. Он скинет нам домашнее задание. У меня (на компьютере/ на экране) всплывает много рекламы.* Создание иллюстраций помогло выяснить смысловое наполнение лексемы, а само упражнение на визуализацию способствовало распознаванию метафоры, более глубокому проникновению в подтекст и, в конечном счете, способствовало формированию метафорической компетенции [5, с. 51].

В ходе занятия предметом обсуждения стали и такие устойчивые интернет-выражения, которые часто используются в русском и польском интернет-общении. Отправной точкой стало упоминание хорошо известных как в России, так и в Польше произведений Я.Л. Вишневского (Janusz Leon Wiśniewski): «Одиночество в Сети» («Samotności w Sieci»), «На фейсбуке с сыном» («Na Fejsie z moim synem. Historia surrealistyczna»), «Мартина» («*MARTYNA i inne opowiadania o miłości»)*. Все три текста посвящены интернет-общению, разным его вариантам. Для нас же названия текстов важны уже потому, что обнаруживают различие в использовании предлогов: например, сидеть на фейсбуке – в польском языке, и сидеть в фейсбуке – в русском языке. Однако в данном случае значение словосочетаний не меняется: и в том, и в другом случае используется предлог со значением места. Совпадения можно отметить и в словосочетаниях *сидеть в интернете*/*siedzieć w internecie*. Несовпадение в использовании предлогов отметим в словосочетании *зайти в интернет* (ср.: *зайти в дом*) в русском языке и *wejść do internetu* (*wstąpić do domu*) – в польском языке, однако в обоих случаях предлог указывает на винительный падеж (*куда?*).

Еще один пример указывает на выбор русскими и поляками такой терминологии интернет-общения, которая ориентирована не на интернационализмы/англицизмы, а на русские/польские номинации, например,

в словосочетании *загрузить программу*, *загрузить фотографии* – в русском варианте и załadować/zamieścić zdjęcie – в польском варианте. Сленговый вариант: Internet nie ładuje «интернет не грузит/не загружает». В английской версии употребляется *to download*. «Новый словарь» для компьютерной программы предлагает пользоваться словом *instalować* «инсталлировать», которое является интернационализмом [8, с. 104].

Предпочтение национальным номинациям в русском языке и выбор в пользу интернационализма мы можем отметить и в следующих парах словосочетаний, которые обсуждались на занятии: *добавить в беседу – dodać do* konwersacji. Польский участник интернет-общения предпочитает обратиться к термину, который чаще всего используется для обозначения специальной беседы-разговора, дифференцирует понятия *rozmowa (разговор) и konwersacja*. Русский участник интернет-общения не видит разницы в типе общения, используя одно и то же слово для интернет-общения и обычной коммуникации.

Таким образом, в процессе занятия мы постарались на примере современной лингвокультурной ситуации в славянских языках (русском и польском) показать, как новый вариант устно-письменного дискурса – язык интернет-общения – становится полем для формирования межкультурной и лингвокультурной компетенций.

Список литературы

1. Буховецка-Фудала А., Пекарска-Винлер Д. К языку через культуру: некоторые замечания о составлении учебного пособия для польских студентов-русистов (проект учебного пособия по РКИ) // Русский язык за рубежом. Польская лингвистика: специальный выпуск. 2016. С. 59-65.
2. Илалтдинова Е.Ю., Кисова В.В. Педагогическая одаренность и педагогический интеллект: проектирование теоретико-прикладных подходов // Вестник Мининского университета 2018. Т. 6, №4. 16 с. URL https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/899/702 (дата обращения: 04.03. 2019г.).
3. Макаровска О. Культурные, культурно-личностные и коммуникативно-стилевые детерминаты интерперсональной коммуникации между польской и русской молодежью. Poznań: Adam Mickiewicz University Press. Seria Filologia Rosyjska, 2014. 456 с.
4. Новоженова З. Л., Климкевич А. Иноязычные слова в русской и польской интренет-коммуникации: дискурсивные и методические аспекты // Проблемы языковой коммуникации: Научный журнал ФГБОУ ВО «Саратовский национально-исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», 2015. №1. С. 82-90.
5. Разоренов Д.А., Сикало Н.А. Метафорическая компетенция как неотъемлемый компонент развития иноязычной коммуникативной компетенции // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 6(28). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 46-51
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебник. М: Слово, 2000. 624 с.
7. Шипелевич Л. Влияние содержания обучения на развитие эмоционального интеллекта учащихся // Русский язык за рубежом. Польская лингвистика: специальный выпуск, 2016. С. 31-35.

8. Nowy słownik: rosyjsko-polski; polsko-rosyjski.Red. nauk. Prof. Dr.hab. J. Wawrzyńczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, 2008. С.129.
9. Warsztaty językowy. Сайт Института иностранной филологии Университета Яна Кохановского в г. Кельце. URL http://ifo.ujk.edu.pl/warsztaty-jezykowe-ros/ (дата обращения: 28.02. 2019г.).

М.И. Клюева,
И.В. Корнеева
НГПУ им. К. Минина, г.Н.Новгород

ТРЕНИНГ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы определения статуса метода тренингов в обучении иностранным языкам, описываются методико-технологические аспекты реализации метода тренингов и некоторые тренинговые техники и стратегии. Особое внимание автор уделяет выявлению преимуществ и недостатков метода тренингов и нивелированию возможных проблем при его реализации.*

Abstract. *The article deals with the issues of determining the status of the training method in teaching foreign languages, describes the methodological and technological aspects of the implementation of the training method and some training techniques and strategies. The author pays special attention to identifying the advantages and disadvantages of the training method and elimination possible problems in its implementation.*

Ключевые слова: *тренинг, метод тренингов, workshop, кинотренинг, коммуникативный тренинг.*

Keywords: *training, training method, workshop, film training, communication training.*

Вектор развития современного иноязычного образования детерминирован актуальными тенденциями и требованиями образовательной теории и практики преподавания неродных языков и культур. Представляется аксиоматичным, что приоритетным сегментом в парадигме иноязычного образования является целезаданность с ориентацией на формирование комплекса личностных качеств и кластера компетенций обучающегося, являющихся коммуникативной платформой для реализации общения на межкультурном уровне. Без владения родным и иностранным языком невозможным представляется проявление индивидуальности и личностных качеств, ценностных ориентаций. По мнению М.Ю. Соколовой, Е.В. Плисова, “It is widely known that instruction plays a crucial role in language acquisition. In the context of foreign language learning, instruction is aimed at re-creating a native-like environment for the target language” [2].

Для реализации основных целей обучения иностранным языкам и культурам предполагается использование в инновационном образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа, а также организационных форм, направленных на развитие творческого потенциала и познавательных мотивов обучающихся. Важным понятием в

свете данных требований является понятие иноязычной познавательной активности, которое трактуется С.Н. Казначеевой и В.А. Бондаренко как осознание последовательной реализации иерархии ближних, средних и перспективных целей для профессионального становления [4]. Одним из инновационных методов обучения иностранным языкам является ***метод тренингов***.

Под **тренингом** в современной педагогической науке понимается форма интерактивного обучения, целевая доминанта которого заключается в формировании компетентности межличностного и профессионального поведения в общении, а также метод активного обучения с направленностью на развитие когнитивной и коммуникативной составляющей общения и социальных установок и прагматическую задачу – формирование умений использовать полученные знания на практике [1; 5, с. 193-195].

Метод тренингов при обучении иностранным языкам понимается как совместная коммуникативная деятельность учителя (преподавателя) и обучающихся, направленная за развитие языковых навыков и совершенствование речевых умений во всех видах речевой деятельности, т.е. развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Методико-технологические аспекты реализации метода тренингов при обучении иностранным языкам, по мнению большинства исследователей данной проблемы, включают различные тренинговые техники и коммуникативные стратегии [2]. Рассмотрим некоторые из них, а также определим преимущества и недостатки внедрения метода тренингов при обучении иностранным языкам. Интересными и эффективными тренинговыми техниками и стратегиями являются, на наш взгляд, следующие.

Workshop (стратегическая мастерская) – это короткие мастерские, предполагающие реализацию более интенсивного подхода к изучению языка через различные виды деятельности, в т.ч. творческие. Целью проведения таких мастерских является совершенствование конкретных языковых навыков или знакомство с эффективными стратегиями изучения отдельных аспектов иностранного языка.

Кинотренинг – это тренинговая техника, которая предполагает сочетание демонстрации обучающимся и просмотра ими художественного фильма на иностранном языке и дальнейшей групповой дискуссии, поддерживаемой тремя группами вопросов [8]. Первая группа вопросов имеет целью выяснение степени понимания обучающимися содержания фильма или отдельных его эпизодов. Вторая и третья группы вопросов функционально предполагают обучение аргументации и включению в режим групповой дискуссии, связанной с содержанием просмотренного фильма.

Коммуникативный тренинг представляет собой лингводидактическую технологию, основанную на полилоге и базирующуюся на паритетных межличностных и коммуникативных отношениях участников тренинга. В ходе коммуникативного тренинга предполагается постоянное наличие обратной связи, самодиагностики и рефлексии, вовлеченности каждого участника тренинга в деятельность [6; 7]. При обучении иностранным языкам следует учитывать возможные трудности проведения такого тренинга, связанные, в основном, с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции в области говорения и недостаточным уровнем автоматизации языковых навыков обучающихся. В качестве методического компонента такого тренинга выступает языковой и текстовой материал, а также задания к нему, которые разрабатываются преподавателем комплексно: на основе методов контекстного, проблемного, проектного обучения, а также при условии синтеза интерактивных технологий обучения в сотрудничестве, игровых технологий, метода кейс-стади.

Рассмотренные нами примеры трениговых техник и стратегий позволяют выделить преимущества и недостатки их реализации.

Преимуществами метода тренингов, по мнению современных методистов, являются следующие: появление возможности для обучающихся опробовать модели речевого поведения в ситуациях, приближенных к реальным, и получить индивидуальную обратную связь; повышение эффективности деятельности и учебно-речевого взаимодействия на занятии; развитие интерактивной компетенции обучающихся; создание во время тренинга нескольких информационных сред: видео, текста на иностранном языке, иногда музыкального сопровождения; усиление процессов восприятия и запоминания информации за счет эмоционального впечатления; развитие речемыслительной и творческой деятельности обучающихся.

Важным достоинством при реализации метода тренинга при обучении иностранным языкам является возможность интеграции его с сопутствующими методами: ролевыми и деловыми играми, использованием видеотехнологии, сессий вопросов-ответов, дискуссионного метода, самостоятельной работы и др.

Недостатками метода тренингов являются, по нашему мнению, необходимость синтеза различных приемов и процедур работы группы [3, с. 103-105], который может не «сработать» с данным контингентом обучающихся; поскольку одним из основных требований тренинга является активная включенность участников в процесс общения, а также мобилизация интеллектуального и аналитического потенциала, не все обучающиеся в силу их особенностей и уровня подготовленности по иностранному языку могут в равной мере быть активными; недостаточный уровень сформированности у обучающихся языковой и речевой компетенции.

Эти недостатки можно устранить при правильном планировании и составлении программы тренинга с учетом психолого-педагогических особенностей данной группы обучающихся, индивидуализации заданий и проведения пропедевтического занятия на снятие возможных языковых и речевых трудностей во время организации тренинга.

Итак, внедрение метода тренингов при обучении иностранным языкам представляется эффективным по причине его инновационной направленности на деятельностную и коммуникативную основу обучения, создание полифункциональной среды через использование различных средств, высокий потенциал в комбинировании с другими методами обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета: Дис. … канд. пед. наук. М., 2010. 310 с.
2. Казначеева С.Н., Бондаренко В.А. Учет особенностей контингента студентов-заочников с целью развития познавательной активности при обучении иностранным языкам // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/700 (дата обращения: 08.04.2019).
3. Лапшова О.А. Тренинг как эффективный способ обучения иностранному языку и формирования компетенций специалиста // Экономика, наука, образование: Проблемы и пути интеграции. М., 2011. С. 103-105.
4. Овчинникова И.С., Кобзева Н.А. Тренинг как технология активного обучения // Молодой ученый. 2015. №10. С.1239-1241. URL: https://moluch.ru/archive/90/18587/ (дата обращения: 09.02.2019).
5. Степанова М.М., Беленкова Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. № 2. С. 193-195.
6. Технология обучающего кинотренинга в преподавании английского языка. URL: http://www.shema.slovarik.org/vesti-9/data-id34089 (дата обращения: 09.02.2019).
7. Щепеткова Е.А. Тренинговые технологии обучения студентов лингвистического вуза устному иноязычному общению: Дис. … канд. пед.наук. Н. Новгород, 2011. 205 с.
8. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Вестник Мининского университета. – 2019. Том 7. № 1. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/download/927/710 (дата обращения: 02.04.2019).

Л.В. Козлова

НГПУ им. К.Минина, г. Н. Новгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАССНОЙ ДОСКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. *Статья посвящена вопросам современной лингводидактики. Авторы раскрывают актуальность использования классной доски на уроках иностранных языков, и описывают некоторые технологии её применения.*

Abstract. *The article is devoted to the issues of modern linguodidactics. The authors reveal the relevance of the use of the blackboard in foreign language lessons, and describe some of the technologies of its use.*
Ключевые слова*: классная доска, публичное письменное пространство, письмо, запись на доске.*
Keywords: *blackboard, public writing space, writing, writing on the blackboard.*

Насколько нам известно, первым учителем, который писал на стенах классов, был Самюэль Рид Холл (1795-1877), инновационный педагог и министр. Как говорят, он впервые написал на листе темной бумаги при преподавании математики в 1816 году в штате Мэн [6, с. 38].

В современном мире можно найти не только черные классные доски, но и зеленые, синие и других цветов, а также доски различных типов исполнения для написания маркерами, вместо мела. В некоторых классах также можно найти флипчарты, большие листы бумаги, используемые для тех же целей и действий, что и доски. С этого момента для обозначения публичного письменного пространства различных видов мы будем использовать термин «**доска**».

Однако, несмотря на наличие большого разнообразия классных досок, мы можем заметить, что во многих школах их количество сокращается. В некоторых школах сложно найти доски старого образца и причина этому на поверхности. Во многих классах теперь установлены проекторы, киноэкраны, телевизоры и компьютерные мониторы для учеников и преподавателей. В некоторых учебных заведениях даже есть электронные доски [1, с. 81]. Но такое оборудование не только дорого покупать и обслуживать, оно требует различной степени технологического мастерства, аксессуаров, таких как прозрачные пленки, и программное обеспечение. Соответственно многие классы, даже в развитых странах, продолжают оснащаться классическими классными досками [5].

Доски обеспечивают **публичное письменное пространство**, которое доступно как преподавателям, так и обучающимся. Письмо – это активный вид деятельности, оно поднимает обучающихся на ноги, что добавляет разнообразия и веселья в учебные действия [4]. При использовании учителями традиционной классной доски эффективность процесса обучения повышается, поскольку восприятие информации через зрительный анализатор обеспечивает наилучшее осмысление и запоминание. Это обусловливает актуальность классной доски, так как большинство обучающихся – визуалы. Кроме того, классная доска представляет собой инструмент, полезный для визуализации поступающей информации от обучающихся.

Запись на доске – это активная, публичная, физическая и умственная активность. Обучающиеся не только могут видеть, что что-то происходит, они

могут сами физически заставить это произойти. Обучающиеся, пишущие на доске, могут получить в этот же момент советы и комментарии от учителя и от своих сверстников [2, с. 77]. Учителя имеют возможность не только видеть то, что производят ученики, но и читать их язык тела (жесты, мимику, поведение во время пользования доской). Когда несколько обучающихся пишут на доске одновременно, а другие пишут за партами, элементы конкуренции и непосредственности вводятся в классную динамику, что повышает интерес обучающихся. Обучающиеся свойственно сравнивать себя со сверстниками, например, им важно, кто может написать больше или с меньшим количеством ошибок, или показать лучшие идеи или выполнить то или иное упражнение быстрее остальных [7, с. 241].

При обучении иностранному языку классная доска в руках знающего учителя становится действительно ценным инструментом, и не только при управлении классом и обучении. Использование доски является необходимым ещё и потому, что это увеличивает интерес обучающихся к различным дискуссиям, создает множество возможностей для взаимодействия и помогает развивать языковые навыки.

Одной из самых ярких функций классной доски является *передача важного сообщения* обучающимся. Зачастую простого озвучивания информации недостаточно, его необходимо продублировать на доске, чтобы у обучающихся было больше шансов понять и запомнить его, и чтобы они могли записать его, если им это нужно. Особенно это относится к домашним заданиям, объявлениям о планах или предметах, которые должны быть принесены в класс для определённых целей, расписаниям и специальным правилам класса, если таковы существуют. Например, многие учителя предпочитают размещать домашнее задание на доске перед началом урока в целях экономии времени в течении занятия.

Также, при подготовке к занятию мы можем использовать доску как *инструмент «быстрого включения в процесс обучения»*. Например, до или в начале урока можно написать на доске провокационные цитаты или вопросы, загадки, скороговорки, предложения с нарушенным порядком слов. Эти виды деятельности дают ученикам возможность быстро настроиться и сосредоточиться на изучение иностранного языка. Нужно отметить, что эти упражнения могут быть использованы не только в качестве разминки, но и в любое другое время урока.

Учителю следует помнить о разнообразии способов использования доски для *поддержания динамики урока*. Одним из самых продуктивных приёмов могут стать нарисованные фигуры или абстрактные формы на доске, а задачей обучающихся, в данном случае, является сочинить устные или письменные истории о них [8, с. 89]. Например, учителя имеют возможность написать

пройденные слова, вопросы, а также спорные выражения, взятые из учебника или других источников, а затем попросить студентов их прокомментировать устно или письменно в зависимости от ситуативной задачи.

Нельзя забывать о том, что использование доски помогает ученикам *сосредоточиться* на том, что мы говорим при ознакомлении их с новыми языковыми концепциями. Грамотное применение доски помогает обучающимся *понять* и *запомнить* то, что они слышат. Очевидно, что представление нового материала «вживую» на доске занимает больше времени, чем раздача обучающимся уже подготовленного материала. Однако, в большинстве случаев, это дополнительное время хорошо влияет на усвоение учебного материала. Когда мы рисуем или пишем на доске, мы можем объяснить, что означает наш рисунок или письмо. При работе с доской учитель подаёт информацию постепенно, так что у обучающихся появляется время уточнить то, что является для них непонятным.

В добавление, для представления новых концепций обучающимся учителя обращаются к классной доске для *объяснения*, *уточнения*, *иллюстрации*, *подчеркивания*, *организации*, *детализации* и *перечисления информации*. Например, учитель помещает на доску ключевые слова или краткое изложение презентации, даёт примеры того, как использовать новый словарный запас, а также чертит таблицы для иллюстрации грамматических структур, чтобы показать их соотношение между собой.

Также, мы можем определить *готовность* обучающихся к новому материалу, рассмотреть его, и *оценить успешность его освоения*. В данной ситуации наиболее интересными стратегиями будут: таблицы (выведение средней оценки), графики (показатели градации успеваемости), кластеры (способ повторения и закрепления ранее пройденного материала; мозговой штурм), и т.п.

Наконец, учитель имеет возможность быстро *подвести итоги* важной деятельности за учебный день, чтобы пересмотреть ранее введённую языковую концепцию, оценить эффективность её усвоения. Например, в конце занятия учитель проводит рефлексию в качестве устного опроса о той пользе, которую обучающиеся извлекли из данного урока. При этом учитель фиксирует полученные ответы на классной доске.

Работа с доской, безусловно, дает большое количество преимуществ. Когда учителя пишут, а не просто говорят, визуальный элемент стимулирует интерес учащихся к тому, что они слышат. Еще более важным является то, что визуальные материалы помогают обучающимся понять и запомнить новую информацию, которую представляют учителя. В то время как обучающиеся пишут на доске, их опыт обучения становится целенаправленным и активным. А когда группы людей одновременно используют доску, ученики чувствуют,

как вызов со стороны своих сверстников, так и защиту – они делятся своими приобретёнными знаниями и учатся друг у друга.

Список литературы

1. Белова Е.Е., Гаврикова Ю.А. Современный подход к обучению чтению // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 59. Ч. 3. С.80-83
2. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Козлова Е.А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 76-80.
3. Arkhipova, M.V., Belova, E.E., Gavrikova, Y.A., Lyulyaeva, N.A., Shapiro, E.D. Blended learning in teaching EFL to different age groups. (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 622, pp. 380-386.
4. Giles Stephen. An Electronic Whiteboard in the Lecture Theatre. URL: www.monash.edu.au/hepcit/010896p.htm (May 26, 1998) (дата обращения: 1.04.2019)
5. Laronda Lori. Dave`s ESL Café: Dave`s ESL Idea Page. URL: www.elscafe.com (July 1997) (дата обращения: 3.04.2019)
6. Levy Tedd. First in His Class: The Many Contributions of Samuel Read Hall. *Magazine of History*, Vol. 6, No. 2, Fall, 1991, pp. 38-41.
7. O'Hare Michael, Talk and Chalk: The Blackboard as an Intellectual Tool. Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 12, No. 1, Winter, 1993, pp. 239-246.
8. Shaw Petter and Therese deVet, Using Blackboard Drawing. Heinemann, Portsmouth, N.H., 1980.

Е.Д. Кораблева,
Н.А. Люляева
НГПУ имени К. Минина, г. Н. Новгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОКОЛЕНИЯ Z: ВОЗМОЖНОСТИ И УГРОЗЫ

Аннотация. *В статье раскрываются особенности современных учеников, обоснована актуальность использования комиксов в обучении иностранному языку, описаны положительные и отрицательные стороны рассматриваемого средства обучения.*

Abstract. *This article describes peculiarities of modern pupils, the relevance of the usage of comics in teaching a foreign language, considers advantages and disadvantages of the above educational tool.*

Ключевые слова: *поколение Z, комиксы, образовательный процесс, виды речевой деятельности.*

Keywords: *generation Z, comics, educational process, speech activities.*

Постоянно увеличивающийся поток информации, широкое распространение социальных сетей, видеохостингов являются неотъемлемой частью жизни современного человека. Коренные изменения, связанные с повсеместным проникновением высоких технологий, сформировали клиповое мышление подрастающих: чтение одного литературного произведения быстро надоедает, происходит переключение внимания на что-то новое, динамичное.

Поколение *Z* (2000-2020 гг. рождения) неспособно глубоко анализировать, воспринимает информацию поверхностно, однако умеет работать в режиме многозадачности, быстро обрабатывает массив информации, у детей ярко выражена склонность к восприятию визуальной информации. В связи с перечисленными характеристиками А.В. Сапа предлагает сделать учебный материал ярким и зримым [5, с.30]. Комикс решает эту задачу и представляет собой серию картинок с репликами, составляющие связное повествование (текст).

В США, Англии, Южной Корее и Японии активно используют комиксы для повышения эффективности учебного процесса, учитывая, что дети предпочитают уделять свободное время не чтению классической литературы, а визуально оформленной информации на просторах интернета.

С точки зрения психологии картинка, дополняющая и раскрывающая небольшое высказывание, задерживает информацию в долгосрочной памяти [1, с. 26]. Формат «картинка-реплика» делает сюжет живее, увлекательнее, тем самым удаётся замотивировать учеников на изучение материала.

Индустрия комиксов в США очень развита, отражает особенности их социума, культуры, языка, то есть при формировании поликультурной, многоязычной личности, способной к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном мире, наличие рассматриваемого средства обучения будет полезным дополнением на уроке английского языка либо материалом для самостоятельной работы [6, с.137].

Следует выделить особенности лексического материала. В комиксах преобладает разговорная лексика, способная повысить успешность учеников в межкультурной коммуникации (грамотное общение с носителями языка, отсутствие барьеров в общении с представителем иного лингвокультурного сообщества). Изучающие иностранный язык приобретают знания о выражении эмоций, чувств, побуждений (собственно междометия *Oh! Ah! Ouch! Wow! Ha! Hey!* и звукоподражательные слова *mew, bang*) [4, с.180-181].

Образовательный комикс-наиболее перспективный вариант подачи информации учащимся. Его преимущество заключается в приближении к реальным жизненным ситуациям, тематической подборке материала, благодаря визуализации введение новой лексики и грамматики упрощается и закрепляется пройденный материал.

Работа с контекстом полезна с точки зрения поиска полезных словосочетаний, идиом, знакомит с сокращениями, используемыми в современном английском языке, формируется как активный, так и пассивный словарный запас.

Одним из наиболее удачных примеров включения комикса в учебный процесс на этапе объяснения грамматики представлен в учебнике *Chatterbox 2*

издательства *Oxford University Press*, где на странице формата А4 ученики встречают новую для них видовременную форму (Present Continuous) 6 раз [8, с.16].

Интересное средство обучения вызывает опасение у педагогов в современной российской школе: его часто недооценивают, игнорируют. На наш взгляд, отсутствие отечественных методик работы с комиксом усугубляет ситуацию. Стоит отметить, что могут использоваться не только готовые материалы ведущих зарубежных изданий, но и создаваться в процессе творческих изысканий учителей и учеников. Стимулирование к проявлению креативности создаёт благоприятную учебную атмосферу, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Пренебрежение и позиционирование комикса как основного средства обучения в корне неверно. Оптимальный вариант использования заключается в комбинировании заданий, всестороннем развитии всех видов речевой деятельности учащихся. После прочтения материала возможно обсудить его в классе, попросить высказаться о проблеме, ситуации, которая была затронута в комиксе (*Speaking part*), выслушать мнение одноклассников (*Listening part*), попросить написать свои впечатления о прочитанном (*Writing part*). В связи с вышеперечисленным, комикс становится отправной точкой для дискуссий, письменных работ, тренировки аудитивных навыков и умений.

Таким образом, учёт особенностей, интересов современных учеников заставляет адаптировать формат работы с ними, сосредотачивая внимание на визуализации материала, представляя его актуальным, побуждающим к изучению иностранного языка посредством комиксов. В рассмотренном средстве обучения есть потенциал наравне с опасениями его включения в образовательный процесс, однако при более тщательной работе с материалом можно добиться положительных результатов при обучении четырём видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию, письму.

Список литературы

1. Беляева И.Г. Комикс как эффективное средство обучения иностранному языку// Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С.25-29.
2. Зимина М.В. Визуальное представление образов Beauty, Home, Freedom, Friendship, Tolerance американцами// Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Чувашский университет, 2014. Вып. 1. С.37-40
3. Зимина М.В., Люляева Н.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков // Современные проблемы науки и образования. 2017. №4. С.150
4. Каменский А.И., Каменская И.Б. Практическая грамматика английского языка. Харьков: ИНЭМ, 2002.-278 с.
5. Сапа А.В. Поколение Z-поколение эпохи ФГОС// Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С.24-30.

6. Шамов А.Н. Многоязычие в лингвистических гимназиях Нижнего Новгорода // Нижегородское образование. 2008. № 1. С.134-139.
7. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Lyulyaeva N.A., Shapiro E.D. Blended learning in teaching EFL to different age groups. Advances in intelligent systems and computing. 2018. Т. 622 С.380-386.
8. Northcott R., Strange D. New chatterbox 2. Oxford University Press, 2012. 85 p.

Е.В. Королева
Школа № 135, г. Н.Новгород

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Целью применения интерактивных педагогических технологий в обучении иностранным языкам является межличностная коммуникация, социальное взаимодействие учащихся. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован так, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс освоения учебного материала, познания, когда каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен идеями, знаниями, способами деятельности, упражнения и задания, в ходе выполнения которых изучается учебный материал.*

Abstract. *The purpose of using interactive pedagogical technologies in teaching foreign languages is interpersonal communication, social interaction of students. The essence of interactive learning is that the learning process is organized so that all students are involved in the process of mastering the educational material, knowledge, when everyone makes an individual contribution, there is an exchange of ideas, knowledge, methods of activity, exercises and tasks, in the course of which the learning material is studied.*

Ключевые слова*: интерактивные технологии, мотивация, коммуникативная компетенция, характерные черты.*

Keywords: *interactive technologies, motivation, communicative competence, characteristic features.*

Главная цель обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, предполагающей способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение в реальной языковой среде.

Одной из современных технологий, направленных на достижение этой цели, является интерактивная технология обучения. Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован так, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, освоения учебного материала, каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

1. развитие коммуникативных умений и навыков;
2. эффективное усвоение учебного материала;

3. самостоятельный поиск учащимися вариантов решения поставленной учебной задачи;

4. обучение работать в команде, проявлять терпимость, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;

5. формирование жизненных и профессиональных навыков, выход на уровень осознанной компетентности учащегося;

6. воспитательная задача;

7. установление эмоциональных контактов между участниками процесса обучения;

8. информационная задача;

9. пробуждение у обучающихся интереса.

Факторы выбора интерактивных форм и приемов в определенной группе следующие: возрастные особенности учащихся, психологический климат группы (класса), индивидуальные особенности учащихся, уровень их подготовки; цели и задачи, которые ставит перед собой учитель на урок, чтобы добиться желаемого результата.

Данный вид обучения характеризуют следующими чертами:

1. это взаимодействие обучающихся между собой и с учителем;

2. это процесс общения «на равных», где все участники такого общения заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения;

3. это обучение, основанное на реальных ситуациях окружающей действительности.

Интерактивные технологии предполагают:

1. Диалоговое общение.

2. Приобретение самостоятельно добытого пережитого знания и умения.

3. Развитие критического мышления.

4. Развитие умения решать проблемы.

5. Формирование личностных качеств учащихся.

Целью применения интерактивных педагогических технологий в обучении иностранным языкам является социальное взаимодействие учащихся, межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Результатом интерактивных форм обучения является создание дидактических условий для переживания учащимися ситуации успеха в процессе учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной и других сфер. Сотрудничество и активность учителя и

учащихся обеспечивает формирование и развитие универсальных умений, определяющих успешность той или иной деятельности школьника.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М: АРКТИ, 2009. С. 78-100.
2. Современные педагогические технологии. URL: http://www.ipkpro.aaanet.ru/ipk_texn.html (дата обращения: 07.04.2019).
3. Шавкиева Д. Ш., Абдукадырова Н. А., Камалова Д. К. Применение интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2014. №10. С. 450-451.
4. Ялышева А.А. Мастер-класс «Интерактивность в преподавании английского языка». URL: https://google/O0xk8b (дата обращения 03.04.2019).

В.Н. Кошелев,
А.И. Перцев
МБОУ «Лицей», г. Арзамас

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Данная статья посвящена методам формирования и развития социокультурной компетенции на уроках иностранного языка. Особое внимание уделено современным технологиям обучения в соответствии с ФГОС.*

Abstract. *This article is devoted to the methods of formation and development of sociocultural competence at Foreign Language lessons. Special attention is paid to the modern educational technologies according to the Federal State Educational Standart.*

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, критическое мышление, современные образовательные технологии.*

Keywords: *sociocultural competence, critical thinking, modern educational technologies.*

Значительный рост и качественные изменения международных связей, стали одной из причин роста важности иностранных языков в жизни людей. При общей глобализации культур, увеличении мобильности населения, расширения сфер занятости, расширения туристических областей, знание иностранных языков становится жизненно необходимым, и ставит перед теоретическим подходом к обучению иностранным языкам ряд новых проблем. Перед учителем иностранного языка встает вопрос, заключающийся в формировании у учащихся, как общеучебных умений, так и социокультурных компетенций.

Важнейшим фактором для формирования социокультурной компетенции является использование новых технологий обучения. Проектная деятельность, технология критического мышления, работа группами и применение игровых технологий повышают интерес у учащихся к иноязычному общению, увеличивают его предметное содержание, в целом. При формировании социокультурной компетенции весьма актуальным является использование ИКТ.

На **младшей ступени обучения** ведущим приемом развития социокультурной компетенции являются:

– *имитация традиций* (празднование торжеств и соблюдение национальных традиций и т.д.);

– *имитация ситуаций общения* (ответы на вопросы зарубежных сверстников, составление диалогов);

– *демонстрация иллюстраций, разучивание песен, стихов, проектная деятельность;*

– *технология обучения в сотрудничестве* позволяет создавать все условия для совместной учебы детей в различных ситуациях. Взаимодействие школьников в парах или работа группами позволяет использовать язык на практике в ситуациях, близких к реальной действительности. Эта технология развивает у детей необходимость постоянного совершенствования речевых и творческих способностей.

Получая социокультурные знания и умения, учащиеся могут расширять свои страноведческие и лингвострановедческие знания за счет освоения новых тем о странах изучаемого языка, а также ее реалиях, науке, культуре, известных личностях в разнообразных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, письме и чтении.

На **средней ступени обучения** для подростков первоочередным является общение со сверстниками, и здесь добавляются такие задания, как переписка со сверстниками из стран изучаемого языка, участие в форумах, растет общий объем исследовательской деятельности (опросы, голосования и представление их результатов, а также интервью с зарубежными собеседниками), усложняются и предлагаемые для имитаций ситуации общения, используются деловые игры, ведется активная работа по преодолению стереотипов в мышлении.

Одним из действительно замечательных методов увеличения словарного запаса, а также, в целом, развития социокультурной компетенции можно считать *метод кластеров*. Кластер – это графический прием для систематизации материала, представляющий выделение смысловых единиц текста и их графическое оформление в четком порядке. Они могут быть ведущим приемом как на стадии вызова, рефлексии, так и основной стратегией урока.

Проектная методика так же весьма продуктивна, поскольку она создает возможность личностного роста учащихся, направляет их на раскрытие собственного потенциала. Проектная методика – это в первую очередь, личностно ориентированная деятельность, которая обеспечивает все условия для самовыражения, самопознания и самоутверждения.

Методика компаративного анализа является одним из действенных приёмов работы по семантизации страноведческой лексики, т.е. лексика

вводится способом ее страноведческого отражения. Знакомство с культурными аспектами стран происходит через сравнение и постоянную оценку уже имеющихся понятий и знаний со вновь полученными знаниями о своей стране. Учащиеся при сравнении, могут выделить специфические и общие моменты, что способствует развитию понимания и изучаемой страны, людей, традиций.

На **старшей ступени обучения** главенствующим становится личностное и профессиональное самоопределение, но общение продолжает быть важным, и вся работа должна нести интерактивный характер, чаще использовать исследовательские типы проектов, усложнять работу с информацией;

Обучение чтению *текстов лингвострановедческого содержания* привносит много нового, так как в данных текстах зачастую встречаются реалии страны изучаемого языка. Учащимся предлагаются аутентичные тексты с учетом их возраста, а также проблематики различных стилей. *Газетный текст*, является одним из эффективнейших средств для формирования социокультурной компетенции учащихся. Он характеризуется национально-культурной спецификой, выявляемой на разных уровнях семантики, синтаксиса и структуры. Язык газет представляет собой одну из многочисленных форм бытования языка. Газета является неистощимым источником новой современной лексики, клише, фразеологизмов, идиом, а также зеркалом динамики развития языка, новых языковых форм, где представлено богатство стилей современного иностранного языка.

Таким образом, существует большое количество различных методик, которые можно использовать в преподавании иностранного языка, в том числе для формирования и развития социокультурной компетеции.

Список литературы

1. Васильева Л.Я. Социокультурое развитие школьников // Иностранные языки в школе. 2003. №5. С. 52-53.
2. Дейкова Л.А. Культура как аспект иноязычного лингвистического образования // Проблемы системного развития цивилизованного интегрированного общества. Под редакцией Н.Д. Никандрова, Н.И. Калакова. Ульяновск, 2011. С. 62-101.
3. О преподавании иностранного языка в условиях введения Федерального компонента государственного стандарта общего образования: методическое письмо // Иностранные языки в школе, 2004. №5. С. 3-12.

Н. С. Куванова
М. С. Ляшенко
НГПУ им.К.Минина, г. Н. Новгород

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ У СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. *В статье проведен анализ проблем, возникающих у обучающихся в вузе при изучении иностранных языков, которые становятся причиной снижения интереса к*

предмету, а, следовательно, и мотивации для дальнейшего изучения. В рамках исследования был проведен опрос среди студентов нескольких вузов, который позволил выявить ряд причин, влияющих на процесс формирования положительной мотивации к изучению иностранных языков.

Abstract. *The paper deals with the analysis of the problems arising when learning a foreign language at the university and causing a low level of motivation among the students. When conducting the research, the students from several universities were asked about their experiences. The survey allowed to identify several reasons which influence the process of forming positive motivation to learning foreign languages among students in the university.*

Ключевые слова: *мотивация, иностранный язык, английский язык, обучение, проблемы при изучении языка, студенты.*

Keywords: *motivation, foreign language, English language, language learning problems, students.*

Сегодня иностранный язык становится неотъемлемой частью образования для любого современного человека. Глобализация и быстро меняющийся рынок труда требуют знание не только родного языка, но и иностранных языков. Почти на всех ступенях российского образования присутствуют дисциплины, направленные на то, чтобы выпускники умели говорить на одном или более иностранных языках, ведь такие знания повышают заинтересованность работодателей в работниках, как на отечественном рынке труда, так и за рубежом. Но с ростом спроса на таких молодых специалистов и высокой конкуренции среди них, растет и число тех, которым не хватает мотивации и сил для успешного освоения языка. Цель данной статьи состоит в том, чтобы сделать попытку проанализировать причины снижения мотивации у обучающихся в вузах при изучении языков. Будут рассмотрены проблемы, которые, по мнению студентов, затрудняют обучение или становятся основной причиной недостаточной мотивации при изучении языка.

Для решения задач был проведен опрос, в котором использовался опросник BALLI (Beliefs about Language learning inventory). В основу опроса легло исследование S. Thomson, представителя от University of Birmingham, который исследовал влияние когнитивных и аффективных факторов, влияющих процесс обучениях иностранному языку [6]. Респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов, отражающих их мнение по поводу изучения иностранного языка по 5 балльной шкале Ликерта. При работе со шкалой испытуемые оценивали степень своего согласия или несогласия с каждым суждением, от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Сумма оценок каждого отдельного суждения позволила выявить установки студентов по отношению к изучению иностранного языка.

Исследование выявило, что наиболее важной чертой на сегодняшний день является мотивация. Учащиеся мотивируются различными факторами, такими как стиль их личного обучения и убеждения в изучении языка [6]. Опросник для данного исследования был адаптирован и включил вопросы, отражающие

основные факторы, влияющие как на внешнюю (extrinsic), так и на внутреннюю (intrinsic) мотивацию изучения иностранного языка [4].

Сам термин мотивация означает «совокупность стойких мотивов, определяемых характером личности, её ценностной ориентацией и направляющей её деятельностью; мотивировка» [3]. Из определения можно сделать вывод, что перед обучением иностранного языка студент должен знать причину, по которой он начал изучать язык. Зачастую этого не происходит, и большинство обучающихся осваивают дополнительные языки, потому что так заложено в программе обучения. Только при четком ответе на вопрос «Зачем?», у обучающихся появляется цель и тем самым мотивация. Также при выборе вопросов учитывались такие факторы как возраст, личность, интеллект, языковые способности, прошлый опыт в изучении языков [6].

Для того чтобы лучше понять отношение студентов к изучению иностранного языка и причины снижения мотивации в процессе обучения, был проведен опрос, в котором приняли участие 51 студент российских вузов (среди которых НГПУ им. К. Минина, ННГУ им. Н. И. Лобачевского, СарФТИ НИЯУ МИФИ и др.). Возраст варьировался от 19 до 22 лет. Студентам предлагалось ответить на 23 вопроса, которые затрагивали как общие взгляды на иностранные языки, так и личные, ориентированные на жизненный опыт. Опрос был представлен в google форме (https://forms.gle/tgLKmJ2va7W5DhcS6) и размещен в электронной среде (социальная сеть ВКонтакте). В опросе были представлены проблемы, с которыми студенты сталкиваются, когда изучают язык или только приступают к обучению. В результате анализа ответов респондентов можно выделить ряд причин: психолого-физиологические, социокультурные, методические и лингвистические.

К физиологическим факторам можно отнести возрастные показатели, которые необходимо учитывать при обучении иностранным языкам. Так, 39,2 % студентов на вопрос «Детям легче, чем взрослым, выучить иностранный язык?» отвечают полным согласием, что подтверждается теориями о снижении когнитивных способностей к изучению иностранных языков с возрастом и необходимости длительного обучения для достижения высокого уровня владения языком [5].

Статистика показывает, что в среднем уже 10 лет опрошенные изучают язык. Преобладающее число студентов начало изучать дополнительный язык в возрасте 8 лет. Несмотря на длительное обучение иностранным языкам, большинство опрошенных находятся согласно уровню образовательной программы на уровне *elementary* (37,3%) и *pre-intermediate* (25,5%). Больше половины опрошенных (60,8%) считают, что английский язык лучше всего изучать в англоязычной стране, методом погружения в языковую среду. Данное мнение может стать причиной низкой заинтересованности в изучении,

решением которой может стать создание аутентичной среды за счет привлечения носителей языка к проведению занятий.

Опрос показал, что английский язык не воспринимается студентами как сложный для изучения. Статистика показывает, что 51% считают английский язык средним по сложности изучения (рис. 1). Следовательно, для лучшего усвоения языка следует особое внимание уделить методам преподавания. Поддерживать интерес в изучении языка роль не только обучающегося, но и преподавателей, которые формируют основы. К сожалению, до сих пор сохраняются неэффективные для коммуникации методики обучения, нацеленные на заучивание, повторение, гипертрофированную работу с переводом учебных текстов [1]. Тем самым преподаватели понижают интерес к изучению языка у обучающихся, которые или не понимают материал, или метод преподавания кажется очень простым и скучным. Другими словами, учебный процесс, как и деятельность студентов должны быть эмоционально насыщенными [1, с. 6-7].

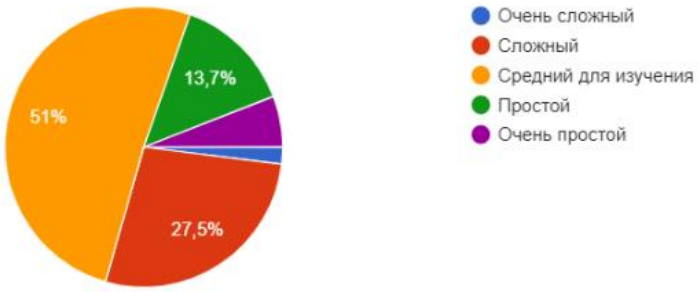


Рисунок 1 – Диаграмма, отражающая отношение опрошенных к английскому языку по уровню сложности изучения

Стоит отметить психологическую причину снижения мотивации в изучении языка у студентов, связанную с отсутствием уверенности, и как результат, проявление робости (стеснительности), когда они говорят по-английски с другими людьми (рис. 2.). Коммуникация с носителями языка – неотъемлемая часть успешного обучения, но зачастую студенты избегают общения, боясь выглядеть в глазах окружающих необразованными. Данная характеристика может быть использована преподавателем для создания ситуаций успешности или введения большего количество упражнений, нацеленных на взаимодействие студентов на иностранном языке [6]. Психологические исследования подтверждают необходимость создания такой среды, которая будет осуществлять разные виды социальной поддержки, включая и эмоциональную [2].

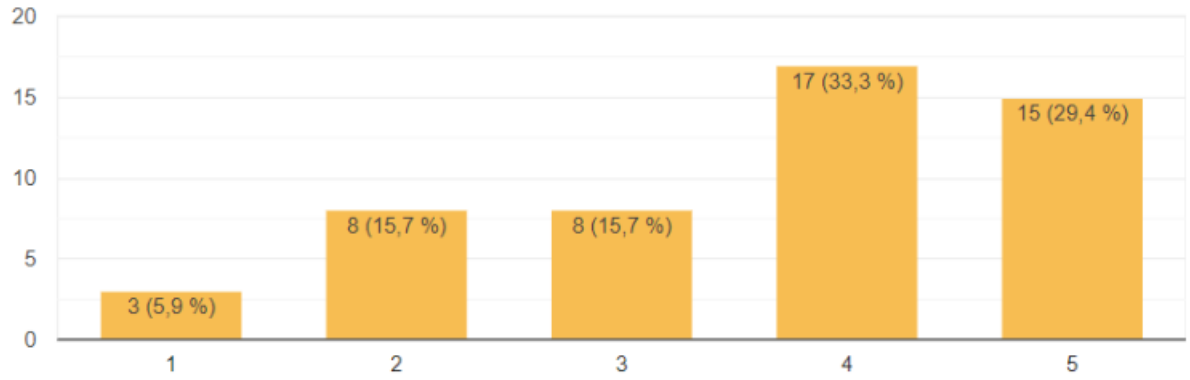


Рисунок 2 – Я чувствую робость (стеснительность),
когда говорю по-английски с другими людьми

Данные опроса показали важность лингвистической составляющей, которую следует учитывать при формировании положительной мотивации у студентов. При изучении нового языка, опрошенные выделяют необходимость пополнения словарного запаса (52,9%) и использование аудиозаписей/аудиофайлов (49 %). Стоит отметить такую тенденцию, что на вопрос «Люди в моей стране считают, что важно говорить на английском языке.» 54,9 % абсолютно согласны с тем, что знание английского языка поможет получить им более престижную работу.

Исследование позволило сделать вывод о факторах, влияющих на снижение мотивации при изучении иностранных языков у студентов в вузе. Причинами недостаточной мотивации могут быть физиологические, социо-культурные, методические, психологические и лингвистические факторы. Нехватка времени и желания изучать языки в более зрелом возрасте, неразвитая система привлечения педагогов-носителей, неэффективные методы преподавания, неумение обучающихся чётко формулировать цели и следовать им, страх выглядеть неграмотным или неуместным – все эти причины и следствия не могут не влиять на формирование положительной мотивации негативным образом. Но при всех возникающих проблемах большая часть молодого поколения не желает прекращать изучать дополнительные языки, так как в современном мире знания играют самую важную роль и в процессе получения престижной работы, и в развитие общества в целом.

Список литературы

1. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в ВУЗе. Учебное пособие. М.: МЭЛИ, 2009. 92 с.
2. Дунаева Н.И., Серебровская Н.Е., Егорова П.А. Проблема сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям в условиях образовательной среды в российских и зарубежных исследованиях. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/932 (дата обращения 25.05.2019).
3. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. Том 2. Издательство: «АСТ», 2006. 1168 с.

4. Минеева О.А., Ляшенко М.С. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 269-273.
5. Hartshorne J. K., Germine L. T. When does cognitive functioning peak? The asynchronous rise and fall of different cognitive abilities across the life span. Psychological science. 2015. Т. 26. №. 4. С. 433-443.
6. Thomson S. Good Language Learner Traits. University of Birmingham MA TESL/TEFL Module 2. 2010. 23 с.

Е.А. Куликова
НГПУ им. К.Минина г. Н. Новгород

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ

Аннотация. *В статье рассматривается содержание и принципы раннего обучения иностранному языку, согласно которым развитие коммуникативной компетентности первоклассников осуществляется в организации языкового материала, соответствующего коммуникативным целям обучения иностранному языку и жизненным потребностям и обстоятельствам обучающихся в мире детства.*

Abstract. *The article regards the content and principles of early foreign language teaching according to which development of the communicative competence of first-grades is carried out in the organisation of language material corresponding to the communicative purposes of teaching a foreign language and learners' life needs and circumstances in the childhood world.*

Ключевые слова: *коммуникативное развитие, содержание и принципы раннего иноязычного обучения, младшие школьники.*

Keywords: *communicative development, content and principles of early foreign language teaching, primary school children.*

Коммуникативное развитие детей связано с «формированием у них способности к иноязычному общению, которую составляют совокупность элементарных умений: начать разговор, поддержать, вежливо попросить, поблагодарить, завершить разговор. Речь идет о формировании элементарных умений культуры общения на иностранном языке (далее ИЯ) и родном языке» [2, с. 6].

К практическим целям обучения первоклассников иностранному языку, согласно Е.И. Негневицкой, относится обучение говорению, а именно диалогической и монологической речи. В ходе обучения у учащихся должны быть сформированы «навыки решения элементарных коммуникативных задач в специально построенных игровых ситуациях…», «…учащиеся должны уметь варьировать лексическое и грамматическое наполнение этих единств, комбинировать и переносить составляющие их элементы в новую ситуацию…», «учащиеся должны уметь без предварительной подготовки высказываться в соответствии с представленными ситуациями в пределах программного

языкового материала, отражающего игровую, учебно-трудовую, семейно-бытовую сферы деятельности» [4, с.6].

Коммуникативное развитие младших школьников «ориентировано не только на успешность их иноязычного общения, но и на повышение их уровня успешности в общении на родном языке. Задача иноязычного образования задача заключается в том, чтобы помочь ученику научиться «творить» речь на чужом языке так же, как он может творить ее на родном языке» [6, с. 65].

Для того чтобы развитие коммуникативной компетентности происходило наиболее эффективно, необходимо обратиться к содержанию раннего обучения иностранному языку. Для развития коммуникативной компетентности первоклассников в таких видах речевой деятельности как аудирование и говорение, необходимо организовать языковой материал адекватно коммуникативным целям обучения ИЯ и соответствующий их жизненным потребностям и обстоятельствам в мире детства.

Содержание раннего обучения иностранному языку должно касаться общих тем таких, как: ситуации повседневной жизни и культуры детства, аспектов общего знания о мире, знания о межкультурных географических аспектах. Для обсуждения обозначенных тем необходимо вводить соответствующий словарный запас и грамматические структуры. Указанные выше элементы содержательного аспекта речи на английском языке должны быть встроены в коммуникативные ситуации общения [9, с.8].

В рамках тем и ситуаций, указанных выше, должен быть освоен подходящий для ребенка словарь, содержащий, насколько это возможно, все части речи. Самое главное здесь – научить детей действовать, употреблять в речи эти слова, грамматические конструкции. Е.И. Негневицкая и А.М. Шахронович считают, что «если в познавательной деятельности психологическим стержнем, мотивирующим и направляющим активность ребенка, была интересная «проблемная история», то на этапе учебной речи (и тем более речи, как таковой) таким психологическим стержнем является интересная для ребенка игра» [5, с. 87]. Ведущим качеством игры как деятельности является смысловая сторона. Мотив игрового действия заложен не в результате игры, а в самом ее процессе. Детям просто нравится играть в то или иное действие.

Обучение произношению составляет неотъемлемую часть содержания раннего обучения ИЯ. Главной целью обучения фонетике на начальном этапе является формирование слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков. Следует понимать, несмотря на то, что аудио- и аудиовизуальные пособия содержат запись речи носителя языка, от обучающихся невозможно добиться абсолютно правильного произношения. Поэтому ставится задача

добиваться относительно правильного произношения с учетом следующих моментов:

1. Необходимо заблаговременно обращать внимание на неправильное произношение и интонацию.

2. Ребенку следует объяснять разницу между родным и иностранным языком. Отбор фонетического минимума происходит с учетом особенностей гласных и согласных ИЯ в сравнении с аналогичными явлениями в родном языке

3. Отработка произношения на ИЯ должна включать широкий круг упражнений для аудирования и развития навыков устной речи.

Коммуникативные цели должны реализовываться в синтаксически простых структурах. Это особенно важно для продуктивной работы, когда осуществляется прямое устное общение. Далее в текстах на аудирование постепенно вводятся более сложные грамматические структуры для рецептивного расширения словарного запаса. Такие структуры позже станут объектами специальной тренировки. Таким образом, грамматический материал организуется на функциональной основе, т.е. в сочетании с лексическим и фонетическим материалом и выполняет определенные речевые функции [7, с.13].

Определенная степень осведомленности о лингвистических правилах и основополагающих логических принципах употребления языкового материала приводит к повышению понимания речи на раннем этапе обучения, формирует основу для будущего аналитического языкового мышления. Проблема понимания сложного лингвистического материала возникает из осуществления реальной коммуникации или постановки содержательных вопросов по усвоению такого материала.

Экстралингвистические и паралингвистические способы высказывания, жесты и мимика, являются важным компонентом содержания раннего обучения языку. Они тесно связанны с социальными и культурными аспектами использования языка в разных речевых контекстах (приветствие и прощание, формы обращения, согласие или несогласие).

Коммуникативные ситуации должны сопровождаться как подтверждающими практическими действиями (указанием на что-то, имитацией действия), так и соответствующей паралингвистической коммуникацией тела (жест, пантомима, осанка тела, телесный или зрительный контакт и т.д.). Отмеченная культурная специфика паралингвистических проявлений придает ключевую роль в успехе или неудаче коммуникации.

Из сказанного выше мы можем сформулировать ряд принципов, учитывающих факторы, которые регулируют ход обучения на занятиях по языку:

1. Принцип личностно ориентированной направленности обучения. Раннее изучение ИЯ должно осуществляться комплексно, с учетом основных потребностей обучающихся. Этапы интенсивной работы над новым языком и культурой чередуются с фазами «отдыха», дающими пространство для размышления и развития способности к концентрации, удовлетворения двигательных потребностей ребенка. Обучение ИЯ должно проходить в игровой форме и быть ориентировано на практические действия.

2. Принцип опоры на родной язык. Обучение будет успешным при условии его ориентации на родную лингвокультуру обучающегося. При раннем изучении иностранных языков ребенка не следует заставлять говорить, поскольку он вначале слушает, понимает, воспринимает и реагирует часто лишь через некоторое время, имитируя, например, отдельные слова иностранного языка или же интегрируя их также в предложения на родном языке [3, с.6].

3. Принцип систематичности, последовательности и коммуникативной направленности. Цели, темы, содержание и формы обучения необходимо определять так, чтобы они были связанны с миром и жизненным опытом ребенка. Они должны иметь непосредственное значение и применение в повседневной жизни ребенка. Слушание речи на языке и развитие устной речи являются основными направлениями обучения. В начальной школе чтению и письму следует обучать параллельно. Получение речевого продукта имеет приоритет над воспроизведением, понимание – над разговором, говорение – над письмом.

4. Принцип наглядности (обучающийся знакомится с иноязычной культурой, представляя ее на иностранном языке, с помощью изображений, текстов или виртуальных средств). Наглядность способствует лучшему запоминанию языкового материала и стимуляции высказываний (как прием ситуативной иллюстрации иноязычно-речевого материала) [1, с.41]. Важно использовать максимально возможного количества анализаторов в обучении языку. Каждый тип обучения имеет оптимальную мультисенсорную структуру. Обучение строится в опоре на слух, зрение, осязание, обоняние, движение, а также опирается на речь, письмо, рисование, пение, лепку, ритмику и физкультуру.

5. Обучение языку строится на позитивном подкреплении, которое оказывает благоприятное воздействие на личностное развитие обучающихся.

6. Ошибки являются естественным элементом процесса развития иноязычной речи, их исправление осуществляется с помощью стратегий обратной связи.

7. Овладение ИЯ осуществляется в долгосрочной искусственной среде обучения, чтобы таким образом обеспечить пространственные условия для развития внимания и концентрации детей.

Активное коммуникативное развитие ребенка в процессе изучения языка должно осуществляться в соответствии с представленными выше педагогическими и методическими принципами. Они определяют всю деятельность преподавателя и учебную деятельность самих обучающихся.

Список литературы

1. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 224 с.
2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Иностранный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты // Иностранные языки в школе. № 3. 2019. 36 с.
3. Жулина Е.В. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка // Вестник Мининского университета. № 2.(19). С. 1-12.
4. Негневицкая Е.И., Никитенко З.Н., Ленская Е.А. Книга для учителя к пробному учебному пособию по английскому языку для 1 класса средней школы / НИИ М-ва образования Российской Федерации. М.: Просвещение. 1992. 160 с.
5. Негневицкая Е.И., Шахранович А.М. Язык и дети. М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981. 111с.
6. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной степени школьного образования: дис. … д-ра пед.наук: 13.00.02. М., 2014. 427 с.
7. Шамов А.Н. Обучение лексической стороне в школе: проблемы и перспективы // Иностранные языки в школе. 2016. №5. С.11-17.
8. Шамов А.Н. Преподаватель иностранного языка и методическая наука // Нижегородское образование. 2010. №7. С.106-111
9. Шамов А.Н. Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьников // Иностранные языки в школе. 2017. №9. С.2-10.

Н.А. Люляева,
А.Б. Дьяконова
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. *За последние несколько лет стремительно возросла потребность в использовании иностранного языка в профессиональном общении. Это привело к возникновению соответствующих образовательных курсов и программ. В то же время наблюдаются трудности, связанные с их организацией и проведением. В статье приводится анализ позиций отечественных и зарубежных ученых по вышеуказанному вопросу. Предложены способы решения некоторых из обозначенных проблем.*

Abstract. *These days ESP is given much attention due to practical professional needs of the learners. Yet, numerous educational courses face several typical problems in their organization, thus, ESP course design is a practical modern problem which needs thorough theoretical research. The present paper is an overview of world methodologists' experience. The authors present some additional issues to be concerned.*

***Ключевые слова**: иностранный язык для профессиональных целей, проектирование учебного курса, анализ потребностей, иностранный язык для специальных целей.*
***Keywords:** foreign language for professional purposes, course design, needs analysis, foreign language for specific purposes.*

В последние годы произошло значительное повышение спроса на курсы иностранного языка для специальных целей (ЯСЦ).

Фактически моделирование курса по ЯСЦ включает в себя анализ потребностей, составление курса и подбор материалов, оценку результатов. Создатель известного блога для учителей английского “TEFLtastic”, квалифицированный преподаватель и соавтор учебных пособий по иностранному языку (ИЯ), в том числе и для издательства Macmillan, Alex Case в 2013 голу на странице интернет-журнала Using English.com выложил статью “The ESP approach – Theory and reality of needs analysis and course design”. В ней он разобрал несовпадения между теорией и практикой в разработке и проведении курса по ЯСЦ [3]. В отношении анализа потребностей он выделяет следующие проблемы:

– у обучающихся может возникнуть негативное впечатление в случае, если преподаватель задает им вопросы о том, чему их обучать, а не предлагает готовую программу;

– часть студентов относится к обсуждению потребностей несерьезно, считая, что это пустая трата времени, особенно во время занятия;

– студенты не считают определение потребностей необходимым элементом курса, так как, по их мнению, уже есть готовые учебные пособия или программа;

– нереально в полной мере обозначить все возможные потребности (так, например, могут быть неизвестны будущие профессиональные компетенции студентов);

– в ходе анализа разработчики курса сознают не все потребности, в результате чего часть из них остается неисследованными;

– отсутствие у студентов желания писать в анкете свои реальные потребности, при ответе они дают ожидаемые фразы-клише;

– присутствие не всех студентов при обсуждении потребностей;

– студенты ожидают, что все их пожелания будут учтены в курсе, а это оказывается неосуществимым;

– преподавателю не всегда понятно, какие вопросы стоит внести в анкету, чтобы выявить потребности студентов.

Что касается проектирования, авторы выделяют следующие проблемы:

– Анализ потребностей не соответствует запланированному курсу.

– Трудновыполнимые требования (все вопросы являются важными, приоритетными).

– Учебная организация предлагает, а порой вынуждает использовать конкретное учебное пособие.

– Нарушение авторских прав при создании методического пособия, возможные сложности, связанные с технической стороной копирования материала.

– Неизвестно, какой материал изучали студенты до этого.

– Потребности студентов зачастую оказываются нестандартными, и преподаватель не понимает, как их удовлетворить в курсе, или просто не может найти соответствующий материал под них.

– Нехватка времени между занятиями для подбора материала и построения курса.

– Каждый студент называет свои личные потребности, которые могут не совпадать с потребностями других участников.

– Во время проведения курса состав группы может измениться .

Еще одна проблема поднимается в статье “Designing an ESP course for Chinese University Students of Business”. Автор подчеркивает, что в курсах по ЯСЦ акцент делается на специализированной лексике, а также на структуре предложений. Данный подход не учитывает личные интересы студентов. Это ведет к снижению мотивации, что ведет к неспособности слушателей курса поддерживать общение на иностранном языке в повседневной практике [5, с. 103]. Чтобы избежать этого, необходимо проводить анализ потребностей студентов несколько раз за время курса. Для формирования устойчивой положительной мотивации к изучению иностранного языка очень важно, чтобы каждый студент почувствовал себя субъектом учебно-воспитательного процесса [1]. Для совершенствования курса можно проводить наблюдения за выпускниками в реальной среде общения, делая вывод, что пригодилось студентам, а что следует доработать.

Е.Г. Тарева и Е. М. Казанцева выделяют еще одну проблему в проектировании специальных курсов, а именно, написание учебных пособий. Система образования постоянно меняется и модернизируется, учебники не успевают совершенствоваться и отстают от современных тенденций. Кроме того, создание любой книги, даже методического пособия, требует денежных и временных затрат [2, с. 69].

Вышеперечисленные проблемы осложняются формализованностью подхода при проведения курса иностранного языка для специальных целей. К курсу предъявляются такие требования, как проведение целостного анализа потребностей студентов (needs analysis) и их возможностей (means analysis). В настоящее время наиболее основательной в этом плане концепция включает в себя сбор таких данных, как личная информация, лингвистическая информация о студентах, неполнота их знаний, курсовые потребности учащихся,

потребности в изучении языка, профессиональная информация об учащихся [4, с. 125]. В реальной коммуникации в рамках курса такое тщательное изучение каждого отдельного представителя группы провести достаточно сложно.

Причины сложившегося положения вполне понятны: такой детальный предварительный анализ потребностей и возможностей каждого обучающегося является дополнительной работой для преподавателя, требует временных затрат и усложняет планирование единого универсального курса. Однако следует заметить, именно всестороннее изучение исходного уровня учащихся, их желаний, потребностей и возможностей помогает значительно улучшить качество образовательного продукта за счет: 1) определения и обеспечения индивидуальных учебных целей слушателей и траектории их достижения; 2) увеличение степени вовлеченности в учебный процесс вследствие индивидуализации самого учебного процесса.

Решение данной лежит в тщательном подборе и/или разработке материалов для определения потребностей и возможностей учащихся в изучении иностранного языка, учитывая возможные сложности, перечисленные выше, а также в разработке алгоритма по проектированию курса иностранного языка для специальных целей на основании обработанной информации. В данном случае могут быть использованы: соответствующие опросники (needs analysis questionnaires), тесты на определение уровня владения языком (placement tests), тесты достижений (achievement tests), тесты на выявление типа личности и стиля учения (learning strategies tests), опросники по оценке курса (course evaluation questionnaires), а также методики формулирования личных практических целей (behavior objectives).

Список литературы

1. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Мининского университета. 2016. №3(16). С. 3. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/230/231# (дата обращения: 18.03.2019).
2. Тарева, Е.Г., Казанцева Е.М. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2011. К 2(8). С. 65-77.
3. Case Alex. The ESP approach. Theory and reality of needs analysis and course design. URL: https://www.usingenglish.com/articles/esp-approach-theory-reality-needs-analysis-course-design.html (дата обращения: 18.03.2019).
4. Dudley-Evans, T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. 378 p.
5. Jiajing, a Designing an ESP course for Chinese University Students of Business. The Asian ESP Journal, 2007. Vol. 3, Issue 1. pp. 97-106.

Е.А. Маркова
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. *Данная статья посвящена использованию когнитивного подхода на уроках иностранного языка при обучении лексической стороне речи. В этой статье раскрыты основные положения когнитивного подхода, а также преимущества использования данного подхода на уроках иностранного языка в старшей школе. Предлагаемая статья будет полезна для учителей иностранного языка старших классов, работающих не только в общеобразовательных, но также и в языковых школах.*

Abstract. *This article centres around the use of cognitive approach in teaching lexical aspect of speech at the lessons of a foreign language. This article describes the main provisions of the cognitive approach, as well as the advantages of using this approach during foreign language classes at high school. This work will be useful for foreign language teachers, working not only at general education schools but also at language schools.*

Ключевые слова*: когнитивный подход, интеллектуальные навыки, лексические знания, лексическая компетенция.*

Keywords: *cognitive approach, intellectual skills, lexical knowledge, lexical competence.*

В современном обществе проблема взаимовлияния культур и сохранения культурного многообразия порождает потребность в изучении иностранных языков. Основной целью работы над лексической стороной иноязычной речи является формирование лексических навыков как важнейших компонентов экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности.

На лексическом уровне функционируют следующие единицы: слова, устойчивые сочетания, клише, речевые, а также этикетные формулы, характеризующиеся отдельным единством значения. Лексический минимум подразделяется на *активный* (лексические единицы, используемые учеником в собственной речи), *пассивный* (лексические единицы, узнаваемые из чтения аутентичных текстов) и *потенциальный* (лексические единицы, о значении которых можно догадаться).

В методике преподавания иностранных языков существует большое количество методов обучения. Для классификации методов используется такое понятие, как «подход к обучению». Ученые спорят о том, сколько же подходов существует на самом деле. М.В. Ляховицкий выделяет четыре подхода: бихевиористский, интуитивно-сознательный, познавательный (когнитивный), интегральный [1]. В то время как в теории обучения иностранным языкам выделяются три подхода: бихевиористский, интуитивный, коммуникативно-деятельностный.

Согласно теории социокультивизма, служащей основой для когнитивного подхода, ученик является непосредственным участником процесса обучения, а не объектом обучающей деятельности. Для успешной реализации когнитивного

подхода в овладении продуктивными и рецептивными лексическими единицами в школе большое значение имеют способности учащихся. Особенностью когнитивного подхода в обучении лексической стороне иноязычной речи является взаимодействие лексических и интеллектуальных навыков.

Интеллектуальные навыки – навыки, обеспечивающие узнавание, запоминание, понимание значения новых лексических единиц, продуктивное и рецептивное комбинирование лексическим материалом, а также его творческое использование.

Лексические знания – знания, дающие учащимся специфическую информацию о форме слова, его семантике и способах употребления.

Ученик должен обладать знаниями о том, с какими словами может сочетаться ключевое слово в речевом потоке. Таким образом, с помощью лексических знаний формируются лексические навыки продуктивного и рецептивного характера.

Как отмечает профессор А.Н.Шамов, «формирование лексических навыков происходит поэтапно»: концептуализация, интериоризация, тренировка [3].

Формирование *лексической компетенции*, то есть способности определять контекстуальное значение лексической единицы, сравнивать значения слова в различных языках, определять структуру значения слова, обеспечивается системой лексически направленных упражнений.

Существует целый комплекс упражнений для формирования рецептивных лексических навыков, таких как упражнения на узнавание слова среди других слов, упражнения на догадку о значении слова по контексту, определение слова по его составу, и многие другие.

На этапе тренировки важную роль играют условно-речевые упражнения, выполняющиеся с опорой на вопросно-ответные упражнения, догадку о значении слова по контексту, микродиалог по ситуации, рифмовки, речевые игры, монологические высказывания по микроситуациям, упражнение по типу «снежный ком» [2].

Среди четырех основных подходов (бихевиористский, интуитивный, коммуникативно-деятельностный, когнитивный) именно когнитивный подход направлен на индивидуальные особенности ученика. Стабильные лексические навыки обеспечивают глубокое извлечение информации из прочитанных и прослушанных аутентичных текстов. Те лексические навыки, которые были сформированы у учащихся при помощи целого комплекса познавательных процессов, позволят школьникам успешно решать коммуникативные задачи коммуникации за пределами бытовых ситуаций.

Список литературы

1. Гез Н.И., и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982.
2. Пассов Е.И., Колова Т.И. Беседы об уроке иностранного языка. М.: Просвещение, 1975.
3. Шамов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка//Иностранные языки в школе. 2008. №4.

В.Ю. Михайлов
ИМО, МПГУ, г. Москва

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПИРИНГОВОГО ОЦЕНИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ

Аннотация. *В массовых открытых онлайн курсах существуют различные средства оценивания. Пиринговое оценивание является одним из таких средств оценивания. При организации пирингового оценивания авторам курса необходимо учитывать его особенности для его эффективной реализации. В данной статье приводится алгоритм реализации пирингового оценивания в проектируемом онлайн курсе «Современные средства оценивания результатов обучения иностранному языку».*

Abstract. *There are many assessment tools in mass open online courses. Peer review is one of such means. At the stage of organization of peer review authors of a course need to consider its specific features for its effective realization. This article provides the algorithm of realization of peer review in a vocational online course "Assessment and evaluation in foreign language teaching".*

Ключевые слова: *пиринговое оценивание, модульный онлайн курс, повышение квалификации, современные средства оценивания результатов обучения, технология организации взаимооценки.*

Keywords: *Peer review, module online course, vocational course, modern assessment tools in teaching, algorithm of peer review organization.*

Процессы глобализации в XXI веке вносят фундаментальные изменения не только в мировое сообщество, но также и во все сферы жизнедеятельности. Образование, имея непосредственную взаимосвязь с обществом, также подвержено модификациям. Набирающая обороты тенденция информатизации образовательной системы, внедрение в качестве одной из необходимых компетенций преподавателя информационно-коммуникационной компетенции непосредственно связаны с этим процессом. В настоящее время массовые открытые онлайн курсы (МООК) становятся неотъемлемой частью глобальной образовательной системы, интегрируются в образовательный процесс на разных уровнях: в колледжах, Высших учебных заведениях, системе дополнительного профессионального образования. Согласно данным, ежегодно публикуемым порталом Class Central, к концу 2018 года более 900 университетов по всему миру запустили в общей сложности около 11 000 курсов, обновив содержание 2 000 уже запущенных курсов, а общее количество зарегистрированных пользователей достигло 20 млн. слушателей [1].

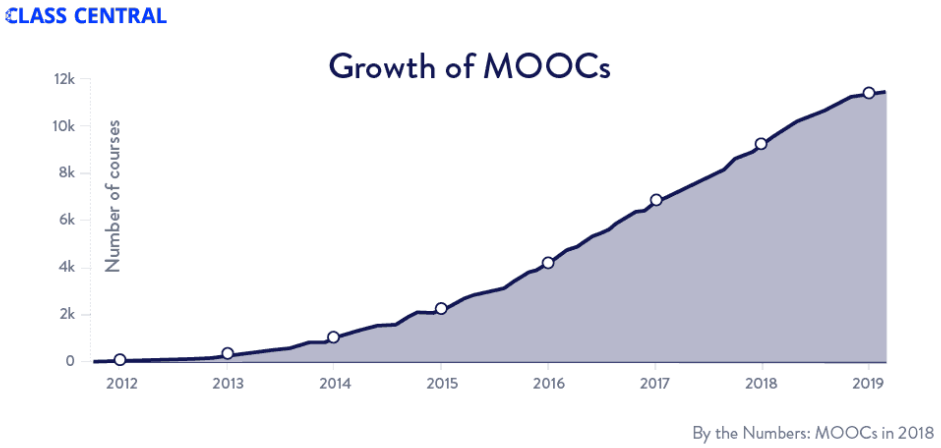


Рисунок 1 – Тенденции развития МООК (2012-2019 гг.)

На рис.1 видно, что развитие МООК имело стремительный рост с менее чем 2 000 курсов в 2012 г. до более 12 000 курсов в 2019 г. По справедливому замечанию ректора Стэнфордского университета Дж. Хеннесси, изменения в системе образования, в частности, в сфере его информатизации, имеют характер «цунами» [2].

Реализация МООК осуществляется не только в странах Европы и США, но и в России. Так, например, на 2016 г. наиболее активно массовые открытые онлайн курсы реализовывали НИУ ВШЭ (22% от всего объёма онлайн курсов), РАНХиГС (7%), МГУ (6%), МГИМО (2%) [3].

В связи с распространением в системе дистанционного образования массовых открытых онлайн курсов возрастает интерес методического сообщества к потенциальным возможностям этих курсов в системе обучения. Данный интерес вызван тем, что изначальное недоверие, возникшее на этапе зарождения МООК, к настоящему времени не уменьшилось, если не сказать – возросло. Трактовать подобный скептицизм со стороны педагогического сообщества можно по-разному: как отсутствием материальной базы для создания и продвижения МООК (например, во многих университетах нет финансовых возможностей для приобретения минимального объема оборудования для организации съемок и монтажа материала для МООК), так и недостаточной степенью теоретической и прикладной разработанности особенностей проектирования МООК. В частности, к последнему могут относиться перенос содержания обучения в традиционном формате в формат массового открытого онлайн курса; выбор подхода при проектировании содержания обучения в МООК и т.п. [4].

В настоящей статье будет рассмотрен вопрос организации контроля и оценивания результатов обучения в онлайн курсах, так как данный вопрос является одним из наиболее важных при проектировании онлайн обучения.

Контроль и оценивание представляют собой неотъемлемую часть процесса обучения, органично вплетаясь в ткань учебного курса. Имея

различные виды, формы, выполняя различные функции, контроль и оценивание позволяют преподавателю оценить достижения обучающихся, выявить пробелы в их знаниях, установить взаимосвязь между планируемыми, реализуемыми и достигнутыми уровнями образования.

Если указанное выше характерно для понимания контроля в его традиционном т.н. *offline* формате, то возникает вопрос о том, насколько это будет соответствовать для понимания контроля в его *online* формате. С целью соотнесения видов контроля, а также функций, которые он выполняет в МООК, предлагается рассмотреть контрольно-оценочные возможности МООК-платформ. Поскольку разрабатываемый курс повышения квалификации «Современные средства оценивания результатов обучения иностранному языку» планируется исключительно как массовый открытый курс, то это определяет выбор платформ по их технологической способности реализовать его. Таким образом, в данной статье будут рассмотрены 3 образовательных платформы: Лекториум, Универсариум и Открытое образование.

По традиционной классификации видов педагогического контроля в обучении выделяются входной, текущий и итоговый [5]. В таблице 1 приведены основные характеристики каждого из них.

Анализ выбранных платформ позволил установить, что каждая из них обладает возможностью реализовать каждый из видов контроля. Обобщённые данные с указанием средств проведения на каждой платформе представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Традиционная классификация видов педагогического контроля

Вид контроля	**Характеристики**
Входной контроль	Не проводится систематически; используется в случае отбора обучающихся (например, при конкурсном зачислении на программу); может проводиться в условиях личностно ориентированного, развивающего обучения для построения индивидуальных траекторий обучения; основное средство проведения – педагогические тесты.
Текущий контроль	Позволяет преподавателю получить оперативную информацию о ходе учебного процесса для его своевременной коррекции и перестройки в нужном направлении; основное средство проведения – диагностические тесты.
Итоговый контроль	Предназначен для оценки учебных достижений после завершения определенного этапа обучения, прохождения раздела или всего учебного курса; дает важную информацию, необходимую для улучшения работы в будущем (напр., внесения изменений в содержание тестовых заданий); может иметь различные средства проведения.

Таблица 2 – Анализ контрольно-оценочных возможностей онлайн платформ (на примере платформ Лекториум, Универсариум, Открытое образование)

Название платформы	Вид контроля	Средства проведения контроля
Лекториум	Входной контроль	Входное тестирование
	Текущий контроль	Тесты внутри видео; тесты множественного выбора; задания с фиксированным ответом; тематические дискуссии
	Итоговый контроль	Итоговое тестирование; проект; взаимооценивание
Универсариум	Входной контроль	Входное тестирование
	Текущий контроль	Тесты внутри видео; тесты множественного выбора; задания с фиксированным ответом; тематические дискуссии
	Итоговый контроль	Итоговое тестирование; проект; взаимооценивание
Открытое образование	Входной контроль	Входное тестирование
	Текущий контроль	Тесты внутри видео; тесты множественного выбора; задания с фиксированным ответом; тематические дискуссии
	Итоговый контроль	Итоговое тестирование; проект; взаимооценивание

Как видно из таблицы 2, возможности для организации контрольно-оценочной деятельности каждой из платформы идентичны. Выбор средств проведения контроля и оценивания будет зависеть от результатов обучения на каждом из этапов обучения. Именно сложность результата обучения определит формат задания для проверки. В этой связи необходимо упомянуть о том, что при проектировании массового открытого онлайн курса на этапе выбора средств контроля и оценивания представляется важным определить какими когнитивными операциями или навыками должен овладеть слушатель после прохождения каждой из тем курса. Для этого рекомендуется использовать таксономию образовательных результатов Б. Блума, поскольку данная таксономия помогает учитывать сложность уровня когнитивных операций, направленных на овладение знаниями, навыками и умениями (или компетенциями) в рамках курса. Так, например, если результатом обучения в разделе модуля или в самом модуле выступает способность слушателя «определять, описывать, называть, маркировать, узнавать, воспроизводить, следовать», используя изученный материал, то для такого образовательного

результат подойдет тест как средство контроля (как тест внутри видео, так и тест после прохождения модуля) [6].

Другим примером использования таксономии Б. Блума может быть её применение при проведении итогового контроля. Если отталкиваться от того, что итоговый контроль может быть представлен умением слушателя делать суждения относительно ценности знания, объединять знания в целое, применять полученные знания, сформированные навыки на практике, то в качестве средства контроля для таких образовательных результатов обучения может стать проект или пиринговое (взаимооценивание) оценивание.

Пиринговое оценивание (от англ. peer assessment (1), evaluation, review) представляет собой способ проверки и оценивания письменных работ, когда работа одного автора проверяется несколькими независимыми рецензентами, обычно из одного с автором круга [7].

К преимуществам данного способа оценивания стоит отнести возможность его использования на курсах с большим количеством слушателей, когда ручная проверка работ невозможна. Во-вторых, пиринговое оценивание выполняет обучающую функцию контроля, поскольку взаимопроверка работ развивает у слушателей навыки самоконтроля и самооценки, позволяет посмотреть на ошибки в проверяемой работе и сопоставить их со своей работой. В-третьих, пиринговое оценивание развивает навыки критического мышления, потому что от проверяющих работы слушателей требуется аргументировать выдвигаемые ими замечания по проверяемой работе. В-четвертых, данный способ проверки дает возможность проверять сложные результаты обучения, например, сравнивать, сопоставлять, оценивать и т.п.

Однако пиринговое оценивание имеет ряд недостатков. Так, например, взаимопроверка может носить субъективный характер. Это связано с тем, что далеко не всегда авторы курсов прилагают критерии оценивания на этапе пирингового оценивания. Во-вторых, далеко не у всех слушателей развиты навыки критического мышления. Именно поэтому выдвигаемые замечания со стороны слушателей могут быть как конструктивными, так и носить весьма поверхностный характер. В-третьих, спорным остается и психологический аспект в пиринговом оценивании. Хотят ли все слушатели, чтобы их работу с указанием их имени и фамилии проверяли их сокурсники? Не повлияет ли это на их учебную мотивацию? Ответы на данные вопросы пока остаются открытыми. В-четвертых, какой объем материала можно давать на взаимопроверку?

С целью организации пирингового оценивания в системе массового открытого онлайн курса повышения квалификации для учителей иностранных языков «Современные средства обучения иностранному языку» предлагается использовать пиринговое оценивание как один из способов суммативного

оценивания. Для минимизации трудностей, возникающих при взаимопроверке, предлагается использовать следующую технологию проектирования пирингового оценивания:

1. На этапе проектирования системы контроля и оценивания в онлайн курсе преподавателю рекомендуется разработать критерии оценивания для взаимопроверки с указанием описания каждого из критериев т.н. рубрики. Рубрики будут выступать своего рода руководством для оценивания, показывая, что именно будет проверяться в работах и как, поскольку именно в них будут заложены параметры оценивания. При разработке рубрик предлагается использовать количественные критерии, так как это поможет слушателям курса более четко представлять, на что именно направлено оценивание.

2. Необходимо установить, какой именно формат пирингового оценивания будет использован в онлайн курсе: с ограничением на ответ или без ограничения на ответ. Первый формат направлен на проверку понимания материала, а второй – на проверку достижения сложных результатов. Для пирингового оценивания с ограничением ответа можно использовать дихотомическую (дробную) шкалу. Пример данной шкалы приведен в таблице 3.

Таблица 3 – Дихотомическая шкала для проведения пирингового оценивания

Описание	**Балл**
Дано менее 2 заданий продуктивного характера	0
Дано менее 3 заданий продуктивного характера	1
Дано менее 4 заданий продуктивного характера	2

3. Исходя из того, что далеко не у всех слушателей развиты навыки критического мышления и контрольно-оценочные умения, рекомендуется перед непосредственным проведением слушателями пирингового оценивания разместить эталонный ответ. Эталонный ответ к заданию позволит легче понять, какой формат авторы курса ожидают от слушателя (какой глубины должен быть ответ, насколько объемен и пр.).

В проектируемом онлайн курсе «Современные средства оценивания результатов обучения иностранному языку» пиринговое оценивание предлагается использовать в качестве итоговой формы контроля. Это связано с тем, что результатом прохождения курса выступает проект по разработке контрольно-оценочного задания. Пример пирингового оценивания в данном курсе приведен ниже.

Инструкция: Для успешного прохождения курса Вам необходимо проанализировать не менее 3 заданий Ваших сокурсников. Задания будут распределены системой автоматически.

В Вашем анализе Вам ***необходимо***:

– следовать критериям оценивания, приведённым ниже;

– дать развёрнутую обратную связь после проверки работы (не менее 3 предложений с указанием сильных сторон работы, а также рекомендациями по улучшению работы).

Образец выполнения задания приведен ниже.

Final test

Task 1

List psycholinguistic mechanisms of receptive skills and write their function:

Mechanism	Function
1. …	

Task 2

Match the following reading/listening subskills and their definitions:

Subskill	Definition
1. Predicting	A. It involves reading a text just to find a specific piece or pieces of information in it.
2. Inferring	B. It involves getting the meaning out of every word and out of the links or relationships between words and between sentences.
3. Reading for gist	C. It means using clues before we begin reading, to guess what a text may be about.
4. Reading for specific information	D. It involves reading the words around an unknown word or thinking about the situation the unknown word is used in to try and work out its meaning.
5. Reading for details	E. It involves figuring out something that the author doesn't actually say. You can use clues that are in the text, and things from your own mind. Sometimes it's called “reading between the lines”.
6. Understanding text structure	F. It involves glancing through a text to get a general idea of what it is about.
	G. It involves understanding how certain types of text generally develop.

После того, как слушатели ознакомились с образцом выполнения задания, авторам курса следует привести критерии оценивания, обозначив объекты контроля. Так, например, в качестве объектов контроля при оценивании такого задания могут выступать:

– Организация тестового задания (например, от простого к сложному; от известного к неизвестному; от заданий, задействующих низкие когнитивные способности, к заданиям более высокого когнитивного характера);

– Корректность/ясность инструкции по выполнению задания, включающая в себя глаголы действия (identify/name/illustrate и пр.);

– Учёт положений тестологии о наличии дистракторов (например, не менее 4 дистракторов; качество разработанных дистракторов);

– Наличие ключей к разработанному тестовому заданию.

Специально для фиксирования баллов, выставляемых в ходе взаимопроверки, рекомендуется использовать листы взаимопроверки или чек-листы. Пример такого чек-листа приведен ниже.

Таблица 4 – Пример чек-листа/листа взаимопроверки для онлайн курса «Современные средства оценивания результатов обучения иностранному языку»

Критерий	**Балл**	**Комментарий**
Корректность/ясность инструкции по выполнению задания, включающая в себя глаголы действия (identify/name/illustrate и пр.)	1 из 2	Не во всех инструкциях использованы глаголы-действия; рекомендуется уточнить употребление артиклей в инструкциях к заданиям №…

Организация пирингового оценивания именно таким способом поможет не только упростить процедуру оценивания работ слушателей, но и сделает процесс взаимооценивания более продуктивным.

Список литературы

1. Боуэн Уильям Г. Высшее образование в цифровую эпоху. Пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. 224 с.
2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. Учебное пособие. М.: Академия, 2007. 224 с.
3. Кольбе А.С., Королев Д.А. Исследование применимости пирингового метода оценки в очных курсах // Управление качеством: Материалы 14-й международной научно-практической конференции. М.: ПРОБЕЛ-2000, МАТИ, 2015 С. 219-229.
4. Королев Д. А., Паволоцкий А. В., Кольбе А. С. Применение пиринговой оценки письменных работ студентов в потоковых очных курсах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2016. № 4. С. 63-71.
5. Рейтинг Российского онлайн образования. URL: https://courseburg.ru/wp-content/uploads/2016/12/Reyting_izdateley_massovyih_onlayn_kursov.pdf (дата обращения: 15.03.2019).
6. Таксономия образовательных целей Блума (традиционная). URL: https://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/project-design1/thinking-skills/bloom-taxonomy.pdf (Дата обращения: 26.03. 2019).
7. Year of MOOC-based degrees: a review of MOOC Stats and Trends in 2018. URL: https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/ (дата обращения: 15.03.2019).

О.Е. Михайлова
НА МВД России, г.Н. Новгород

ОБРАЩЕНИЕ К ТЕКСТАМ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема использования художественного текста при изучении русского языка как иностранного. Анализируется продуктивность обращения к современной литературе с целью усвоения русской лексики и формирования межкультурного языкового сознания. Описываются возможности и пути привлечения современных литературных текстов на занятиях РКИ.*

Abstract. *The article is devoted to the questions of using literary texts at the lessons of Russian as a foreign language. The author analyzes the efficacity of using contemporary Russian literature, designed to assimilate Russian vocabulary and to develop the cross-culture linguistic conscience. The author describes ways and possibilities of using literary texts at the process of learning Russian as a foreign language.*

Ключевые слова*: лингвокультурологическая компетенция, лексема, языковое сознание, аутентичный текст, русский как иностранный.*

Keywords: *linguistic and cultural competence, lexeme, language conscience, authentic text, Russian as a foreign language.*

В рамках изучения русского языка как иностранного (далее РКИ) перед преподавателем часто встает вопрос мотивации деятельности учащихся. Привлечение игровых пособий, аудио и видео материалов, несомненно, помогает, но вместе с тем не снимает всех трудностей, так как, по нашему глубокому убеждению, качественное изучение языка возможно только при системном подходе, с привлечением аутентичных текстов, погружающих иностранца в межкультурную действительность изучаемого языка. Только таким образом происходит формирование лингвокультурологической компетенции.

Кроме того, обращение к произведениям современной литературы способствует повышению мотивации и позволяет обучаемому увидеть «живые» языковые конструкции в контексте не просто учебных текстов, а в реальных аутентичных материалах. Также иностранец параллельно с изучением языка знакомится с русской действительностью. Именно в произведениях XX-XXI вв. отражены современные языковые клише, идиомы, позволяющие обучаемому «перенести» эти модели в свою речь. Тем самым вовлечение художественного текста в учебный процесс помогает решить преподавателю одновременно несколько учебных задач:

1. знакомство с событиями России современного времени;

2. изучение актуальных выражений и слов на базе контекстного метода (языковая догадка, ассоциации, опорные предложения и фразы);

3. отработка одновременно всех видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования, говорения;

4. выход в устную речь через проблемную ситуацию, представленную в тексте, и т.п.

Важно отметить, что список текстов может варьироваться в зависимости от целей и задач преподавателя. Однако при отборе произведений следует учитывать их «степень конфликтности» – какое количество проблем и собственно языковых ситуаций можно обозначить в этих произведениях. Данный критерий становится особенно важным в процессе вызова обучаемого на диалог. Например, обращение к тексту В.Маканина «Кавказский пленный» позволит преподавателю затронуть целый ряд тем, на наш взгляд, созвучных чувствам не только русских людей, но и иностранцев: тема оправданности войны, тема чувств молодых солдат (что чувствует человек, идущий на войну), тема деформации ценностей человека на войне (солдат, живущий ради войны и видящий в ней красоту и т.п.). Более того, название произведения отсылает читающих к целому ряду лексем: Кавказ, пленный, горы. Определение значений этих слов, рождает комплекс ассоциаций, и позволяет обратиться преподавателю, во-первых, к реальным историческим событиям России, а, во-вторых, отработать такие лексико-семантические поля, как «Профессия», «Воинские звания», «Чувства, эмоции». Например, формулировка вопроса: «Кто такой пленник?» отсылает обучаемых к словарю, где мы встречаем два значения:

1. Находящийся в плену, взятый в плен. Пленный воин.|| в знач. сущ. пленный, муж. Военный, взятый в плен неприятелем. Захватили много пленных. Прибыла новая партия пленных.

2. перен. Находящийся под властью чего-нибудь, в плену у чего-нибудь, зачарованный чем-нибудь, лишенный собственной воли (книжн.) [5].

Выделение опорных лексем (плен, военный, власть, зачарованный) в толковании данного слова, позволяет предположить, что пленный – это человек, который находится в плену (подобная конструкция в дальнейшем помогает учащемуся сформировать навыки конструирования толкования слова) [курсив мой – О.М.]. И далее, это человек, который пленен красотой гор и войны. При этом горы становятся символом войны. Приведение фрагмента художественного текста подтверждает нашу догадку: «И что здесь особенного? Горы?... Бедные грязноватые домишки горцев, слепившиеся, как птичьи гнезда. но все-таки горы?!...Горы. Горы. Горы. Который год бередит ему сердце их величавость, немая торжественность, но что, собственно, красота их хотела ему сказать?» [3, с. 225]. Заметим, что объем и границы отрывка могут варьироваться в процессе занятия. Текст может быть подан с купюрами. Например, в нашем случае была убрана ненормативная лексика и приведены

предложения, где содержится отсылка к необходимой для нас информации. В дальнейшем преподаватель может вновь ввести этот отрывок текста, но уже в более развернутом виде с целью отработки определительных конструкций: горцы – это....; стылый – это...., и т.п.

Еще одним важным условием продуктивного использования современного литературного текста становится отказ преподавателя от рамок, диктуемых уровнем изучаемого языка. То есть, если обучаемый находится на уровне А1, это не значит, что мы не можем использовать аутентичный текст. По нашему глубокому убеждению, эта позиция ошибочна. Текст может и должен использоваться, но информация при этом отбирается более тщательно, наряду с этим возможна «умеренная адаптация текста» (цитаты с купюрами, ограниченный перевод сложных фраз и лексем и т.п.). Например, работа с рассказом В.Шукшина «Чудик». В тексте много сложных для уровня А1-А2 лексем, но есть отрывки, которые вполне понятны: «Было ему тридцать девять лет от роду. Он работал киномехаником в селе. Обожал сыщиков и собак. В детстве мечтал стать шпионом». Фрагмент может быть представлен в формате аудиоматериала (аудиокнига «Чудик»). Обучаемым предлагается выписать названия профессий, которые они услышат в тексте. Матрица с расширенным списком названий профессий раздается заранее. Подобный принцип интегрированной подачи материала, когда произведение изучается не изолировано, как самостоятельный элемент урока, а включается в общую тему занятия, также способствует формированию лингвокультурологической компетенции и позволит преподавателю логически выстраивать занятия. Так, при изучении темы «Транспорт» отрабатывается грамматический блок «Глаголы движения». Однако все эти темы гармонично совмещаются при обращении к повести В.Распутина «Рудольфио». Использование фрагментов «Поездка в трамвае», «Отъезд героя» (начало повести) позволит преподавателю на материале аутентичного текста наглядно проиллюстрировать степень употребления носителями языка глаголов движения в речи и одновременно познакомит иностранца с этикетными формулами знакомства в русской культуре.

Итак, формированию лингвокультурологической компетенции на занятиях РКИ в значительной мере способствует использование художественных текстов современной литературы, благодаря которым обучаемый знакомится с менталитетом, обычаями, традициями русского народа; на примере «живых» языковых конструкций видит их востребованность; может по аналогии «переносить» эти модели и языковые обороты в собственную речь.

Список литературы

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: КомКнига, 2006. 264 с.
3. Маканин В. Кавказский пленный: [сборник]. Москва: Эксмо, 2009. 444 с.
4. Морозкина Е.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам // Русский язык в полиэтнической среде: Социокультурные проблемы лингвистического образования: Материалы Международной практической конференции. Уфа: РИО БашГУ, 2006. С. 323-325.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013. 800 с.

М.В. Молева
НГПУ им.К.Минина, г. Н.Новгород

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ СУДОВОЙ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ

Аннотация. *В статье освещаются вопросы обучения судовой деловой переписке работников морского и речного транспорта. Анализируются лингвистические особенности деловых писем на иностранном языке, используемых в морской практике и составляющих лингвистический компонент обучения деловому письменному иноязычному общению.*

Abstract. *the article covers the issues of training the ship's business correspondence of sea and river transport workers. The linguistic features of business letters in a foreign language used in maritime practice and making up the linguistic component of teaching business written foreign language communication are highlighted.*

Ключевые слова: *лингвистический компонент обучения, судовая деловая переписка, письменное деловое общение, навыки и умения письменной иноязычной деловой коммуникации, графика, орфография, иноязычная письменная речь.*

Keywords: *linguistic component of training, ship business correspondence, written business communication, skills of written foreign language business communication, graphics, spelling, foreign language written speech.*

В настоящий момент обучение письменному деловому общению составляет одно из приоритетных направлений в обучении иностранному языку.

Как отмечает Н.Д. Гальскова, 80% информационного обмена в большинстве современных сфер деятельности, в том числе, науки, техники, коммерческих отношений и др., осуществляется посредством интернет-технологий на основе письменного текста [4, с. 144; 7]. Вот почему современным специалистам практически любой профессиональной области необходимо владеть навыками и умениями деловой письменной коммуникации.

Актуальность обучения специалистов морского и речного флота ведению деловой переписки на английском языке обусловливается и другими специфическими причинами: 1) согласно Международной Конвенции ПДНВ-78, морские специалисты обязаны владеть английским языком в устной и письменной форме [5]; 2) в жизнедеятельности судна англоязычная деловая переписка является традиционным способом ведения коммерческих

отношений; 3) решение правовых вопросов, неизбежно возникающих при работе в международных водах, осуществляется в письменной форме.

Судовая переписка используется в следующих целях:

– ведение деловых отношений с судовыми агентами, властями порта, грузополучателями, другими судами и т.д.;

– заказ провизии, бункеровочного топлива, технического снабжения;

– написание различных видов извещений и уведомлений (извещение о готовности судна к погрузке-разгрузке, о простое судна, неуплате фрахта и др.);

– изложение претензий и протестов [2; 3].

Деловое письмо, по словам Г.В. Токарева, является ведущим средством переписки между участниками делового общения [6, с. 39]. Единой классификации деловых писем пока не ещё представлено в связи с большим разнообразием их жанров. Г.В. Токарев предлагает разделить корпус деловых писем по функциональному критерию: 1) передача информации общеделового значения (сопроводительные письма, информационные письма); 2) передача информации целевого делового значения (просьбы, запросы, заказы, претензии и т.д.); 3) передача информации вспомогательного делового значения (уведомление, напоминание, предупреждение и т.д.); 4) передача прочей деловой информации (сожаление, извинение, благодарность, отказ, и др.) [6, с. 40].

Нами была предпринята попытка разделить корпус судовых деловых писем согласно классификации, предлагаемой Г.В. Токаревым. Результаты этой работы представлены в таблице.

Таблица – Основные виды судовой деловой переписки

№ п/п	Функциональный критерий	Деловые письма, используемые в морской практике*
1.	Письма, содержащие информацию общеделового значения (сопроводительные письма, информационные письма)	–
2.	Письма, содержащие информацию целевого делового значения (просьбы, запросы, заказы, претензии и т.д.)	+
3.	Письма, содержащие информацию вспомогательного делового значения (уведомление, напоминание, предупреждение и т.д.)	+
4.	Письма, содержащие прочую деловую информацию (сожаление, извинение, благодарность, отказ и др.)	+
Примечание: Знак «+» указывает на наличие данного вида деловых писем в морской практике, знак «–» – на отсутствие.		

Таким образом, основными видами деловых писем, представленных в судовой деловой переписке, являются письма, предназначенные для передачи

следующей информации: 1) целевого делового значения; 2) вспомогательного делового значения; 3) прочей деловой информации, сопровождающей деловую коммуникацию.

Соответственно, можно выделить следующие основные виды деловых писем, используемых в жизни судна: письмо-заказ, письмо-извещение, письмо-запрос, письмо-претензия, письмо-просьба, письмо-приглашение, благодарственное письмо.

В содержании обучения умениям иноязычной письменной речи, составляющей основу деловой переписки на иностранном языке, А.Н. Шамов выделяет три основные компонента: лингвистический, психологический и дидактико-методический [1, с.160].

Целью данной статьи является рассмотрение лингвистического компонента обучения судовой деловой переписки.

А.Н. Шамов включает в лингвистический компонент обучения иноязычной письменной речи следующие знания обучающихся: 1) знание активного лексического, грамматического и фонетического материала; 2) представление о графической системе изучаемого языка; 3) снятие трудностей по усвоению звукобуквенных соответствий; 4) знание орфографических правил изучаемого языка; 5) знание специальных знаков, используемых в письменных текстах (например, апостроф); 6) знание специальных формул, характерных для письменной речи [1, с. 160].

Следует отметить, что обучение деловому письменному общению, в частности, деловой судовой переписке, происходит на поздних, завершающих этапах курса обучения в морском вузе. На данном этапе обучающиеся, в основном, владеют графикой и орфографией английского языка, включая знания специальных знаков письма. Вместе с тем, обучающиеся недостаточно знают: 1) специальные формулы письменной речи, относящиеся к речевому этикету делового письменного общения [8, с. 283-284]; 2) структурные и композиционные особенности делового письма; 3) морскую терминологию, связанную с грузовыми перевозками; 4) юридическую терминологию, обслуживающую ряд операций судна торгового флота.

Таким образом, в лингвистический компонент обучения судовой деловой переписке следует включать: 1) изучение речевых формул и речевых клише делового письменного общения; 2) изучение специального терминологического аппарата коммерческой деятельности судна; 3) изучение правовой лексики, встречающейся в судовой деловой переписке.

Список литературы

1. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 224 с.
2. Бобин В.И. Терминологический справочник капитана по ведению дел и документации на английском языке. ТРАНСЛИТ, 2017. 496 с.

3. Бобровский В.И. Судовая документация и переписка на английском языке. Учебное пособие. М., ЦРИА «Морфлот». 1979. 249 с.
4. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2017. 350 с.
5. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДНВ-78/ПДМНВ-78) с поправками (консолидированный текст). ЗАО «ЦНИИМФ». СПб.: 2010. 806 с.
6. Токарев Г.В. Документная лингвистика: Учеб. пособие. Тула, Арт-принт, 2010. 125 с.
7. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.5. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/866/678 (дата обращения: 03.04.2019).
8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.

Н.В. Нечипоренко
НА МВД России, г. Н.Новгород

ПЕРСПЕКТИВА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА КЕЙСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НИЖЕГОРОДСКОЙ АКАДЕМИИ МВД РОССИИ

Аннотация. *В статье определяется необходимость использования кейс-технологии на занятиях по иностранному языку с целью повышения их эффективности. Автор рекомендует создавать небольшие кейсы, используя при этом комплексный подход. Статья отмечает, что кейс должен содержать все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо.*

Abstract. *This article defines the need for the use of case-technology at foreign language classes with the aim of increasing their effectiveness. The author recommends to make small cases, using a holistic approach. The article notes that the case should contain all types of speech activities: reading, speaking, listening and writing.*

Ключевые слова*: цель, интерактивный метод, навык, анализ, технология.*

Keywords: *aim, interactive method, skill, analysis, technology.*

В настоящее время высшее образование в большей степени ориентировано на формирование профессиональных компетенций, а не на получение конкретных знаний. Для современного специалиста важно уметь мыслить, обрабатывать большие объемы информации, уметь постоянно развиваться, находить оптимальную линию поведения в различных ситуациях, работать системно и эффективно.

Для успешного достижения этих целей необходимо использовать интерактивные методы обучения [3], которые предполагают большой объем самостоятельной работы [1, с. 4]. Исследования показали, что на занятиях с использованием интерактивных методик студенты проявляют большой интерес и лучше усваивают материал.

В арсенале преподавателя есть много интересных и перспективных методов работы, стимулирующих познавательную активность студентов. Это проблемное обучение, информационные технологии, контекстное и междисциплинарное обучение, игровые, кейсовые и проектные методы.

Наиболее интересным, эффективным и универсальным, на наш взгляд, является метод кейсов. На занятиях по иностранному языку в Нижегородской академии МВД России технология кейсов находит самое широкое применение. Данная методика позволяет студентам развивать профессиональную и человеческую позицию, проявлять и совершенствовать аналитические навыки, учиться работать в команде, а также формирует позитивное отношение к обучению.

Для подготовки кейса мы используем художественную и публицистическую литературу, так как студенты должны работать не с абстрактным материалом, а с реальными событиями и персонажами. Это существенно повышает мотивацию и интерес к изучаемой проблеме. В случае использования фрагментов из журналистики и включения в дело оперативной информации из СМИ, дело начинает приобретать большую актуальность. Использование художественной литературы может придать делу культурную функцию и стимулирует нравственное развитие личности студента. Самым амбициозным и оперативным источником для кейса, несомненно, является Интернет, обладающий неисчерпаемыми ресурсами.

В процессе работы с кейс-технологией следует выделить несколько этапов деятельности. Во-первых, необходимо выбрать материал кейса в соответствии со структурой дисциплины, сформулировать его цели и задачи, адекватно оценить уровень подготовленности группы к их выполнению. Затем следует определить проблему, подлежащую рассмотрению, и приготовить текст кейса. Кейс должен быть написан простым и понятным языком, содержать положительные и отрицательные примеры [2, с. 155].

Преподаватель также должен подготовить рекомендации по использованию кейса, а именно разработать задания для студентов, возможные вопросы для обсуждения и презентации кейса, описать их предполагаемые действия в процессе обсуждения кейса. Начало занятия по методу кейсов - это единственный момент, когда преподаватель контролирует ситуацию. Общий тон, интерес и направленность всего занятия зависят от того, как начинается обсуждение кейса. Педагог не может быть полностью уверен в том, как будет обсуждаться проблема, но он точно знает, что ему придется выступить со вступительной и заключительной речью, организовать дискуссию или презентацию, поддержать деловой дух в аудитории и оценить вклад каждого студента в анализ кейса.

На занятиях по иностранному языку мы стараемся создавать небольшие кейсы, используя при этом комплексный подход. Необходимо, чтобы кейс содержал все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо.

Конечно, использование кейс-технологии в обучении не решит всех проблем и не должно стать самоцелью. Необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возможности учащихся. Наибольшего эффекта можно достичь при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Список литературы

1. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе: учебно-методические материалы Н. Новгород: 2007. С. 1-25.
2. Покушалова Л.В. Метод Case-Study как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов // Молодой учёный. – 2011. №5. Т.2. С. 155-157.
3. Смирнова Е.В. О внедрении образовательных инноваций в вузе // Великие реки' 2011: Труды конгресса 13-го Международного научно-промышленного форума: в 2-х томах. Н.Новгород: ННГАСУ. 2012. С. 115-116.

Н.В. Нечипоренко

НА МВД России, г. Н.Новгород

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *В статье дается определение понятия социальной компетенции, выделяются три основные составляющие этого явления. Автор описывает содержание каждого из этих компонентов, акцентируя внимание читателя на актуальности применения интерактивных методик, рассматривая наиболее интересный и перспективный метод проектов и кейс-технологии.*

Abstract. *The article defines the concept of social competence, identifies three main components of this phenomenon. The author describes the content of each of these components, focusing the reader on the relevance of the use of interactive techniques, considering the most interesting and promising method of projects and case-based technology.*

Ключевые слова: *знания, компонент, коммуникация, метод, проект, кейс-технология.*

Keywords: *knowledge, component, communication, method, project, case-technology.*

На занятиях по иностранному языку студенты имеют возможность познакомиться с образом жизни и традициями представителей иноязычной культуры. В результате студенты учатся оперировать необходимыми языковыми и фоновыми знаниями, адаптируя свое поведение к поведению носителя языка. Этот навык позволяет говорить о сформированной "социальной компетенции".

В рамках данного понятия следует выделить три основных компонента: лингвокультурный, социолингвистический и социокультурный.

Под *лингвокультурной* составляющей понимается совокупность морфологических и синтаксических особенностей изучаемого языка, которые будут необходимы и достаточны для понимания иностранцев и общения с ними.

Результатом лингвокультурного чтения является способность студентов включать в контекст реалий иностранного языка, сравнивать иностранные лингвокультурные единицы со своим родным языком и культурой, учитывать культурные и социальные особенности партнера. Лингвокультурное чтение предполагает не только полное понимание прочитанного, но и его дальнейшее критическое понимание, основанное на выделении и анализе лингвокультурных единиц.

Этот тип чтения может быть использован на всех этапах обучения в процессе ознакомления с культурой страны изучаемого языка. Однако, благодаря высокому уровню психологической и социальной зрелости студентов, наиболее эффективным языковое и культурное чтение может быть на старших этапах обучения. В рамках данного вида чтения рекомендуется использовать статьи из газет и журналов, интернет-статьи, аудио-новости, видео с субтитрами.

Лингвокультурное чтение дает возможность:

1) познакомиться с историей страны изучаемого языка;

2) расширить культурные горизонты;

3) понять образ мышления других людей;

4) раскрыть содержание языковых и культурных единиц;

5) повысить мотивацию студентов к изучению иностранных языков;

6) расширить способы работы с печатным материалом.

Социолингвистический компонент подразумевает необходимость знакомить студентов с национальной культурой представителей стран изучаемого языка, особенностями их характера и поведения.

С этой целью рекомендуется использовать интерактивные методы обучения, которые включают метод проектов и метод кейсов.

Метод проекта имеет особое значение, так как позволяет отказаться от простого запоминания и воспроизведения материала и вызвать активную умственную и творческую деятельность студентов [2, с. 40]. В результате проекта будет создан продукт, имеющий значение для других людей.

Применение метода кейсов на занятиях по иностранному языку требует очень высокой методической подготовки учителя [1, с. 343]. Он должен уметь решать различные методические задачи урока, с учетом психологических и педагогических закономерностей учебного процесса, а также психологических и возрастных особенностей учащихся. Занятия с применением кейс-технологии всегда проходят интересно и динамично, что способствует развитию

креативности у педагога и обучаемых. Необходимость выступления перед членами группы заставляет студентов логически выстраивать свои высказывания. Апробирование своих коммуникативных способностей в ходе дискуссии дает возможность каждому участнику обнаружить свои слабые стороны и стимулирует желание совершенствовать знания по иностранному языку и его употреблению в речи. Для обеспечения *социокультурной* составляющей на занятиях по иностранному языку необходимо ознакомиться с произведениями художественной литературы англоязычных стран, а также изучить речевой этикет.

Формирование социокультурной компетенции студентов несомненно служит воспитанию интернационалистов и патриотов своей страны. Эта компетенция свидетельствует о том, что человек знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции и язык других стран и народов. Поэтому он может с гордостью представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живет.

Список литературы

1. Нечипоренко Н.В. Использование кейс-технологии на занятиях по иностранному языку в процессе подготовки специалистов органов внутренних дел // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2016. № 4 (36). С. 342-344.
2. Нечипоренко Н.В. Использование метода проектов на занятиях по иностранному языку // Общие вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации: сб.науч.ст. Чувашский гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В.Кормилина, Н.Ю.Шугаева. Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т, 2016. С. 39-44.

Е.В. Никитина

МБОУ Школа №7, г. Кулебаки

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *В данной статье раскрываются вопросы эффективного применения игровых педагогических технологий на уроках английского языка. В процессе игры у учащихся активизируются мыслительные процессы, совершенствуются коммуникативные и лексические навыки, а также возрастает интерес к изучению английского языка.*

Abstract. *The article describes the questions of effective application of game pedagogical technologies at English lessons. During the game, students activate mental processes and improve communication and lexical skills, get more interested in learning the English language.*

Ключевые слова*: современные образовательные технологии, всесторонне развитая личность, игровые педагогические технологии, коммуникативные навыки, лексические навыки.*

Keywords: *modern educational technologies, comprehensively developed personality, game pedagogical technologies, communication skills, lexical skills.*

Обучение иностранным языкам – процесс увлекательный и очень ответственный. Чтобы пробудить у учащихся интерес к изучению английского языка, учителю необходимо использовать инновационные технологии в преподавании. Одними из распространенных и любимых педагогических технологий у учителей и обучающихся являются игровые технологии.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [1, с.221].

Особенностью игрового метода является то, что в игре все равны. Она посильна практически каждому ученику, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в языке. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования, учащихся к учебной деятельности [2, с.39].

Обучающие игры (лексические, грамматические, ролевые) являются сильным мотивирующим фактором в процессе обучения иностранному языку. Игра способствует закреплению языковых явлений в памяти, поддержанию интереса и активности учащихся, возникновению желания у учащихся общаться на иностранном языке. Игры помогают учителю оживить урок, внести естественность в учебное общение на изучаемом иностранном языке, облегчить процесс усвоения языкового материала, сделать учебный труд интересным [1, с.220].

Применение игровых технологий является одним из эффективных методов в обучении английскому языку. В процессе игры у учащихся активизируются мыслительные процессы, совершенствуются коммуникативные и лексические навыки, а также возрастает интерес к изучению английского языка.

Список литературы

1. Кудрявцева Ю.Д., Крутикова Л.А. Современные игровые технологии на уроках английского языка как средство реализации требований ФГОС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 46. С. 220-225.
2. Ловчева Л.В. К вопросу о применении игровых образовательных технологий на практических занятиях по английскому языку в целях формирования познавательного интереса студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 40. С. 39-41.

О.А. Никишина
НГПУ им.К.Минина, г.Н.Новгород

IELTS КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И СТРУКТУРА ЭКЗАМЕНА

Аннотация. *В статье представлен обзор международного сертифицированного экзамена IELTS, его академической, общей и упрощенной версии, описаны цели и задачи, раскрыта структура экзамена.*

Abstract. *The article presents the results of the analysis of the content of the tasks of the international certified IELTS exam, (its Academic and General Training version) in order to determine its aims and goals and describe the structure of the exam.*

Ключевые слова: *IELTS, международный экзамен.*

Keywords: *IELTS, international exam.*

В настоящее время, если доверять данным статистических исследований, около 10% российских выпускников школ ежегодно отправляются обучаться и покорять такие зарубежные страны, как США, Канаду, Чехию, Англию и Китай. Причем с каждым годом этот процент имеет тенденцию к росту. В первую очередь, несомненно, их привлекают учебные заведения, предоставляющие шанс бесплатного обучения (с выплатой стипендии) и в качестве вступительных испытаний засчитывают результаты обучения в средних учебных заведениях РФ. Однако, обязательным дополнительным условием всегда является подтверждение достаточного уровня владения иностранным языком, на котором в дальнейшем и планируется их обучение.

Согласно рейтингам зарубежных вузов наиболее привлекательными для поступления и построения дальнейшей профессиональной карьеры на настоящий день являются вузы США, Великобритании и Германии.

Стандартной формой проверки уровня владения иностранным языком в мире является тест, разрабатываемый с использованием одной общей системы. В России общим тестом для всех является Единый государственный экзамен. Результаты ЕГЭ действуют в течение четырех лет и позволяют любому человеку подать документы на обучение в российских вузах. Это предусмотрено законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [5].

В мире существует множество тест-систем для оценки уровня владения иностранным языком, а также для работы по его улучшению. Например, CAE (Cambridge English: Advanced) ориентирован на уровень C1 общеевропейской системы владения иностранным языком (CEFR) и может использоваться для иммиграционных целей, получения рабочей визы и возможности обучения в зарубежных вузах [2]. Еще один интернациональный экзамен по английскому языку – TOEFL (тест на знание английского языка как иностранного) – стандартизированный тест для измерения способности английского языка

неносителей языка, желающих поступить в англоязычные университеты. Тест также принимается многими англоговорящими академическими и профессиональными институтами и организациями (сообществами). Сертификаты международной системы оценки знания английского языка (IELTS) служат показателем уровня владения языком людей, которые хотят учиться или работать там, где английский используется в качестве языка общения. Система использует девятидиапазонную шкалу для четкого определения уровней владения языком, от непользовательского (band score 1) до экспертного (band score 9). Одной из самых популярных причин для сдачи экзамена является стремление построить успешную карьеру за рубежом. Многие известные компании-работодатели предъявляют требования к соискателю на должность, предусматривающую частое общение, – 7-8 баллов по шкале IELTS (соответствует уровню C1 CEFR). Английский язык является обязательным условием для работы в некоторых международных компаниях даже на территории РФ.

Еще одна важная причина для сдачи экзамена IELTS – иммиграция. Человек может иммигрировать только в том случае, если он удовлетворяет требованиям миграционной службы в конкретной стране. Каждая страна имеет уникальный для нее список требований, которые необходимо выполнить. Несмотря на то, что, в основном, требования различаются, одно является общим для всех – подтверждение уровня владения английским языком для Миграционной службы. Многие страны признают результаты экзамена IELTS в качестве достаточного условия.

Существуют три различных версии теста:

1) академическая (Academic IELTS) – разработана для людей, желающих получить высшее образование или профессиональную регистрацию в англоязычной среде. Он отражает некоторые особенности академического языка и оценивает, готов ли человек начать обучение или профессиональную (пере)подготовку.

2) общая (General Training IELTS) – предназначена для тех, кто собирается в англоязычные страны для получения среднего образования, опыта работы или прохождения программ профессиональной подготовки. Она является и требованием для миграции в Австралию, Канаду, Новую Зеландию и Великобританию. Тест фокусируется на основных навыках выживания в широком социальной и рабочей окружающей среде.

3) упрощенная (IELTS Life Skills) – введена в 2015 году и предназначена лишь для тех кандидатов, кому необходимо продемонстрировать и подтвердить свои навыки разговорной речи (Speaking) и аудирования (Listening) на уровне A1 или B1 по шкале CEFR. Данный тест сдают родственники проживающих в Великобритании при желании смены места жительства, получения британского

гражданства, а также продления срока проживания / пребывания в Объединенном королевстве. Задания теста IELTS Life Skills отражают ежедневный опыт общения в англоговорящей среде. Тестируемым будет предложено принять участие в коротких обсуждениях на повседневные темы: личные данные и опыт; семья и друзья; покупки; работа; здоровье; отдых; учеба и курсы; транспорт; домашнее хозяйство; погода и т.д. По результатам экзамена испытуемый получает либо «сдал» («passed»), либо «не сдал» («failed»).

Стандартные же экзамены IELTS состоят из четырех частей: аудирование, чтение, письмо и разговорная речь. Задания разделов Listening и Speaking одинаковы в обоих типах IELTS. Есть некоторые различия между академической и общей IELTS в упражнениях разделов Reading и Writing.

Reading в академической версии включает в себя научные тексты и статьи, богатые лексикой и грамматикой. Подготовка к сдаче такого экзамена требует более углубленная, чем для общей версии: темы подбираются более сложные, и объемы текстов также больше. Эксперты считают, что испытуемые должны правильно понимать содержание текстов и быстро находить нужную информацию, когда она им необходима. В общей версии много коротких текстов. Темы проще, не такие «академические». Тексты могут содержать таблицы, списки или являться рекламным объявлением.

Раздел Writing включает в себя два задания.

1) в первом, академическом варианте, тестируемому предлагаются диаграммы, таблицы и схемы, которые он должен проанализировать, выбрать основную информацию и описать ее. Для общего варианта – всегда письмо, например, в авиакомпанию или офис-менеджеру.

2) второе задание заключается в написании эссе на различные темы. Различия между версиями состоят в сложности предлагаемой темы. Обращается внимание на богатство словарного запаса и грамотности в академической версии экзамена. Второе задание оценивается выше первого.

IELTS можно не только рассматривать как оценку уровня владения языком, но и в процессе подготовки к сдаче теста можно значительно улучшить навыки владения английским. Все разделы теста EILTS выполняют определенную функцию в данном процессе: раздел Reading позволяет совершать процесс коммуникации между автором и читателем, вводит новые термины и дает их объяснения. Умение слушать и быстро и правильно понимать смысл любой фразы заданий раздела Listening является залогом успешного последующего общения с англоязычным миром, особенно если обучающийся планирует сделать карьеру за границей и работать в команде с носителями языка. Раздел Speaking IELTS готовит человека к тому, чтобы научиться главному – умению вести диалог в реальной жизни. Задания раздела

Writing тренируют умение работать с документами и оттачивают навыки английской грамматики.

В заключение отметим, что основная идея экзамена IELTS состоит в том, чтобы способствовать развитию у испытуемого всех навыков владения английским языком, а также быть готовыми продемонстрировать результаты в освоении каждого из них. Прежде чем выбрать версию сдаваемого теста необходимо проверить требования принимающей стороны (организации, учебного заведения, миграционной службы).

Список литературы

1. Applying for a UK visa: approved English language tests. 2019. URL: http://www.gov.uk/government/publications/guidance-on-applying-for-uk-visa-approved-english-language-tests/ (дата обращения: 01.03.2019).
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2019. URL: http://rm.coe.int/1680459f97/ (дата обращения: 01.03.2019).
3. IELTS: 2018. URL: http://www.ielts.org/ (дата обращения: 01.03.2019).
4. IELTS Australia Pty Limited: 2019. URL: https://ielts.com.au/ (дата обращения: 01.03.2019).
5. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Консультант плюс: справочные правовые системы: Законодательство. URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 01.03.2019).

О.А. Никишина

НГПУ им.К.Минина, г.Н. Новгород

ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ В ФОРМАТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ IELTS

Аннотация. *В статье представлены результаты анализа содержания заданий международного сертифицированного экзамена IELTS, его академической и общей версии, с целью определения объектов контроля.*

Abstract. *The article presents the results of the analysis of the content of the tasks of the international certified IELTS exam, (its Academic and General Training version) in order to determine the objects of control.*

Ключевые слова: *IELTS, объекты контроля.*

Keywords: *IELTS, objects of control.*

В последние годы интерес к обучению и трудоустройству за границей возрастает с каждым годом. Доказательством этому служит статистика увеличения количества тестируемых на определение уровня владения иностранным языком для получения международных сертификатов, дающих возможность поступать в учебные заведения и наниматься на работу (только IELTS в 2018 году сдавали 3,5 млн. человек во всем мире, в 2017 – 3 млн.) [1]. Определение уровня развития способности средствами иностранного языка и готовность осуществлять речевую деятельность в письменной и устной формах для достижения целей и в соответствии с ситуациями общения в рамках той или иной сферы деятельности (другими словами, коммуникативной

компетенции) становится основной целью международного сертифицированного экзамена.

Исчерпывающая информация о структуре и содержании IELTS размещена на сайтах компаний, которым принадлежат права на тестовую систему: Cambridge English Language Assessment [2], the British Council [1] и IELTS Australia Pty Limited [4], дочерней компании IDP Education Pty Limited. Кроме того, создан сайт https://www.ielts.org/, где описаны критерии оценки ответов; размещены демонстрационный вариант IELTS с ответами на задания и сборник заданий для подготовки к экзамену (платный доступ).

Поскольку разработчики IELTS опираются на Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, то в рамках теста предлагаются задания по заявленным в Компетенциях темам, а также определяются, какие компетенции экзаменующихся могут стать объектами контроля в IELTS. Таким образом, документ Совета Европы служит наиболее общим ориентиром для тех, кто начинает подготовку к экзамену; в нем установлено, какими диалогическими и монологическими высказываниями проверяются умения устной речи, а какими видами письменных высказываний – умения письменной речи [3].

Объекты контроля, представленные в соответствующих разделах экзаменационной работы:

1. Раздел Speaking

1) Умение проходить интервью – экзаменатор задаёт тестируемым общие вопросы по таким темам, как о себе, семья, работа, дом, учеба и хобби.

2) Умение строить монологическое структурированное высказывание по заданной теме – тестируемому предлагается карточка с темой, включающая аспекты, которые необходимо раскрыть. После 1-2-минутного монолога экзаменатор задает один или два вопроса на ту же тему.

3) Умение вести дискуссию – проверяется способность тестируемого выражать и обосновывать мнения, анализировать, обсуждать и размышлять о проблемах по теме, заданной предыдущим заданием.

2. Раздел Reading: в зависимости от типа IELTS подбираются темы материалов для чтения:

– академический IELTS (Academic IELTS) содержит тексты, затрагивающие вопросы, которые являются интересными, приемлемыми и доступными для участников тестирования, поступающих на программы бакалавриата или магистратуры или обращающихся за профессиональной регистрацией. Отрывки могут быть написаны в различных стилях, например, повествовательном, описательном или дискурсивном / аргументативном. Как минимум один текст содержит подробную логическую аргументацию. Тексты могут содержать невербальные материалы, такие как диаграммы, графики или

иллюстрации. К текстам, содержащим технические термины, предоставляется глоссарий [5].

– общий IELTS (General Training IELTS) включает тексты, имеющие отношение к уровню «основного языкового выживания» на английском языке для извлечения и предоставления общей фактической информации, например, уведомления, объявления и расписания; тексты, характеризующие уровень «выживания на рабочем месте», в которых основное внимание уделяется условиям на рабочем месте, например, описания должностных обязанностей, контракты, повышение квалификации персонала и учебные материалы; тексты для «общего чтения». Здесь акцент делается на описательных и поучительных, а не на аргументативных текстах в общем контексте, соответствующем широкому кругу испытуемых, например, публикации в газетах, журналах, а также отрывки из художественных книг.

Объекты контроля:

1) Понимание основного содержания предлагаемых текстов.

2) Выборочное понимание информации в предлагаемых текстах.

3) Полное и точное понимание предлагаемых текстов.

4) Понимание структурносмысловых связей текста.

3. Listening. Первые два текста в данном разделе отражают ситуации, возникающие в повседневном социальном контексте – это диалог двух собеседников (например, об организации поездок) и монолог (например, о местных объектах достопримечательностей). Следующие два текста посвящены ситуациям, возникающим в сфере образования и профессиональной подготовки – это диалог (например, два студента университета в дискуссии, возможно, под руководством преподавателя) и монолог на академическую тему. Записи включают в себя ряд акцентов, в том числе британский, австралийский, новозеландский, американский и канадский [5].

1) Понимание основного содержания звучащих текстов монологического и диалогического характера в рамках общих и профессиональных тем.

2) Выборочное понимание необходимой информации из аудиотекстов.

3) Относительно полное понимание текстов монологического и диалогического характера в наиболее типичных ситуациях повседневного и элементарного профессионального общения.

4. Writing: в зависимости от типа IELTS устанавливаются темы заданий для письма:

– академический IELTS содержит задания, затрагивающие вопросы, которые являются интересными, приемлемыми и доступными для участников тестирования, поступающих на программы бакалавриата или магистратуры или обращающихся за профессиональной регистрацией;

– общий IELTS – только задания по темам, доступным любому экзаменующемуся.

1) Умение описывать график, таблицу или диаграмму, объект или событие, в том числе с объяснением этапов процесса.

2) Умение при написании личного или делового письма с употреблением клише речевого этикета, с выражением суждений, описанием планов и запросам информации у партнёра по письменному общению.

3) Умение при создании письменного высказывания с элементами рассуждения на заданную тему (с выражением собственного мнения/суждения).

В IELTS полностью отсутствует часть Use of English, проверяющая знание грамматических конструкций и лексики. Задания типа “integrated tasks” проверяют сочетание навыков чтения, аудирования, говорения и письма. Тест определяет уровень практического владения языком, умение использовать его в повседневном общении, учебе и работе, умение сочетать различные навыки. Большая часть заданий теста направлена на поощрение тестируемых в выражении своего мнения и описание жизненного опыта, при оценке результатов тестирования акцент делается на содержание работы, а не на грамматическую правильность.

Таким образом, IELTS проверяет не столько знания английского языка, сколько предлагает продемонстрировать, как тестируемый может его использовать, а это является основной задачей компетентностного подхода. В основных видах виды речевой деятельности, через профессионально составленные тестовые задания различных типов и уровней сложности оценивается уровень сформированности таких компонентов коммуникативной компетенции тестируемых, как:

– лингвистическая компетенция: знание и способность использовать лексические единицы и правила грамматики для построения осмысленных содержательных высказываний, в том числе ее субкомпонентов: лексической, грамматической, семантической, фонологической и орфографической компетенций;

– социолингвистическая компетенция: способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнёром по общению;

– дискурсивная компетенция: способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связанные и логические высказывания разных видов;

– стратегическая компетенция: способность использовать различные средства (стратегии) для поддержания коммуникации;

– социальная компетенция: желание и умение взаимодействовать с собеседником, уверенность в себе и в своих силах при осуществлении коммуникации, а также способность справиться с ситуациями, возникающими при ситуации непонимания партнеров по общению [3].

Список литературы

1. British Council: 2019. URL: http://www.britishcouncil.org/ (дата обращения: 01.03.2019).
2. Cambridge Assessment English: 2019. URL: http://www.cambridgeenglish.org/ (дата обращения: 01.03.2019).
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: 2019. URL:http://rm.coe.int/1680459f97 (дата обращения: 01.03.2019).
4. IELTS Australia Pty Limited: 2019. URL: https://ielts.com.au/ (дата обращения: 01.03.2019).
5. IELTS: 2018. URL:http://www.ielts.org./ (дата обращения: 01.03.2019).

О.Н. Никонычева

НГПУ им.К. Минина, г.Н.Новгород

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ЗВЕНА С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ

Аннотация. *Статья посвящена необходимости учета особенностей клипового сознания современных школьников при построении урока. Традиционная система преподавания с преобладанием авторитарного монолога учителя, заучиванием и прочитыванием длинных текстов не эффективна, поскольку под влиянием растущего информационного потока механизм усваивания и запоминания существенно изменился. В статье предлагаются способы отбора и подачи информационных материалов для повышения заинтересованности и вовлеченности школьников старшего звена в образовательный процесс.*

Abstract. *The article highlights the need to take into account the clip thinking of the modern students during preparing lessons plan. Traditional education system, containing the prevalence of an authoritarian teacher monologue, reading and memorizing long texts, is not efficient since the influence of the escalating information flows essentially changed the process of learning and memorization. The author suggests the lesson configuration and the ways of the selection and convey of information for lessons to increase the involvement and interest of high school students.*

Ключевые слова: *клиповое мышление, информационно- коммуникационные технологии (ИКТ), фрагментарность, образность, актуальность, эмоциональный отклик, восприятие, образовательный процесс, построение урока.*

Keywords: *clip thinking, Information and Communications Technology (ICT), fragmentation, imagery, relevance, emotional response, perception, educational process, lesson plan.*

За последнее десятилетие коренным образом изменились такие ключевые свойства информации, как скорость ее распространения и доступность. Смартфон и широкополосный интернет позволяют каждому быть непрерывно включенным в процесс обмена любыми видами текстовых, графических, аудио- и видеоматериалов. Совершенно очевидно, что подавляющее число подростков вовлечены в этот процесс. Согласно исследованию Института современных медиа (MOMRI) 2016 г., к 10 годам более 91% детей в крупных

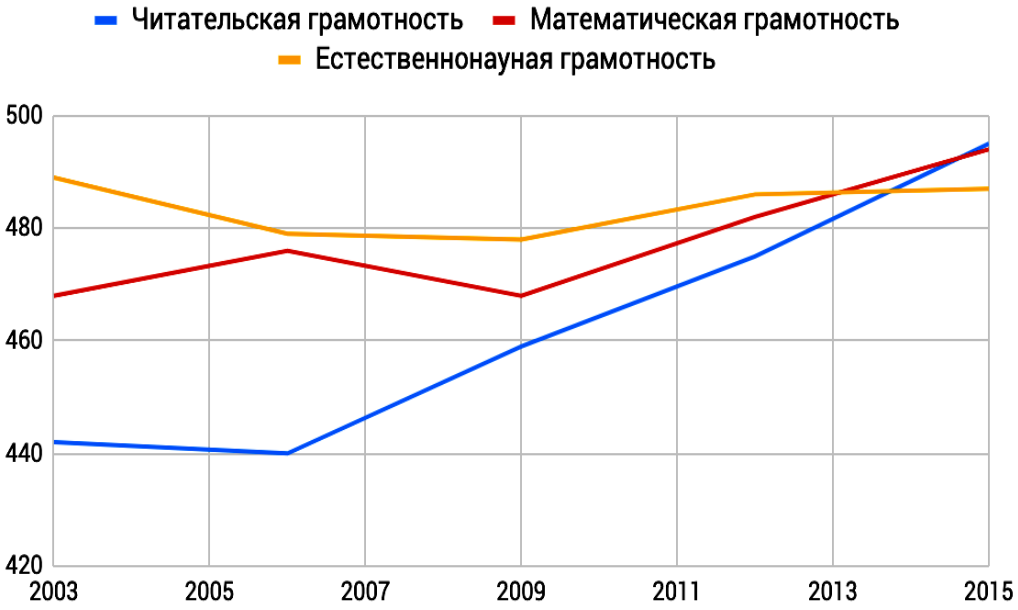
городах (с населением более 100 тыс. чел.) уже имеют свой собственный гаджет – смартфон или планшет. В таких жизненных реалиях мозг вынужден приспосабливаться к ситуации, когда не связанные логически сообщения быстро сменяют одно другое, имеют различный формат, не позволяют, как правило, глубоко вникнуть в суть, подобно мельканию кадров ленты социальных сетей. Как следствие, объем получаемой информации существенно возрастает, но падают такие способности, как внимание и память.

Исследователи клипового сознания Э.Тоффлер, Н.В. Азаренок высказывают предположение, согласно которому клиповое мышление – закономерная защитная реакция организма на обилие информации самого разного свойства [7, с.163], при помощи «клипового сознания», то есть отсутствия внимания к деталям и антирефлексивности, человек спасается от того потока информации, который обрушивается на него [1, с.111]. Противиться распространению такого когнитивного стиля бессмысленно, очевидно, что таков будущий вектор развития мышления.

В связи с осознанием изменившегося типа восприятия и усвоения информации возникает ряд педагогических проблем относительно необходимости изменения подходов к обучению. Преподаватели гуманитарных предметов средней школы обеспокоены неспособностью современных детей запомнить и воспроизвести даже короткие текстовые отрывки, сделать анализ текста, выделить ключевые моменты [4, с.19]. Некоторые психологи и педагоги допускают будущую культурную деградацию, вызванную широким распространением мультимедийных технологий.

Возникает резонный вопрос: следует ли бороться с клиповым сознанием либо же нужны какие-то иные формы взаимодействия с ним. Нам представляется, что исследование данной проблематики не должно ограничиваться лишь негативными сторонами этого явления. Не изучены способы обработки и усвоения информации людьми с клиповым мышлением. Предстоит изучить и понять, как развивать эти способы.

Следует отметить также, что проблема катастрофической деградации представляется преувеличенной. Если обратиться к результатам международного исследования качества образования PISA, за все годы участия в этих исследованиях России (2003-2015) вырисовывается закономерность, из которой мы видим, что в целом ситуация стабильна, а по критерию «читательская грамотность» можно говорить о заметном прогрессе [5].



По мнению преподавателя лицея «Вторая школа» и школы «Летово», лауреата всероссийского конкурса учителей фонда «Династия» и премии Правительства Москвы, Георгия Арабули у современных школьников очень развито целеполагание. Многие из них не хотят учить то, что им кажется не нужным или нельзя будет потом применить [2]. Кроме того, носители клипового мышления не воспринимают однородную по содержанию и остильную по способу предъявления информацию (длительное объяснение учителя, чтение больших статей и книг). Они требуют краткости, образности, фрагментарности информации, частой смены её источников и видов деятельности [6, с.7] .

Учителям следует учитывать эти особенности при отборе материала, на основе которого будет строиться обучение. Наиболее эффективно обучающиеся старшего звена усвоят информацию, которая:

1) является актуальной и интересной. Для повышения внимания к преподаваемой теме следует демонстрировать применимость правил и ситуаций в реальной повседневной жизни, например, при помощи коротких видеофрагментов из современных сериалов или youtube-каналов.

2) вызывает эмоциональный отклик. Обсуждаемые темы должны быть близки ученикам, в этом случае они будут готовы высказывать личное мнение, анализировать, рассуждать критически.

3) задействует различные каналы восприятия. В процессе урока следует изменять способы подачи материала через переключение текстовых, визуальных, аудио-, видеофрагментов, удерживая при этом внимание на одной теме и обеспечивая лучшее усвоение одной и той же информации через её разное восприятие.

Для отработки материала в старшем школьном звене как нельзя лучше подойдут такие методы обучения, как мозговой штурм, дебаты, командная или индивидуальная проектная работа. Эти приемы не только активизируют глубокий мыслительный процесс, но также развивают такие важные компетенции, как самостоятельность, коммуникативность, сотрудничество.

На помощь для подготовки и проведения уроков приходят информационные технологии. Однако, важно понимать, что эти технологии сами по себе не поменяют стиль преподавания, если сохранить традиционное монологическое построение урока. Необходим творческий подход к их внедрению с учетом выше названных особенностей усвоения информации. Посредством ИКТ учитель может с легкостью менять или сочетать способы подачи материала, использовать больше наглядных образов (изображений актуальных событий, мемов). Такие сервисы, как google-таблицы и google-презентации, могут сократить организационное время на уроке, которое так дорого при проведении практических занятий, и позволяют разобрать больше нового материала, увеличить эффективность и скорость выполнения заданий [3, с.10]. Также важно привлекать самих учеников к использованию ИКТ для докладов, презентаций, поиска учебной информации.

Бессмысленно пытаться старыми авторитарными методами бороться с клиповым мышлением. Оно есть отражение окружающей действительности и свершившийся факт. Как следствие, эффективность образовательного процесса и достижение требуемых образовательных результатов не могут быть достигнуты без учета особенностей усвоения, обработки и запоминания информации современным поколением школьников.

Список литературы

1. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека в современном мире. Том 5. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
2. Арабули Г. 9 простых советов педагога, как учить поколение Z. URL: https://mel.fm/microsoft/1953480-kak-uchit-pokoleniye-z (дата обращения: 17.03.2019).
3. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В., Тукенова Н.И. Применение сервисов сети интернет при обучении технологии//Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 1 (22). URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/26/showToc (дата обращения: 20.03.2019).
4. Ионина А.А. Особенности современного текстового мышления. SMS-язык // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2008
5. Международные исследования качества образования PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 годы. URL: http://www.education-medelle.com/articles/monitoring-i-otcenka-kachestva-protcessa-obucheniya-pisa-2003.html (дата обращения: 20.03.2019).
6. Ривкин Е.Ю. Клиповое мышление как стимул обновления педагогической практики // Психолог в школе, 2015, №1.
7. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО "Фирма "Издатетьство АСТ", 2004.

Н.Е. Огнева,
Н.С. Пронина
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

ФОРМИРОВАНИЕ УУД НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. *В данной статье раскрывается термин «универсальные учебные действия», дается их характеристика и предлагаются приемы их формирования на уроках английского языка.*

Ключевые слова*: универсальные учебные действия, личностные УУД, регулятивные УУД, познавательные УУД, коммуникативные УУД.*

Abstract. *This article reveals the term "universal learning activities", gives their characteristics and describes techniques for their formation in English language classes.*

Keywords: *universal learning activities, personal learning activities, regulatory learning activities, cognitive learning activities, communicative learning activities.*

Внедрение стандартов второго поколения требует от всех участников образовательного процесса нового подхода. Появились новые требования к учителям и к самому уроку в целом, которые должны отвечать потребностям современного общества. Главной целью современного образования становится создание условий для всестороннего развития обучающихся, предоставления возможностей для самостоятельного решения учебных задач. Также изменились методы и приемы обучения английскому языку в соответствии с требованиями стандартов второго поколения.

Внедрение новых государственных стандартов привело к изменениям принципов современной школы. Главной задачей современной школы становится развитие универсальных учебных действий (УУД). Названные действия дают возможность перевести обучающегося в режим саморазвития. Главным результатом является не только получение знаний, но и способность применять эти знания на практике.

«В широком значении «универсальные учебные действия» – это саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного присвоения нового социального опыта. В узком (психологическом) значении – это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений» [7].

Развитие УУД является одной из целей обучения английскому языку. В качестве предполагаемых результатов развития универсальных учебных действий выделяют личностные, предметные и метапредметные результаты.

1. Личностные результаты. К личностным результатам относят воспитание толерантного отношения к носителям другого языка, готовность

вступить в диалог культур и рассказать о культуре своей страны, формирование коммуникативной компетенции и др.

2. Предметные результаты.

3. Метапредметные результаты предполагают развитие коммуникативной компетенции, формирование умения планировать свою деятельность и решать учебные задачи, прогнозировать и оценивать результаты, оценивать и контролировать свои действия на уроке английского языка.

Создание благоприятных условий для реализации УУД во время урока – основная педагогическая задача учителя английского языка. Но для этого каждый учитель должен понимать самое главное: чему учить и как учить.

Все универсальные учебные действия можно объединить в четыре основные группы:

I. Личностные УУД.

Именно личностные УУД способствуют развитию у ребенка личностных качеств. Можно выделить три вида личностных УУД:

1. Нравственно-этическая ориентация, которая обеспечивает личностный моральный выбор;
2. Жизненное самоопределение;
3. Смыслообразование – установление связи между результатом деятельности и ее мотивом.

II. Регулятивные УУД.

Регулятивные УУД обеспечивают оценку обучающимися своей деятельности. К ним относятся:

1. Самооценка обучающимися результатов своей работы; оценивание того, что уже освоено и что нужно еще усвоить;
2. Планирование последовательности деятельности на уроке;
3. Самоконтроль полученных результатов с эталоном и выявление отличий от него;
4. Постановка учебной задачи;
5. Прогнозирование результата и уровня усвоений знаний;
6. Способность преодоления препятствий.

Организация учебной деятельности обучающихся обеспечивается путем формирования регулятивных УУД. На среднем этапе обучения иностранному языку необходимо постоянно менять виды учебной деятельности, учитывая возрастные и психологические особенности обучающихся. Также обучающимся необходимо самим оценивать свои результаты. Средством самоконтроля может служить учебник, по которому они могут сверить свои ответы с правильными. При самоконтроле корректируется письменная и устная речь обучающихся. Если результат оценки положительный, у ребят повышает и сама самооценка.

III. Познавательные УУД предполагают «овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения» [1].

Также познавательные УУД заключаются в ознакомлении обучающихся с культурой стран изучаемого языка. Развитие обучающихся происходит в различных ситуациях общения, которые отвечают возрасту и психологическим особенностям школьников.

Главная задача познавательных УУД – познакомить обучающихся с различными способами самостоятельного изучения иностранных языков; научить обучающихся представлять свое мнение и уметь защитить его.

К познавательным УУД относятся:

1. Постановка и решение проблем;
2. Самостоятельная постановка познавательных задач;
3. Способность самостоятельно строить собственные высказывания в устной и письменной форме;
4. Умение находить необходимую информацию из прослушанных текстов, поиск основной информации;
5. Умение пользоваться смысловым чтением, и др.

Логическое мышление формируется путем использования определенных опор: грамматического материала, тексов и т.д. Постановка и решение проблем осуществляется с помощью использования метода проектов на уроке.

При изучении грамматического материала на уроке обучающиеся учатся анализировать материал совместно с учителем. При отработке диалогов и монологов обучающиеся учатся синтезировать. Для этих процессов подходят некоторые задания из учебников:

- заполнить таблицу;
- завершить предложение;
- вставить недостающие буквы;
- вставить недостающие слова;
- вывести правило образования прошедшего времени, условного наклонения и т.д.

IV. Коммуникативные УУД – развитие коммуникативных универсальных учебных действий в видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении, письме.

Именно умение слушать одноклассников и участвовать с ними в обсуждении проблем, работа в парах способствует успешному взаимодействию и сотрудничеству и формированию коммуникативных УУД. Для того, чтобы у ребят было желание изучать английский язык, участвовать в общении на языке, необходимо, чтобы урок был интересен всем участникам учебного процесса. Чтобы урок был захватывающим и интересным, часто используют

разнообразные формы обучения, такие как: ролевые игры, театрализованные постановки.

Атмосфера сотрудничества благоприятно воздействует на формирование коммуникативных УУД. На уроке обучающиеся должны активно взаимодействовать друг с другом. Им необходимо участвовать в коллективном решении проблем, уметь слышать и слушать друг друга.

Для того, чтобы добиться положительных результатов, необходимо решать задачи продуктивными средствами обучения. На каждом новом уроке ставятся новые задачи, которые решаются с помощью современных средств и методов обучения и приводят к достижению ожидаемого положительного результата.

В рамках перехода на новые государственные стандарты школа учит учиться, а не просто является источником знаний. На современном уроке учителю отводится роль не просто проводника готовой информации, он становится личностью, которая обучает разными способами творческой деятельности. Творческая деятельность способствует развитию самостоятельности обучающихся.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А.. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Академия, 2011.
2. Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции. М.: Педагогика, 2015.
3. Голубева Е.В., Голубева И.В. Развитие языковой личности на «Уроках одного слова. // Начальная школа. 2014. № 3.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя (под редакцией А.Г. Асмолова.). М: Просвещение, 2010.
5. Рець М. С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. 2016. №17-1. URL: https://moluch.ru/archive/121/33516/
6. Словарь–справочник современного российского профессионального образования/авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010г.
7. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие]. М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008.
8. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 6. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/324 (дата обращения: 20.04.2019).
9. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 1. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/download/927/710 (дата обращения: 02.04.2019).

Н.К. Осокина
М. В. Боженова
НГПУ им. К Минина, г. Н. Новгород

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТАХ, СОДЕРЖАЩИХ РАЗНЫЙ МАТЕРИАЛЬНЫЙ КОД

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности восприятия лингвострановедческой информации, осложненной наличием прецедентных феноменов, а также трудности восприятия данной информации в зависимости от материального кода текста.*

Abstract. *The article deals with the peculiarities of perception of linguistic and cultural information complicated by the presence of precedent phenomena, as well as the difficulties of perception of this information depending on the material code of the text.*

Ключевые слова: *лингвострановедческая компетенция, аутентичные материалы, прецедентные феномены, графический код текста, звуковой код текста.*

Keywords: *linguistic and cultural competence, authentic materials, precedent phenomena, graphic code of the text, sound code of the text.*

В условиях интернационализации всех сфер общественной жизни повысилась востребованность иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Это приводит к переносу целей образования с развития исключительно коммуникативных умений на формирование готовности к ведению диалога культур [2]. В рамках компетентностного подхода взаимосвязь языка и культуры оказывает влияние на формирование лингвострановедческой компетенции при обучении иностранному языку. Лингвострановедческая компетенция является основой, которая отвечает за готовность личности к приобщению к инокультуре. Под лингвострановедческой компетенций понимается, «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка ту же страноведческую информацию, что и его носители, и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации» [1].

Формированию лингвострановедческой компетенции на занятиях помогает использование различных аутентичных материалов (материалы, взятые из оригинальных источников, являющиеся средством расширения лексического запаса учащихся необходимого для развития навыков и умений устной и письменной речи [10]), в которых содержится огромное количество разнообразных национально-культурных стереотипов, влияющих на восприятие информации учащимися. При проявлении интереса к культуре страны изучаемого языка мы обращаем внимание на различные национально-культурные особенности, такие как: внешний вид представителей инокультуры, их привычки, нормы и манеры поведения, система ценностей и их менталитет. Мы сравниваем феномены другой страны с феноменами родной или мировой культуры. Все это является объектом усвоения на занятиях по языку [12].

Таким образом, аутентичные тексты зачастую насыщены прецедентными феноменами (ПФ), «готовыми блоками» для переработки получаемой информации в процессе коммуникации, вызывающие прогнозируемые ассоциации, одинаковые для представителей одного лингвокультурного сообщества [4].

Согласно работам В.В. Красных, к прецедентным относятся события, явления, предметы, названия, высказывания: 1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностый характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, как 3) обращение, неоднократно возобновляющееся в дискурсе данной языковой личности [8].

Прецедентные феномены делятся на прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные имена, прецедентные ситуации и события (аллюзии). Прецедентные феномены могут быть как вербальными, так и невербальными. К вербальным относится текст как продукт речемыслительной деятельности, высказывания, имена. К невербальным можно отнести: произведения живописи, архитектуры, скульптуры, музыкальные произведения, события прошлого и т.д. [7].

Содержание прецедентных феноменов в аутентичных материалах значительно осложнят восприятие культуроведческой информации, представленной в текстах, имеющих разный материальный код: графический или звуковой. Прецедентные факты, выражающие графическим кодом, представлены в текстах для чтения, а такие же факты могут быть представлены и в звуковом коде, то есть в текстах для аудирования. Следовательно, обучающимся необходимо уметь распознавать ПФ для верного понимания семантики, заложенной в тексте, а затем корректно использовать полученную информацию из текстов в коммуникации как предметную базу для построения устных и письменных сообщений. Это требует от преподавателя особых методических умений [11].

Рецептивные виды речевой деятельности (ВРД) чтение и аудирование тесно связаны между собой. В их основе лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная с восприятием, анализом и синтезом. При аудировании слушающий воспринимает звучащую речь, а читающий – написанную. При чтении, как и при аудировании, большое значение имеет вероятное прогнозирование, реализующееся как на вербальном, так и на смысловом уровне.

Следует отметить, работать с графическими текстами намного проще, чем со звуковыми. При работе с графическим текстом, учащийся может многократно обращаться к нему для реализации полного понимания текста и

усвоения незнакомой лексики, а также использовать дополнительные источники с целью распознавания прецедентных феноменов. При работе со звучащим текстом понимание информации осложняется непосредственно процессом аудирования, представляющим собой восприятие и понимание звучащей речи. В отличие от чтения аудитивный текст вызывает трудности у учащихся не только наличием прецедентных феноменов, но и наличием таких трудностей восприятия, как: темп речи, особенности произношения, эмоциональность высказываний, посторонние шумы аудиозаписи и т.д.

Учитывая выше сказанное, мы считаем, успешная работа с текстами лингвострановедческого характера возможна при достижении учащимися определенного уровня владения иностранным языком (не ниже В1) и сформированностью непосредственно аудитивных навыков (восприятие и успешное декодирование информации вне зависимости от темпа речи и возможных помех аудиозаписи). Учащиеся, владеющие иностранным языком на уровне В1, могут сосредоточиться на работе непосредственно с текстом, содержащим ПФ, навык их распознавания свидетельствует о приобщении к иноязычной культуре, способности понять менталитет представителей другой культуры, благодаря этому учащиеся могут научиться не переводить с родного языка на иностранный, а мыслить как носитель языка.

Таким образом, в последнее время при обучении чтению и аудированию все чаще используются источники лингвострановедческой информации, формируется умение извлекать информацию из текста в процессе чтения или аудирования на основе раскрытия значения прецедентных феноменов. Такой вид чтения (аудирования) принято считать лингвострановедческим, он направлен на извлечение из текста прецедентных феноменов и усвоение их путём специальных приёмов.

Работая с текстами, учащиеся обучаются иностранному языку текстоцентрично, данный вид деятельности играет важную роль в обучении иностранному языку, поскольку текст – это высшая единица обучения речевой деятельности: он не только выступают в качестве объекта наблюдения за лингвистическими фактами, в качестве средства формирования умений и навыков во всех видах речевой деятельности, но и источником культурной информации.

Следует отметить, что аутентичный материал, содержащий ПФ, вызывает больший интерес у обучающихся, так как в таких текстах затронуты актуальные проблемы и интересные факты иноязычной культуры, побуждающие учащихся к обсуждению, затронутых проблем, способствующему повышению мотивации к изучению иностранного языка. Главная задача при работе с аутентичным материалом – подбор информативно-содержательного материала, доступного для понимания, соответствующего

современному иноязычному общению и создающего условия для овладения обучающимися новой страноведческой информацией, речевым поведением носителей языка, а также способствующий знакомству с культурой народа [6].

Поиск аутентичных материалов стал более доступным благодаря существованию интернет-порталов. Интернет-портал – удобная для учащихся и преподавателей информационная и обучающая среда, которая дает возможность пользователю удовлетворять индивидуальные информационные и образовательные потребности, получать необходимые знания для научной и практической деятельности, а также предоставляет средства для информационного поиска и профессионального общения [5].

Многие специалисты выделяют один универсальный метод работы с лингвострановедческими текстами – Qiuz (квиз) «опросник». Обычно он представляет собой тест, основанный на принципе выбора ответа из ряда предложенных вариантов (multiple choice). Универсальность квиза заключается в возможности его использования на разных этапах работы, как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом (Unit) учебника. Систематическое использование квизов при работе с текстами культуроведческого характера обеспечивает высокий уровень усвоения реалий [3].

Таким образом, для формирования навыка распознавания ПФ в культурно-ориентированных текстах, необходимо систематически использовать данный вид работы на занятиях по иностранному языку, позволяющий учащимся почувствовать себя частью иноязычной культуры.

Список литературы

1. Азимов Е. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Акимова О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников // Молодой ученый. 2016. №8. С. 896-898. URL: https://moluch.ru/archive/112/28690/ (дата обращения: 01.04.2019).
3. Викторовский В. Г., Викторовская С. К. Использование страноведческой и лингвострановедческой информации на занятиях иностранного языка // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. 2007. № 36. С. 10-12.
4. Горячева Е. Д. Роль прецедентных феноменов в формировании национального когнитивного пространства // Scientific World [Междунар. науч. журнал]. URL: http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-412/linguistics-and-foreign-languages-inthe-world-today-412/15045-412-0814 (дата обращения: 01.04.2019).
5. Даричева М.В. Опыт применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Мининского университета. 2013. №1. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/371/582 (дата обращения: 01.04.2019).
6. Карева Н. В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Науковедение. 2014. №3. С.1-8.
7. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.

8. Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей [Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов]. М.: Филология, 1997. Вып.2. С.5-12.
9. Кубанев Н.А, Набилкина Л. Н. Имагология и межкультурная коммуникация как выражение междисциплинарного подхода к изучению образа Америки в контексте диалога культур // Традиции и инновации в лингвистике и лингвообразовании. Арзамас, 2014. С.71–79.
10. Шамов А.Н. Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке // Иностранные языки в школе. 2010. №7. С.20-26.
11. Шамов А.Н. Преподаватель иностранного языка и методическая наука // Нижегородское образование. 2010. №1. С.106-111.
12. Шамов А.Н. Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьников // Иностранные языки в школе. 2017. №9. С. 2-10.

Т.А.Перова,
Н.В. Масленникова
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ДИКТАНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ

Аннотация. *В данной статье рассматривается важность развития уровня социокультурной компетенции при обучении переводу в актуальной ситуации межкультурных отношений. Статья акцентирована на использование географического диктанта на занятиях по переводу как одного из эффективных средств формирования географической грамотности, необходимой для осуществления качественного перевода различных текстов, в частности, общественно-политических.*

Abstract. *This article discusses the importance of developing the level of socio-cultural competence in teaching translation in the current situation of intercultural relations. The article focuses on the use of geographical dictation in translation classes as one of the effective means of formation of geographical literacy necessary for the implementation of high-quality translation of various texts, in particular, socio-political.*

Ключевые слова: *перевод, социокультурная компетенция, межкультурные отношения, общественно-политический перевод, географический диктант, методика обучения.*

Keywords: *translation, socio-cultural competence, intercultural relations, socio-political translation, geographical dictation, teaching methods.*

Становление России как страны участницы Болонского процесса в 2003 году стало одним из катализаторов радикальных изменений в области образования, иными словами началась интеграция традиционной российской системы образования с англо-американской. Одним из нововведений стало обязательное изучение предмета «Иностранный язык» в высших учебных заведениях. Ссылаясь на тот факт, что английский язык имеет статус международного языка и позволяет осуществлять межкультурную коммуникацию, мы считаем, что значительное место нужно отводить формированию социокультурной компетенции, так как она обуславливает владение иностранным языком в естественных ситуациях реального общения.

Социокультурная компетенция ориентирована на приобщение обучающихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересу, психологическим особенностям категории слушателей курсов [6, с. 5].

Актуальная ситуация межкультурных отношений повышает требования к уровню сформированности данной компетенции. Безусловно, работа над компонентами социокультурной компетенции включена в планирование занятий по переводу, но для увеличения эффективности следует искать новые средства и способы достижения поставленных целей и желаемых результатов.

Ошибочно полагать, что процесс перевода сводится к «переносу» информации с одного языка на другой. «Перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. <…> В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные склады мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки» [4, с. 11].

Имена собственные есть особые знаки культуры, и обойти их стороной при обучении студентов переводу мы не можем.

Например, при общественно-политическом переводе важную роль играет «фоновая информация» и чем обширнее эта информация, тем адекватнее перевод. Осуществление общественно-политического перевода предполагает учет и анализ страноведческих особенностей и, конечно же, высокий лексический уровень, поскольку лексика социально-политической сферы наиболее подвержена семантическим изменениям [3, с. 56].

Как писал известный специалист в области топонимики Э.М. Мурзаев «Невозможно представить себе жизнь современного общества без географических названий. Они повсеместно и всегда сопровождают наше мышление с раннего детства».

При переводе общественно-политических текстов географические наименования играют значительную роль, ведь их незнание может спровоцировать неверную интерпретацию сказанного или написанного. Следовательно, изучение географических наименований является неотъемлемой частью обучения переводу.

Существует множество методик обучения, однако, одной из наиболее эффективных мы считаем проведение географических диктантов на занятиях по переводу, которые включают в себя не только знание верного написания и произношения определенных терминов, но и их расположение на карте той или иной местности. Это позволяет определить в некоторых случаях социальную норму перевода, которая представляет собой механизм, через посредство которого общество детерминирует поведение переводчика [5, с. 53].

Географические диктанты призваны еще раз проверить определенный объем знаний, закрепить навыки и умения применять эти знания для осознанного усвоения изучаемого теоретического материала, для выполнения практических задач. Как известно, переводчик должен обладать знаниями в различных областях, а такая форма работы как географический диктант позволяет определить уровень географической грамотности студентов в короткие сроки.

Перевод общественно-политического лексикона является одним из наиболее востребованных переводов благодаря возрастающей интенсивности международных контактов и объему издаваемых ежегодно общественно-политических текстов [2, с. 76]. Для осуществления качественного перевода необходимо не только владеть в совершенстве исходным и переводящим языком и знать их тонкости, но и обладать полноценными знаниями о двух странах и их культурных особенностях.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что проведение географических диктантов на занятиях по переводу со студентами языковых специальностей являются эффективной методикой повышения уровня географической грамотности.

Список литературы

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 387 с.
2. Гейбатова Н. А. Особенности перевода общественно-политического лексикона // Филологические науки в России и за рубежом: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). СПб.: Свое издательство, 2016. С. 76-79
3. Гейко Н. Р. Политический текст как объект перевода // Lingua mobilis. № 7 (46). 2013
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М.: ЭТС. 1999. 192с.
5. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода: Учебник для переводческих факультетов и факультетов иностранных языков. Н.Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001. 306 с.
6. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.5. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/866/678 (дата обращения 01.04.2019).

М.М. Романова
ПГТУ, г. Йошкар-Ола

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛАНДШАФТНАЯ АРХИТЕКТУРА»

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей, описываются особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентам, обучающимся по направлению подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура».*

Abstract. *The article considers the problem of formation of professional foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialities, the peculiarities of teaching the discipline «Foreign Language» to the students in the field of training 35.03.10 «Landscape Architecture» are described.*
Ключевые слова: *профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, ландшафтная архитектура*
Keywords: *professionally-oriented foreign language teaching, communicative competence, landscape architecture*

В настоящее время основной целью освоения дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе является развитие и совершенствование коммуникативной компетенции студентов как средства обеспечения своих коммуникативно-познавательных потребностей и решения практических задач, участия в межкультурном общении, расширение содержательной основы обучения иностранному языку за счет овладения обучающимися определенным объемом профильных знаний. Данная цель предполагает решение следующих задач:

1) Совершенствование основных особенностей стиля произношения, характерных для сферы профессиональной коммуникации.

2) Формирование лексического минимума в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера.

3) Совершенствование грамматических навыков, обеспечивающих коммуникацию общего и профессионального характера.

4) Совершенствование диалогической и монологической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации.

5) Совершенствование умения работать с разными видами текстов, с текстами по широкому и узкому профилю специальности.

В Поволжском государственном технологическом университете дисциплина «Иностранный язык» изучается студентами-бакалаврами направления подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура», профиль (01) «Садово-парковое и ландшафтное строительство», в 1 и 2 семестрах на первом курсе. Общая трудоемкость дисциплины составляет 216/6 часов/з.ед. Самостоятельная работа заключается в выполнении домашних заданий, подготовке к итоговому контролю, самообразовании и подготовке к внеаудиторным формам работы (предметные конкурсы, олимпиады, научно-практические конференции).

В ходе изучения дисциплины осуществляется текущий контроль в форме оценки индивидуальной работы на занятии, выполнения домашнего задания, самостоятельной работы, подготовки реферата/доклада и итогового контрольного испытания (тестирование, контрольная работа), а также промежуточный контроль в форме зачета и балльно-рейтингового контроля

(БРК). Основными образовательными технологиями, применяемыми в процессе обучения, являются стратегические технологии (практические, игровые занятия, самообучение) и тактические технологии (мини-проекты, case-study, игровые технологии (ролевые игры, деловые игры), информационные технологии). При организации учебных занятий используются активные и интерактивные методы обучения: диалог, беседа, работа в группах, работа с компьютером, ролевая игра, деловая игра, презентация и разрабатываются соответствующие им форматы учебных занятий [2, с. 79-94].

Учебное пособие «English for Landscape Architecture and Design» [1], используемое в процессе обучения, призвано помочь студентам повысить свою компетенцию в сфере ландшафтной архитектуры и дизайна, овладеть профессиональной лексикой, приобрести навыки работы с текстами разной сложности. Настоящее пособие включает двенадцать уроков, в которых предложены материалы для аудиторной и самостоятельной работы, а также тексты для дополнительного чтения и приложения. Уроки разработаны на основе аутентичных текстов, содержание которых соответствует профессиональной тематике. Система упражнений к каждому уроку пособия направлена на обучение чтению и переводу текстов по специальности, формирование лексических и грамматических навыков, навыков аудирования, развитие коммуникативных навыков в сфере профессиональной деятельности.

В ходе изучения дисциплины последовательно рассматриваются следующие темы:

Тема 1. Landscape architecture (Ландшафтная архитектура).

Тема 2**.** Landscape architecture profession (Профессия ландшафтного архитектора).

Тема 3. History of landscape architecture (История ландшафтной архитектуры).

Тема 4. Famous landscape architects (Известные ландшафтные архитекторы).

Тема 5. Elements and principles of landscape design (Элементы и принципы ландшафтного дизайна).

Тема 6. How has computerized design improved landscaping? (Как компьютерный дизайн улучшил ландшафтное проектирование?).

Тема 7. Landscaping materials (Материалы для ландшафтного проектирования).

Тема 8. What is horticulture? (Что такое садоводство?).

Тема 9. Care of ornamental plants in the landscape (Уход за декоративными растениями в ландшафтной архитектуре).

Тема 10**.** London parks and gardens (Парки и сады Лондона).

Тема 11**.** What is urban planning? (Что такое градостроительство?).

Тема 12**.** Urban forests (Городские леса).

Раздел для дополнительного чтения содержит оригинальные тексты, расширяющие профессиональный кругозор студентов и предназначенные для совершенствования навыков перевода, а также вопросы к данным текстам. В приложениях приведены транскрипты текстов для аудирования и русско-английский словарь терминов по ландшафтной архитектуре, в котором представлена профессиональная лексика, извлеченная из текстов пособия.

Таким образом, цель данного учебного пособия – научить студентов читать и понимать оригинальные тексты на английском языке по специальности, помочь в усвоении профессионально-ориентированной лексики, создать основу для развития навыков аудирования и говорения по изученной профессиональной тематике.

Список литературы

1. Романова М.М. English for Landscape Architecture and Design: учебное пособие. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2017. 180 с.
2. ФГОС ВПО: проектирование основной образовательной программы: методические рекомендации и материалы / авторы-сост. Старыгина Н.Н., Смирнова Г.И., Пятницкая Н.Н., Масленников А.С., Гаврилова Г.Л., Кохановская Л.С. Под общей ред. Старыгиной Н.Н. Йошкар-Ола: Марийский государственный технический университет, 2010. 112 с.

Е.В. Соловьева,
Т.Г. Проворова,
О.Р. Боброва
Дзержинский филиал РАНХиГС, г. Дзержинск

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *Статья посвящена опыту реализации интерактивных практических занятий, направленных на развитие иноязычных коммуникативных умений студентов. В статье представлен теоретический анализ интерактивных технологий обучения иностранному языку, а также продемонстрированы примеры практических занятий.*

Abstract. *The article is devoted to the experience of the foreign language interactive practices that are intended to develop students' foreign language communicative skills. The theoretical analysis of interactive technologies in foreign language teaching and examples of foreign language practices are presented in the article.*

Ключевые слова*: коммуникативный подход, коммуникативные умения, интерактивное практическое занятие по иностранному языку, интерактивные технологии, игровые технологии, дискуссионные технологии, обучение в сотрудничестве.*

Keywords: *communicative approach, communicative skills, foreign language interactive practice, interactive technologies, game technologies, discussion technologies, cooperative learning.*

Успешное развитие иноязычных коммуникативных умений студентов в современной методике преподавания иностранных языков связывают с

возможностями создания мотивированного речевого взаимодействия между студентами как участниками учебно-профессиональной коммуникации. Стремление обеспечить коммуникативную направленность практических занятий по иностранному языку в колледжах и вузах на практике часто выражается в активном применении интерактивных технологий, в трансформации традиционных аудиторных занятий в интерактивные, сочетающие элементы и техники игрового моделирования коммуникативных ситуаций, дискуссионного общения и командной работы, обучения в сотрудничестве [4; с. 54-60].

Употребляя термин «интерактивные практические занятия» по иностранному языку, мы подразумеваем занятия, которые проводятся со студентами в формах аудиторной и внеаудиторной работы, основаны на применении интерактивных технологий и разработаны с целью развития коммуникативных умений студентов, мотивации студентов к иноязычному речевому взаимодействию, создания наиболее благоприятных условий для осуществления иноязычной коммуникации в условиях отсутствия опыта общения с носителями иностранного языка.

Интерактивные технологии можно охарактеризовать как совокупность методов, способов и приемов, применяемых преподавателем в процессе обучения студентов иностранному языку и отвечающих следующим принципам: коммуникативная направленность занятий, активность студентов в познавательном процессе и прямое взаимодействие с областью осваиваемого опыта, доминирование активности студентов, сопровождаемое межличностным речевым взаимодействием, творческая основа совместной деятельности, разделение ответственности за результаты деятельности, поощрение взаимного обучения и обмена опыта между студентами [1, с. 104-106].

Основная цель организации и проведения интерактивных практических занятий – развитие иноязычных коммуникативных умений студентов, которые на фоне лексико-грамматической и фонетической правильности речи могут быть оценены по следующим критериям: объем высказывания или количество реплик, соответствие коммуникативной задаче, разнообразие речевых образцов и диалогических единств, а также темп, связность и эмоциональная окрашенность речи.

Наряду с достижением цели развития коммуникативных умений студентов интерактивные практические занятия позволяют обеспечить учебно-коммуникативную мотивацию, которая, в свою очередь, может выражаться в вовлеченности студентов в общение на иностранном языке, вербальной и невербальной демонстрации интереса к учебной деятельности и взаимодействию с другими обучающимися, положительных эмоциональных реакциях в ходе интеракций [2, с. 15-19].

Создание условий мотивированного речевого взаимодействия в ходе интерактивных практических занятий сопровождается психолого-педагогической работой по снятию коммуникативных барьеров. Интерактивный характер практических занятий, применение дискуссионных и игровых технологий, технологии обучения в сотрудничестве, способствует снятию коммуникативных барьеров. С одной стороны, актуализируется личный опыт, появляются возможности самореализации, творчества, достигается осознание ответственности за успех команды, группы, с другой стороны, соответствие речевого поведения коммуникативному заданию и роли освобождает от стеснения и неуверенности [5, с. 152-170].

Приведем примеры интерактивных практических занятий, включенных в программу аудиторной работы со студентами Колледжа экономики и права Дзержинского филиала РАНХиГС:

- интерактивное занятие “My hobbies” направлено на развитие умений говорения и аудирования и предполагает участие студентов в ролевой игре «Vox pop»;
- интерактивные занятия “Countries” посвящены страноведению и организованы в соответствии с принципами обучения в сотрудничестве;
- интерактивные занятия “My way into career” представляют собой освоение техник трудоустройства в игровой форме и т.д.

Проиллюстрируем возможности сочетания интерактивных технологий на примере занятий “Countries”. Общение на занятиях организовано согласно принципам обучения в сотрудничестве, студенты работают в командах, распределяют сферы ответственности, обмениваются знаниями и опытом. Командное взаимодействие организовано по соревновательному принципу. В тоже время на занятиях реализуются приемы игровых и дискуссионных технологий:

- игровое взаимодействие между командами “Video riddles” (команды представляют аудиовизуальные игровые задания для соперников и оценивают их ответы в качестве экспертов);
- ролевая игра “Five-minute excursions” (ролевое речевое взаимодействие, распределение ролей гидов и туристов, интересующихся достопримечательностями страны);
- дискуссионное взаимодействие “Legends” (идентификация авторов и героев произведений литературы и искусства, аргументированное представление своей точки зрения с использованием опорных библиографических и культуроведческих сведений), и т.д.

Интерактивная практика иноязычного общения осуществляется и в формах внеаудиторной работы. В качестве примеров можно привести организуемые в Дзержинском филиале РАНХиГС игры и конкурсы на

иностранном языке, в частности, творческий конкурс стендовых презентаций и брейн-ринг по экономико-политическому устройству стран.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009 . 448 с.
2. Бобрицкая Ю.М. Методика формирования и развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб, 2015. 25 с.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.
4. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language teaching. Cambridge University Press, 2001. 278 p.

М.В. Степанова

Корпорация «Российский учебник», г. Москва

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ОЦЕНКИ ПРИГОДНОСТИ УЧЕБНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *В статье актуализируется проблема модернизации образования, необходимости повышения качества результата образовательного процесса и роль учителя и выбираемого им учебника в этом процессе, а также взаимодействие учителя и учебника и, как результат, развитие методической компетенции учителя в условиях многовариативности школьных учебников и их частой сменяемости в ФПУ.*

Abstract. *The article actualizes the problem of modernization of education, the need to improve the quality of the result of the educational process and the role of the teacher and the textbook he chooses in this process, as well as the interaction between the teacher and the textbook and, as a result, the development of the methodological competence of the teacher in terms of the multivariate school textbooks and their frequent turnover in FPU.*

Ключевые слова*: модернизация образования, школьный учебник, ФПУ, методическая компетенция учителя, умения выбора и анализа учебника, критерии оценки школьного учебника.*

Keywords: *education modernization, school textbook, FPU, teacher's methodological competence, skills of choosing and analyzing school textbook, criteria for evaluating school textbook.*

Целью национального проекта «Образование», реализация которого рассчитана на период с 2019-2024 г. г., является вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Целевым показателем роста и развития системы образования и достижения ею иного качественного уровня должно быть присутствие России в 2024 году в первой десятке стран в формируемом списке по результатам международных исследований. В рамках проекта планируется ввести в строй новые школы, полностью ликвидировать обучение в третью смену, внедрить во всех регионах модель цифровой образовательной среды, тем самым создавая образовательные условия для достижения иного качества образования.

На наш взгляд, в первую очередь необходимо обратить внимание на суть самого процесса обучения в школе, на те составляющие, которые смогут позволить учащимся страны показать более высокий уровень результата. Прежде всего, это учитель, который воспитывает личность, организует её деятельность, наполняет образовательный процесс новым содержанием и придаёт ему иную форму. И учебник, который содержит этот образовательный потенциал и силу. Задача учителя выбрать учебник, который станет эффективным средством в его руках для достижения планируемого результата. Так каковы же критерии оценки пригодности УМК по иностранному языку по их использованию в образовательном пространстве школы?

На первый взгляд критерии выбора учебника определены, так как в образовательном пространстве школы функционируют учебники, рекомендованные Министерством просвещения РФ. С другой стороны, список ФПУ постоянно подвергается обновлению и пересмотру. Линейки учебников исключаются из него полностью или частично, вводятся вновь созданные линейки учебников или включаются в ФПУ уже известные, но обновлённые УМК. Несмотря на проводимые с завидным постоянством экспертизы учебников учителю непонятны причины исключения или включения в состав ФПУ того или иного учебника.

Сегодня рынок учебников нестабилен и в какой-то мере перенасыщен, а учителю до сих пор трудно в нем разобраться. И сформированный по Приказу Министерства просвещения России от 28.12.2018г. №345 новый ФПУ ещё раз подтверждает это, поставив и перед школой, и перед учителем фактически задачу смены УМК и выбора нового из действующего ФПУ, задачу состыковки учебника, который использовался ранее и нового, который предстоит выбрать учителю и образовательной организации [6]. Учитывая, что иностранный язык изучается со 2 по 11 класс, несложно понять, что это непростая задача и архиважная проблема, которая сегодня встаёт перед школой и учителем.

Е.С. Потрикеева, проведя анализ работ российских и зарубежных учёных отмечает, что на сегодняшний день чётко и полно разработана теоретическая концепция учебника иностранного языка, в основе которой заложены следующие положения: 1. Учебник – модель существующей системы обучения. 2. В учебнике материализуются цели обучения. 3. Учебник охватывает все компоненты содержания обучения. 4. Учебник должен реализовывать все основные принципы обучения; 5. Внешняя структура учебника должна отражать его внутреннюю структуру. 6. Учебник должен учитывать современные достижения в методике обучения иностранным языкам. Учебник, по мнению автора, должен быть простым, доступным, интересным, привлекательным, удобным [5, с. 31-32].

Если рассматривать системы оценки учебников и их пригодности для образовательного процесса, разработанные учёными, методистами, педагогами, то С.А. Михеева отмечает, во-первых, субъективность систем оценивания ввиду балльного характера оценивания, а во-вторых, факт деления всех исследований на две группы: работы учёных, представителей соответствующих наук, и в фокусе данных исследований, как правило, содержание и соответствие стандарту, и исследования методистов, педагогов, которые во главу угла ставят функции учебника, вопросы дидактических принципов отбора содержания, построения методического аппарата учебника, и др. Редко, по мнению учёного, наблюдаются работы, совмещающие обе стороны [4, с.148].

А.С. Карамнов, отмечая необходимость совершенствования экспертной оценки учебника по иностранному языку, выделяет два возможных критерия: 1) на основе теорий учебника и 2) на основе языкового его содержания [2, с. 68-69]. Касаемо зарубежных исследований и предлагаемых критериев по оценке учебника, то их отличает сугубо прикладной характер. Так, Д. Уильямс, например, выделяет три группы требований, которые должны предъявляться к учебнику и подвергаться экспертной оценке: 1) общие; 2) лингвистические и 3) технические. Методические параметры учебника при этом включены в группу общих требований. [7]. Л. Шелдон считает, что опросник по предполагаемому использованию учебника конкретным учителем для конкретных учащихся должен быть простым и коротким, чтобы было возможным относительно легко оценить учебное пособие и предлагает опросник из 17 ключевых критериев с включёнными в него таблицами.

Ведущая роль в опроснике при этом принадлежит оценке учебника с точки зрения его соответствия целевой аудитории, возможности персонального вовлечения каждого в образовательный процесс, наличию инструкций, памяток и т.д. [8]. Н.А. Горлова при оценке учебника считает необходимым «опираться на следующие показатели: 1) оформление; 2) структура; 3) содержание (единицы отбора); 4) методическая организация материала» [1, с. 19].

Первые три позиции, на наш взгляд, достаточно наглядно полностью или частично визуализированы в учебнике через текстовой, графический, иллюстративный контент и именно эти позиции подвергаются экспертной оценке на базе которой принимается решение о включении учебника в ФПУ. Методическая же организация материала отдана на откуп авторскому коллективу и должны быть раскрыта, осмыслена учителем и осознана прежде, чем формировать суждение об учебнике и УМК и на основании суждения сделать осознанный выбор или дать оценку учебнику. Н.А Горлова включает в анализ методической организации материала следующие ориентиры: соответствие темы и единиц содержания возрастным особенностям и потребностям, обеспечение со стороны методической организации материала

общения и взаимодействия учащихся, деятельностный характер обучения и усвоения материала, логика в решении образовательной задачи, наличие инструкций, памяток, ориентиров для самооценки достижений учащихся. Неспособность и непрофессионализм учителя в оценке методической организации учебника порой ведут к наличию крайне противоречивых точек зрения по поводу одного и того же учебника и при выборе учебника в условиях смены УМК допускаются методические ошибки.

Анализируя один и тот же учебник ряд учителей отмечают, например, избыточность лексического и грамматического материала, в то время как другие говорят о его недостаточности. А в реальности учитель имеет дело с представленной в учебниках разной системой организации материала, различной пропорциональности составляющих обучения иностранному языку, обусловленные методом обучения и авторской концепцией [1, с. 23].

Развивая идеи Н.А. Горловой нами предлагается детализация критериев оценки пригодности УМК в части его методической составляющей через выделение следующих аспектов:

– метод, который лежит в основе обучения иностранному языку в УМК (индуктивный или дедуктивный). Направление движения в овладении иностранным языком от правила, образца, структуры в речь или диаметрально противоположно от речевой ситуации к системе языка;

– система обучения видам речевой деятельности: обучение последовательно или интегративно; первично отдельно от системы формирования языковых навыков или во взаимодействии; уровень разноплановости системы заданий по формированию того или иного вида речевой деятельности, что позволяет сформировать иерархическую систему по достижению результата;

– система формирования языковых навыков: взаимосвязано с видами речевой деятельности, что позволяет решать задачу включения системы языка в речевое поле учащегося, или последовательно – от формирования лексико-грамматического навыка в речевое умение;

– система тренинга в УМК: с точки зрения соблюдения требуемой пропорциональности в соотношении языковых, условно-речевых и речевых упражнений; с точки зрения выделения основного уровня тренинга, представленного в УМК (уровень предложения или уровень контекста).

На наш взгляд эти критерии должны быть взяты на вооружение учителем при оценке пригодности УМК в образовательном процессе и, особенно, при переходе с одного УМК на другой, так как они позволяют понять общую систему обучения, предлагаемую учебником, и таким образом, либо выбирая новый учебник, максимально совместить его с исходным УМК, в данном случае опираясь на ведущий критерий – метод, либо принять решение о

кардинальном пересмотре вопроса какой учебник необходим, эффективен и актуален, что предполагает не только формирование у учителя определённого видения методики в действии, но и способность и сформированное умение понимания путей оптимальности решения методической задачи.

Учитель и учебник сегодня взаимодействуя воздействуют друг на друга. Сначала учебник даёт учителю методическую картину во всех её красках и проявлениях и, соответственно, видение образовательного процесса, снабжает эталонами работы над языковым и речевым материалом, а затем учитель, выросший в своём профессионализме, сформировавший на достаточном уровне свою методическую компетенцию, способен осознанно адаптировать учебник к конкретным образовательным условиям, оптимизировать задачу, внося своё новое в его дидактико-методическую составляющую.

Пригодность учебника к решению задач образовательного процесса оценивается учителем внешне по определённым параметрам, но, затем, внедряясь во внутреннее пространство учебника, учитель способен оценивать эффективность его использования и оптимизировать методическую составляющую учебника. Здесь уместно соотнести такие понятия как: «учебник как средство» и «учебник как сырьё». Как определяет Я.М. Колкер, «либо учебник «традиционно» построен на формальных упражнениях, и тогда методическая проблема в том, чтобы перестроить их на коммуникативной основе, либо учебник коммуникативен, но в нём не учитывается специфика родного языка и недостаточно градуированы языковые трудности. Поэтому в итоге перед преподавателем стоит всё та же задача – на каждом уроке создавать градуированную цепочку коммуникативно-ориентированных заданий, пользуясь учебником как «сырьём» [3, с. 57].

Таким образом, учебник, с одной стороны становится объектом анализа со стороны учителя, а, с другой стороны, в учебнике заложены возможности для формирования, развития и совершенствования методической компетенции учителя. И обе составляющие образовательного процесса – как учитель, так и учебник, – взаимодействуя обогащают и развивают друг друга, обеспечивая более высокий уровень качества образовательного процесса и результата.

Список литературы

1. Горлова Н.А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С.17-24.
2. Карамнов А.С. Теория учебника как основа критериальной экспертной оценки языка учебных пособий // Теория и практика общественного развития. 2014. №9. С. 68-70.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
4. Михеева С.А. Система формализованных критериев оценки школьного учебника // Вопросы образования. 2015. №4. С. 147-183.

5. Потрикеева Е.С. К вопросу оценивания учебника иностранного языка. // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Том 2. № 1. С. 31-36
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России) от 28 декабря 2018 г. N 345 г. Москва «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». URL: http://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minprosvescheniya-Rossii-ot-28.12.2018-N-345/ (дата обращения 18.03.2019)
7. Sheldon L.E. Evaluating ELT textbooks and materials. ELT Journal. 1988. № 42 (4). P. 237–246.
8. Williams D. Developing criteria for textbook evaluation. ELT Journal. 1983. № 37 (3). P. 251–255.

А. А. Степичева
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Статья посвящена вопросу использования фонетических упражнений в процессе формирования звукопроизносительных навыков в ходе изучения английского языка. Проанализированы исследования отечественных авторов по определению и уточнению роли и цели фонетических упражнений в обучении. Определена сущность комического и его роль в языковых играх. Рассмотрены примеры скороговорок и описаны результаты анализа происхождения комического эффекта в предложенных упражнениях. В заключении сделан вывод об эффективности использования фонетических упражнений для автоматизации правильного звукопроизношения.*

Abstract*. The article is devoted to the use of phonetic exercises in the process of sound skills formation within the course of learning English. The studies of domestic authors on the definition and specification of the role and purpose of phonetic exercises in learning are analyzed. The essence of the comic and its role in language games are defined. The examples of tongue twisters are considered and the results of the comic effect origin analysis in the proposed exercises are described. There is a conclusion about the effectiveness of phonetic exercises to automate the correct pronunciation in summary.*

Ключевые слова*: фонетические упражнения, комическое, развитие фонетического слуха, языковая игра, скороговорка.*

Keywords: *phonetic exercises, the comic, development of phonetic hearing, language game, tongue twister.*

На начальном этапе изучения иностранного языка необходимо уделить особое внимание овладению артикуляционной и перцептивной базой английского языка. Крайне важно поставить и автоматизировать правильное произношение у учащихся.

Звуковая система английского языка значительно отличается от русского языка, и ее освоение и усвоение представляются сложными для обучающихся. Вследствие этого на начальном этапе обучения основное внимание участники

образовательного процесса должны сосредоточить на правильной артикуляции при произнесении английских звуков; правильном произношении звуков и звукосочетаний в слогах и словах и четком различении звуков в речевом потоке на слух.

Каждый преподаватель в начале обучения ставит перед собой следующие задачи:

– постановка и автоматизация произношения звуков английского языка изолированно, в слогах, в словах, во фразах, в текстах и свободной речи;
– обучение аудированию;
– развитие фонетического слуха обучаемых.

Для реализации поставленных задач существуют специальные фонетические упражнения различного характера. Они являются неотъемлемой частью процесса обучения [5], поскольку использование игр и включение различных упражнений обусловлено универсальностью игровой деятельности, которая обеспечивает «овладение языком в системе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности» [2, с. 180].

Как справедливо утверждают Е. Ю. Киселева и Т. С. Горбунова, «система фонетических игр и упражнений позволяет не только изменить форму работы над произношением, но и снять психологическое напряжение, возбудить интерес к изучаемому звуку, фонетическому явлению» [2, с. 180; 4]. Обучающимся необходимо осознавать, что полученные ими знания имеют практическое значение и дают возможность понимания не только учебных текстов, но и шуток на изучаемом языке. Правильное восприятие юмора на иностранном языке является важным критерием оценки владения языком. Так как на этом уровне необходимо иметь богатый словарный запас, широкий кругозор и обладать отличной языковой догадкой.

В упражнениях, помогающих осваивать английский язык, авторы часто используют прием языковой игры. Такой эффект возникает в результате применения игровых приемов особого рода. Эти приемы связаны с современными правилами построения языковых конструкций и стилем англоязычной литературы, которая в значительной степени отличается от классических текстов.

И.В. Цикушева в своем исследовании дает следующее определение языковой игре: «языковая игра – осознанное и целенаправленное манипулирование экспрессивными ресурсами речи, обусловленное установкой на реализацию комического эффекта» [7, с. 170]. Э. В. Шабунина предлагает определение комического, как «воспроизведение в искусстве явлений, основанных на несоответствии, алогизме, противоречии, соответствующую реакцию на них в виде смеха и представляет собой важную, но очень сложную для понимания философско-эстетическую категорию» [7, с.14]. Сфера

осознанного применения комического достаточно разнообразна и имеет широкий диапазон: от рекламы и развлечения до обучения.

Обучаемые младшего возраста часто могут быть не готовы к пониманию языковой игры из-за недостатка знаний. К слову сказать, это утверждение может быть верным и для взрослой аудитории. Восприятие комического эффекта индивидуально и обусловлено возрастом и мировоззрением обучающихся. Все эти факторы влияют на интерпретацию и реакцию читателя или слушателя. Именно недостаток фоновых знаний приводит к непониманию или неправильному толкованию шуток, основанных на языковой игре.

Изучив труды исследователей данного вопроса, можем смело утверждать, что языковая игра тесно переплетается с реализацией сущности комического. Поскольку языковая игра всегда реализована в процессе коммуникации и намеренно связывается с манипулированием выразительными средствами языка, определенно ее следует рассматривать с позиций стратегий построения речи. Предложенный подход позволяет определить языковую игру как особую стратегию усиления экспрессивности речи, неразрывно связанную с созданием комического эффекта при помощи умышленного «нарушения функционально-семантических закономерностей использования языковых форм» [7, с. 170].

Предлагаем проанализировать следующие примеры фонетических упражнений, используемых на уроках английского языка.

1. *Whether the weather be fine,*
   or whether the weather be not.
   Whether the weather be cold,
   or whether the weather be hot.
   We'll weather the weather
   whether we like it or not.

Данная скороговорка является примером для отработки правильного произношения звука *[w]*. Комический эффект основан на фонетическом сходстве слов *whether* и *weather*. На слух произношение слов-омофонов не различается, однако смысл различен и отчетливо виден в написании: *whether* вводит условно-уступительные придаточные предложения или обороты с «ли», как в приведенном примере, *weather* «погода».

2. *If a doctor is doctoring a doctor, does the doctor doing the doctoring have to doctor the doctor the way the doctor being doctored wants to be doctored or does the doctor doctor the way he usually doctors?*

Эта скороговорка является примером использования повтора, часто используемого авторами в языковой игре. Слово *doctor* является и существительным, и глаголом в данном предложении. Требуются языковые знания достаточно высокого уровня, чтобы правильно понять смысл

представленной шутки. Как фонетическое упражнение оно используется для отработки правильного произношения звука *[d]*.

3. *A red hen in a green tree.*

Здесь тренируется произношение буквы *«e»* в словах *red, hen [e],* и двойная гласная «*ee*» в словах *green, tree [i:]*. Комический эффект кроется в абсурдном смысле при визуализации текста, поскольку курица летать не умеет и не может находиться на дереве.

4. *The king and the queen are eating chicken in the kitchen.*

В этой скороговорке учащиеся дифференцируют произношение буквосочетания *ng*, которое произносится как *[ŋ]* и буквы *n [n]*. Реализация комического эффекта здесь происходит через смысл: король и королева не едят на кухне. Последние два примера состоят из простых слов и выражений и подразумевают наличие лишь базовых знаний об окружающем мире, рассчитаны на правильное восприятие младшими школьниками.

Рассмотренные примеры фонетических упражнений призваны помочь в автоматизации правильно поставленных звуков английского языка. Они облегчают задачу преподавателя [8] простотой запоминания, поскольку содержат яркие элементы языковой игры, что делает их более выразительными и привлекательными для обучаемых. Задачи, поставленные перед каждым педагогом в начале образовательного процесса, могут быть легко разрешимы при грамотном планировании этапов овладения материалом, определении методики обучения, использовании современных лингвистических средств, созданных для создания максимально комфортных условий обучения.

Очевидно, что при помощи языковых игр можно сделать процесс обучения иностранному языку интереснее и оживленнее. При грамотном использовании фонетических упражнений, включающих элементы языковой игры, преподаватели активизируют познавательную активность обучающихся. Будучи вовлеченными в творческий процесс слушатели легче усваивают речевой материал и учатся активно его использовать. Шутки, являющиеся основой языковых игр, используются преподавателями для формирования и закрепления произносительных, лексических и грамматических навыков, а также как способ наладить комфортную атмосферу для обучения. Грамотное включение комического в учебный процесс поможет преподавателю завладеть вниманием аудитории и сохранить интерес на протяжении всего обучения.

Список литературы

1. Капкова С. Ю. Языковая игра как способ реализации комического // Universum: филология и искусствоведение. М., 2014. № 2 (4).
2. Киселева Е. Ю., Горбунова Т. С. Фонетические игры и упражнения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному и английскому языкам// Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. Казань, 2014. С. 180-184.

3. Лебедева Е. Б. Уточнение понятия Языковая игра в лингвистике»// Язык и культура. Томск, 2014. С. 48-62.
4. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Козлова Е.А. Основные мотивы изучения иностранного языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 76-80.
5. Пронина Н.С., Зимина М.В. Психологические условия эффективности обучения старших школьников иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 62. Ч. 3. С. 190-193.
6. Цикушева И. В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. С.- П., 2009. С. 169-171.
7. Шабунина Э. В. Природа комического в романах П. Г. Вудхауза о Дживсе и Вустере: Дисс. … канд. филологич. наук 10.01.03. С.-П.: Санкт-Петербургский Государственный Университет. 2016. 316 с.
8. Arkhipova M.V., Belova E.E., Shutova N.V. On Motivation of Learning English as a Foreign Language: Research Experience in Russian University Context. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Т. 677. С.113-121.

Сумзина Н.Д,
Шалапанова Н.А,
Ляшенко М. С.
НГПУ им.К.Минина, г. Н.Новгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *Статья посвящена самостоятельной работе обучающихся в образовательном процессе с использованием современных информационно- коммуникационных технологий (ИКТ). Основная цель – это получение навыка работы с контентом в социальных сетях, посредством взаимодействия педагога и студента в социальной сети ВКонтакте, где могут быть использованы различные виды самостоятельной работы. Статья представляет результаты опроса студентов, с целью выявления их мнения и навыков самостоятельной работы с использованием социальных сетей.*

Abstract. *The paper is devoted to the problem of students' independent work in the educational environment with the usage of information communication technologies. The main idea is to acquire a skill of working in the social networking community during the process of teacher-student interaction in social networks, where different types of independent students' work could take place. The paper presents the results of the survey showing students' skills and opinions about the deployment of social networks for organizing their independent work.*

Ключевые слова: *социальные сети, самостоятельная работа, образовательный процесс, ИКТ, опрос студентов*

Keywords: *social networks, independent students' work, educational environment, ICT, students' survey.*

История изучения проблемы организации самостоятельной работы в педагогической мысли охватывает не одно столетие. Уже в трудах древнегреческих мыслителей, философов Аристоксена, Аристотеля, Архита, Сократа, Платона подчеркивается важность познавательной деятельности и развитие самостоятельности обучаемых при получении новых знаний и навыков, умений [3, с. 24].

Самостоятельная работа в современном образовательном процессе рассматривается как форма организации обучения, которая способна обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда. Таким образом, самостоятельная работа – форма организации образовательного процесса, стимулирующая активность, самостоятельность, познавательный интерес студентов [5, с.1].

В организации самостоятельных работ значительную роль играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). При использовании данных методов обучаемый становится полноправным участником процесса обучения, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными методами в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [6, с.435]. Психологические исследования подтверждают необходимость создания такой среды, которая будет осуществлять разные виды социальной поддержки, включая и эмоциональную [1].

Доступность огромного количества электронных статей и книг, справочной литературы, электронных учебно-методических материалов безусловно, позволяют расширить творческий потенциал студента, повысить его производительность труда и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. Эффективное использование ИКТ позволяет студенту приобрести в этом случае умение учиться самостоятельно [5, с. 606]. Итак, самостоятельная работа подразумевает под собой работу без вмешательства преподавателя, направленную на развитие умений контролировать и организовывать свою учебную деятельность [2].

Одним из возможных средств организации самостоятельной работы студентов является использование социальных сетей, в которых современные студенты узнают информацию о событиях в окружающем мире. В этой среде

через материал различного формата (фото, видео и другие электронные формы контента) обучающийся сможет самостоятельно изучить, проанализировать и усвоить информацию.

Это новый опыт, развитие своих навыков и умений и новая ступень во взаимодействии студента и преподавателя, которое строится на основах партисипативности и взаимодействия [4]. Кроме того, социальные сети – это виртуальная платформа, где осуществляется общение обучающегося с другими людьми, где он узнает о социальных и культурных событиях в обществе. Также он может обратиться к преподавателю с вопросом для уточнения, узнавания дополнительной информации. Наиболее актуальны при взаимодействии с социальными сетями все виды работ репродуктивного типа, направленные на воспроизведение и систематизацию полученных знаний. Социальные сети могут эффективно использоваться для организации проектной работы студентов отражающие творческий подход к учебному материалу, и работы познавательно-поискового типа, требующие более глубокого ознакомления с материалом.

Примером таких виртуальных образовательных сообществ являются группы «New English File pre–interm», «Art&Design in English» и «Englishmania» [4]. Первые две группы созданы по дисциплинам, которые изучают студенты Мининского университета, в третьей преподавателем публикуется дополнительный материал для тех, кто хочет заниматься языком вне учебного времени. В этих группах преподаватель может предоставлять электронные пособия книг, задания, медиа-файлы, фильмы, создавать для своих студентов карточки для изучения новых слов, информировать студентов о предстоящих событиях в жизни вуза и вне, а также публиковать интересный материал для более глубокого изучения английского языка. Такой разносторонний подход способствует лучшему восприятию учебного материала у студентов, а также организации самостоятельной работы обучающегося.

С целью выявления степени использования компьютера, информационно-коммуникационных технологий и, в частности, социальных сетей при изучении иностранного языка и в самостоятельной работе, нами было проведено исследование в апреле 2019 года, в нем приняли участие студенты НГПУ, ННГУ и ПФ РГУП. Опрос проходил в анонимном формате с помощью «Google Формы». В опросе участвовало 19 человек в возрасте 19-20 лет, из которых 9 из НГПУ, 7 из ННГУ и 3 человека из ПФ РГУП. После обработки и анализа полученных данных было выявлено, что большинство опрошенных имеют компьютер, который, по мнению студентов, может использоваться в процессе обучения.

Также было обнаружено, что преобладающее количество студентов имеют постоянный доступ в интернет, где посещают социальные сети:

«Вконтакте» и «Twitter» (94,7% и 5,3% соответственно). При анализе времени, проведенного в социальных сетях, мы получили, что 36,8 % студентов заходят в социальные сети время от времени проверить сообщения, 31,6% проводят в соц. сетях более 3 часов, 15,8 % 1,5 – 3 часа, 10, 5 % 1 час и только 5,3 % не проводят в социальных сетях более получаса. Основными же целями использования социальных сетей для студентов являются (студенту было предложено выбрать несколько вариантов ответа): Общение – 89,5 %; Развлечение – 31,6 %; Обучение – 31, 6 %; Музыка – 5, 3 %.

Одним из пунктов в анкете был вопрос «Как Вы считаете, будет ли способствовать использование социальных сетей в учебном процессе более тесному взаимодействию студентов и преподавателей? Почему?». На данный вопрос 8 человек ответили отрицательно, из которых 2 человека считают, что социальные сети для общения с педагогом не приспособлены, 6 человек не видят возможности общения с педагогом, по причине нарушения деловой переписки и вторжения в личную жизнь педагога студентом. Остальные же 11 (более 57%) человек ответили положительно и посчитали, что данный вид общения может улучшить взаимодействие студента с педагогом и изменить в корне учебный процесс. Преобладающее большинство (78%) считают, что «социальные сети могут использоваться как эффективное средство повышения качества обучения для студентов и организации самостоятельной работы», так как это удобно и интересно. И только 15% опрошенных высказались крайне негативно.

Итак, подводя итоги, можно констатировать следующее: все студенты имеют свободный доступ в интернет и довольно часто заходят в социальные сеть «Вконтакте». Это говорит о том, что данная платформа в особенности популярна среди молодежи, и именно там может проходить дополнительное общение педагога со студентами с целью обучения и организации самостоятельной работы. Негативный отклик на использование социальных сетей в образовательном пространстве необходимо принимать во внимание, предлагая данный формат работы как дополнительное задание и на основах добровольного участия в данных образовательных сообществах.

При анализе ответов студентов на опрос, было выявлено, что не все обучающиеся готовы общаться с педагогом в социальной сети. На это есть несколько причин: разница в возрасте педагога и студента, последующее несоблюдение деловой переписки и правил нетикета, нарушение социальной дистанции. Несмотря на вышеперечисленные контраргументы, большинство студентов считают, что общение педагога со студентами в социальных сетях может использоваться как эффективное средство повышения качества обучения.

Социальные сети предлагают доступный и эффективный новый способ общения, который необходимо строить на педагогических принципах партисипативного подхода [4]. Поскольку в современном мире происходит массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования, то просто необходимо направить информационные ресурсы на образовательный процесс, обеспечивающий новый способ коммуникации во взаимодействии педагога со студентом.

Список литературы

1. Дунаева Н. И., Серебровская Н.Е., Егорова П. А. Проблема сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям в условиях образовательной среды в российских и зарубежных исследованиях. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/932 (дата обращения 25.05.2019).
2. Курбанова А.Т. Роль самостоятельной работы студентов в системе высшего образования. URL: https://moluch.ru/archive/136/38024/ (дата обращения: 29.04.2019).
3. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранного языка // Иностранный язык в школе. 1985. №4. С. 24-27.
4. Ляшенко М.С. Применение социальных медиа технологий в образовательной среде вуза// Язык и языковое образование в современном мире: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.Е. Беловой. Н.Новгород.: НГПУ им. К.Минина. 2016. С. 217-220.
5. Минеева О.А., Ляшенко М.С., Борщевская Ю.М. К вопросу о важности Самостоятельной учебной деятельности студентов вуза // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). С. 73-80.
6. Щербакова Е. В. Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза. URL: https://moluch.ru/archive/38/4362/ (дата обращения: 29.04.2019).

О.М. Тарасова

НИУ – филиал РАНХиГС, г. Н.Новгород

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. *В статье рассматриваются актуальные вопросы по повышению результативности обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Обучение направленно на развитие способностей и коммуникативных качеств студентов в формировании современной социокультурной личности будущего специалиста.*

Abstract. *The article deals with topical issues of improving the effectiveness of learning a foreign language in a non-linguistic university. Learning is aimed at the development of abilities and communicative qualities of students in the formation of modern socio-cultural personality of the future specialist.*

Ключевые слова*: обучение, профессиональная сфера, специалист, подход, способности*

Keywords: *learning, professional field, specialist, approach, abilities.*

В связи с процессами, происходящими в мировой системе, процессе интеграции России в мировое сообщество одним из важнейших качеств молодого специалиста является его профессиональная компетентность, в том

числе и языковая. Современные требования, предъявляемые к изучению иностранного языка внеязыковых вузах, требуют достижения ряда целей, одной из которых считается развитие способностей студентов и коммуникативных качеств в формировании современной социокультурной личности будущего специалиста. Достижение этих целей будет зависеть от повышения результативности обучения. Обучение иностранным языкам в вузах связано с интенсивным использованием их в качестве инструмента познания и развития личности.

Согласно рабочим программам по иностранному языку в неязыковом вузе студенты получают необходимые навыки и знания, которые должны быть професионально-ориентированными, чтобы будущие специалисты были заинтересованы в получении таких знаний. Курс иностранного языка должен быть направлен на формирование и закрепление умений устной и письменной речи в различных условиях. Занятия должны приобщать учащихся к культуре изучаемого языка. Предлагается ряд тем для решения коммуникативных задач: “Vous êtes un des membres du jury. Pendant la réunion du jury vous choisissez le lauréat du Grand prix du livre d’aventure et de suspense. Chacun donne son avis, justifie son choix. Vous exprimez votre désaccord avec le président du jury» или « Quelle est la plus grande difference entre la France et la Russie dans la procedure d’accusation?” По окончании курса изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» обучающиеся должны уметь понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов.

Успех занятий по развитию коммуникативных навыков зависит от ряда условий. Задания должны вызвать у учащихся интерес, потребность высказать свое мнение и услышать мнение других. Задания должны включать упражнения по развитию монологической и диалогической речи, работу над расширением лексического запаса. Такая речь требует строгого соблюдения грамматических правил. Вот почему в рамках курса французского языка более 100 часов отведено на совершенствование грамматических навыков. При отборе или разработке упражнений по развитию устной речи необходимо учитывать их соответствие реальным коммуникативным действиям. Как показывает практика, эффективными являются задания на создание «портрета» сокурсника, задания на ролевую игру, вовлекающую студентов в исполнение различных социальных и психологических ролей, на информационное неравновесие, когда в ходе диалога каждый из участников пополняет уже имеющиеся у него сведения.

Результативность в изучении иностранного языка во многом зависит от мотивации. Ориентация на познавательный интерес выступает важным мотивом при изучении иностранного языка. Следует постоянно учитывать, что язык в неязыковом вузе необходимое средство для получения информации будущими

специалистами. Перед педагогами стоит задача методологического характера – правильная подборка текстов и разработка методических пособий. Предлагаемые для работы со студентами тексты должны быть профессионально-ориентированными, информационно насыщенными, аутентичными, должны содержать социокультурную направленность. Быть достаточными по объему и соответствовать языковой подготовке студентов [1, с.82].

Необходимо отметить, что на результативность обучения в вузе, особенно на первых курсах, влияет дифференцированных подход к занятиям в разных группах студентов. В вуз учащиеся приходят с определенным запасом знаний, повторение школьного курса, знакомое так называемым «продвинутым» студентам может привести к ослаблению или потери интереса к предмету. Позитивный результат, как показывает практика, дает разделение учащихся по группам с разным уровнем знаний по языку [2, с.26]. Важным элементом повышения результативности обучения является создание комфортной доброжелательной среды на занятиях.

Таким образом, повышение результативности обучения иностранными языками в неязыковом вузе служит достижению цели практического владения иностранным языком для понимания литературы специальности и профессионального общения.

Список литературы

1. Аксенова Н.В., Шепетковский Д.В. Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом вузе // Молодой ученый. Красноярск, 2014. № 7.
2. Вагина И.В. Сравнительный анализ системы профессионального образования России и Франции // Наука и школа. Москва, 2010. № 6.
3. Гаврилова О.В. Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Оренбургского государственного университета, 2014. №5.
4. Казанцев А.Ю., Казанцева Г.С. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2014. №12.
5. Тарасова О.М. Обучение переводу делового письма на занятиях по французскому языку в неязыковом вузе// Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 9 апреля 2018 года / Под ред. Е.Е. Беловой. Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2018. С. 66-69.
6. Шевелёва Т.Н., Котомкина Е. Архетип зеркала в сказке Г.Х.Андерсена «Снежная королева» // Нижегородское образование. Нижний Новгород, 2015. С. 61-65.

Н. В Терешкин
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

РЕЗУЛЬТАТЫ СРЕЗА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ И ОБСУЖДЕНИЕ

Аннотация. *В настоящей статье на примере студентов 1-го курса факультета физической культуры и спорта рассмотрено влияние текущего контроля на результаты текущей учебной деятельности студентов по иностранному языку.*

Abstract. *In this article, by the example of first-year students of the Faculty of Physical Culture and Sports, the influence of current control on the results of the current educational activities of students in a foreign language is considered.*

Ключевые слова*: языковая компетенция, речевые навыки, контроль, оценка, тест.*

Keywords: *language competence, speech skills, control, evaluation, test.*

В настоящее время необходимость изучения иностранных языков в целом достаточно серьёзно обозначается на всех уровнях. Иностранные языки способствуют в большей мере международной коммуникации в сфере образования и воспитания. Люди наиболее часто используют такие языки, как: английский, испанский, китайский и т.д. Названные языки входят в обязательную программу как школ, так и ВУЗ'ов по всем специальностям, в том числе и для студентов факультета физической культуры и спорта. Иностранные языки изучаются как в бакалавриате, так и в магистратуре.

В настоящее время обучение иностранному языку подразумевает собой формирование у обучающихся определённого уровня языковой компетенции. Языковая компетенция – это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, способность с помощью этой системы понимать чужие мысли, выражать собственные суждения в устной и письменной форме [9]. Языковая компетенция считается исходной базой во владении всех других видов компетенции. Считается, что обучающиеся должны не только знать правила иностранного языка, но и «мыслить» тем же образом, что и его носитель. Важным показателем языковой компетенции обучающихся является сформированность речевых навыков и умений [8]. Одним из средств проверки сформированности языковых навыков как компонента речевой компетенции является срез. Это форма контроля, связанная с выполнением проверочных работ по результатам определённого периода (семестра, учебного года).

Контроль в такой форме 1) обеспечивает управление учебным процессом; 2) помогает оценивать сначала языковую деятельность студентов, а затем и их речевую компетенцию; 3) симулирует самостоятельную работу студентов над языком и с языком [1], [2] При обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов предполагается проведение разных видов срезов: 1) входного

(диагностического); 2) текущего (периодического и рубежного) и 3) итогового контроля. Данная практика установлена в НГПУ им. К. Минина на всех непрофильных факультетах, в том числе и на факультете физической культуры и спорта.

Контроль речевых навыков и умений позволяет установить обратную связь между учителем и учеником. Такой вид связи направлен на учителя. Связь носит управленческий характер, выполняет следующие функции: а) диагностическую; б) оценочную; в) корректировочную [3].

Обратная связь, направленная на ученика, носит учебный характер. Она выполняет следующие функции: а) корректировочную; б) оценочную; в) мотивационно-стимулирующую.

Канал связи, направленный на учителя, дает информацию о ходе учебного процесса. Анализ речевой деятельности студентов в целом, анализ отдельных высказываний в ходе выполнения упражнений, анализ реакций на задания позволяют учителю установить корректность высказываний. Полученная информация позволяет учителю: а) оценить в целом осуществление учащимися коммуникации; б) определить успешность выполнения поставленной учебной задачи и упражнения; в) наблюдать прогресс учащихся в обучении. Так реализуется управленческая функция контроля на практике. Учитель управляет своими действиями и действиями учащихся [5], [6]. Функция управления реализуется в полном объеме, если все звенья процесса усвоения учебного материала взаимодействуют по оптимальным параметрам [4].

Исходная оперативная информация находит свое отражение в инструкциях учителя, общих для всех и в индивидуальных для отдельных обучающихся. Контроль используется: а) для диагностики хода учебного процесса; б) для выявления соответствия избранной тактики и выполняемых упражнений; в) для определения соответствия заданий потребностям обучения. Это позволяет реально и объективно оценить сложившуюся ситуацию, принять решение о вынесении, в случае необходимости, коррекции в подбор упражнений, в режим их выполнения, в длительность и последовательность проводимой работы на занятиях по иностранному языку.

На основе собранной информации вносятся изменения в учебную программу. Материалы для обучения корректируются. За счет этого повышается мотивация учащихся.

Обратная связь, направленная на учащихся, несет информацию: а) об успешности выполнения поставленных учебных задач; б) об осуществлении учебной коммуникации; в) о правильности составленных высказываний; г) о правильном понимании текстов (для аудирования и чтения); д) о допущенных

отклонениях в языковых и речевых нормах; е) о способах исправления и коррекции допущенных ошибок.

Информация, получаемая учениками, двояко влияет на них: а) оказывает стимулирующее воздействие; б) отрицательная информация приводит к затуханию мотивов, к потере стимулов, к понижению активности в работе.

Контроль проводится, естественно, не ради контроля. В процессе контроля заданий учащиеся повторяют, систематизируют языковой и речевой материал. В отдельных случаях происходит восполнение имеющихся пробелов. В этом случае контроль выполняет обучающую и корректирующую функцию.

Контроль как педагогическое явление выполняет свои функции тогда, когда к нему предъявляются определенные требования. Они следующие: а) целенаправленность; б) объективность; в) репрезентативность; г) систематичность.

Целенаправленность проявляется в конкретности поставленных целей контроля, форм и приемов контроля. Формы и приемы контроля зависят от того, что будет подвергнуто контролю: а) навыки владения материалом; б) умения в видах речевой деятельности.

Объективность контроля проявляется в соответствии полученных результатов истинному положению дел. Объективность обеспечивается соответствием содержания и приемов контроля характеру контролируемого объекта. Задания проверяют то, что содержится в объекте.

Репрезентативность контроля распространяется на содержание и организацию контроля, на полученные результаты. Репрезентативность обнаруживает себя: а) в широком использовании приемов; б) в контроле разных видов навыков и умений; в) в широком охвате учащихся.

Систематичность выражается: а) в регулярности проведения контроля; б) в факторе времени; в) в уровне сформированности навыков; г) в характере использования контролирующего материала.

Систематичность контроля можно рассматривать как необходимое явление. Без него невозможно управление процессом овладения языком. Контроль достигает педагогического эффекта, если он вписывается в существующую систему обучения. При этом не нарушается ее структура, содержание и логика [4].

Эффективность и целесообразность контроля повышается, если его результаты легко поддаются измерению. Чем проще измерение показателей, тем охотнее учителя пользуются контролем в обучении, тем быстрее осуществим анализ его результатов.

В качестве примера можно рассмотреть результаты подобного контроля у студентов 1-го курса факультета физической культуры и спорта. Было проведено два тестирования студентов – первое в начале учебного года

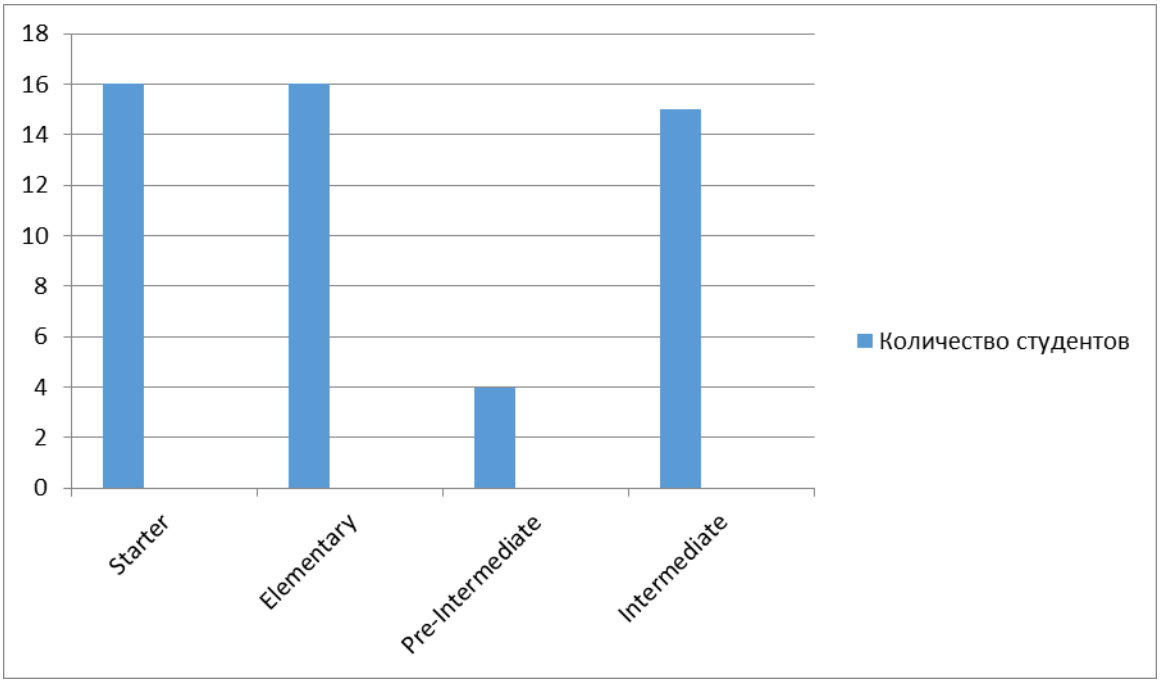
(сентябрь 2018 г.), второе – в конце первого семестра (декабрь 2018 г.). Применялся тест на определения уровня владения иностранным языком с распределением по уровню сформированности навыков: начальный (Starter), базовый (Elementary), предсредний (Pre-Intermediate) и средний (Intermediate). Всего в тестировании участвовало 51 человек. В начале года распределение по уровням сформированности языковых навыков согласно тестированию выглядело следующим образом:

Starter: 16 человек

Elementary: 16 человек

Pre-Intermediate: 4 человека

Intermediate: 15 человек.



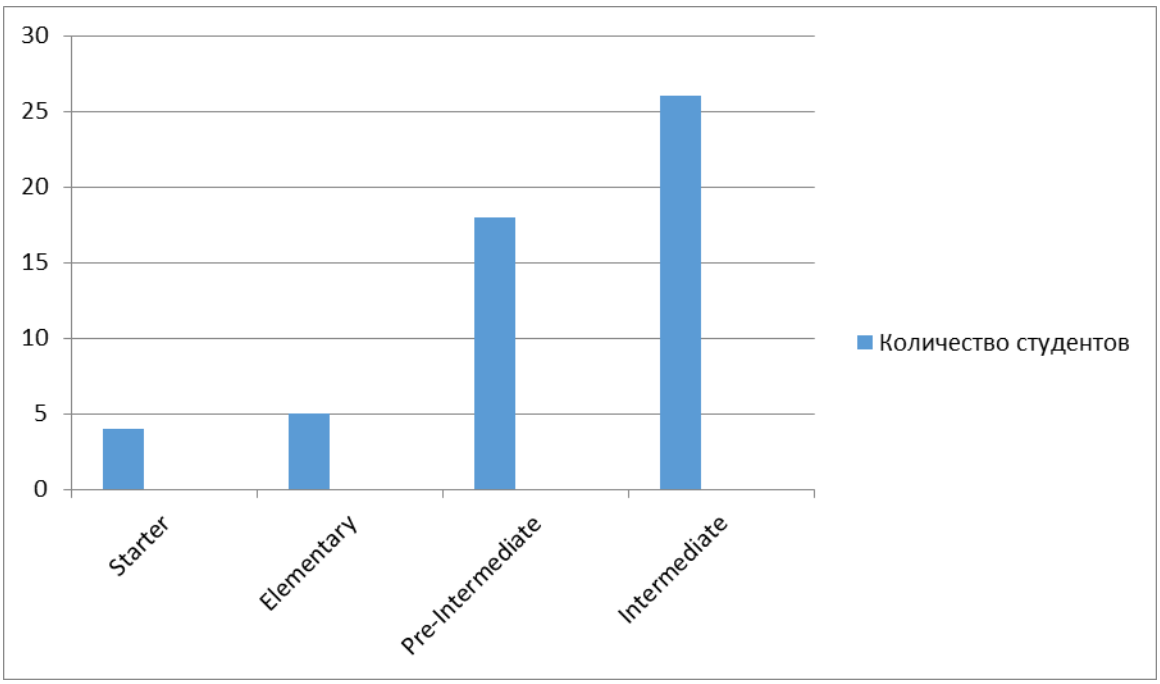
Данный результат показывает уровень подготовки студентов, поступивших в НГПУ, то есть уровень речевых навыков и умений, сформированных за время обучения в средней школе [1]. Стоит учесть, что программа обучения в НГПУ им. Козьмы Минина предусматривает овладение студентами языковыми и коммуникативными навыками на уровне Pre-Intermediate, для чего используется учебно-методический комплект (далее УМК) “English File: Pre-Intermediate, third edition”, авторы Кристина Лэтэм-Кёниг, Пол Селингсон и Клайв Окседен [9]. Программой допускается использование дополнительных материалов по усмотрению преподавателя. Повторное тестирование, проведённое в конце первого семестра, дало следующие результаты:

Starter: 4 человека

Elementary: 5 человек

Pre-Intermediate: 18 человек

Intermediate: 26 человек.



Таким образом, мы можем наблюдать, что уровень владения языком у студентов вырос. В значительной мере уменьшилась доля студентов с уровнем Starter и Elementary. Доля студентов с уровнем Pre-Intermediate и Intermediate возросла. Возможные причины этого факта следующие:

1. Мотивация студентов к изучению языка. Поскольку изучение иностранного языка входит в обязательную программу обучения на факультете, то студенты активно повышали уровень владения языком для прохождения текущего семестрового контроля с целью получения высокого среднего балла.

2. Корректно составленный УМК. Материалы, представленные в УМК являлись не только соответствующими уровню изучаемого языка, но и соответствовали актуальным для студентов темам, привлекали их внимание, стимулируя таким образом изучение иностранного языка с большей заинтересованностью.

Список литературы

1. Теоретические основы методики. М.: Педагогика, 1981.
2. Хасанов Н.Б. Диагностика сформированности речевых коммуникативных знаний и умений у студентов-первокурсников (результаты опытно-экспериментальной работы) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82).
3. Шамов А.Н. Контроль лексических навыков на уроках иностранного языка и специфика его проведения // Качественное образование: проблемы и перспективы сборник научных статей. Москва, 2016. С. 333-344.
4. Шамов А.Н. Преподаватель иностранного языка и методическая наука. Нижегородское образование. 2010. № 1. С. 106-111.
5. Шамов А.Н. Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьников // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы сборник научных трудов. Нижний Новгород, 2016. С. 249-261.
6. Шамов А. Н., Ким О. М.. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном пространстве: цели,

содержание и результаты. Вестник Мининского университета, том 6 № 3 (2018) URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/28, (дата обращения 30.03.2019г.)
7. Шамов А.Н., Пронина Н. С. Грамматика и лексика как операциональная основа для владения иностранным языком в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 264-273.
8. Шамов А.Н., Юрлова Н.А. Оценка языковой и речевой деятельности учащихся на уроках иностранного языка. Н. Новгород, 2013.
9. English File Pre-Intermediate. Third Edition, 2012. Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Paul Selingson, Oxford University Press. 168 p.

А.Н. Тивольт
Г.А. Кручинина
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. *В данной статье рассматривается вопрос о развитии навыков профессионального чтения с помощью применения кейс-метода в процессе обучения иностранному языку юридической направленности. Метод кейсов рассматривается как эффективное средство для достижения цели в обучении чтению юридических английских текстов в неязыковом вузе.*

Abstract. *This article deals with the development of reading skills through the use of the case method in the teaching process of an English professional language. The method of cases is considered as an effective means to achieve the goal in teaching reading of legal English texts in a non-linguistic University.*

Ключевые слова: *кейс-метод, официально-деловой стиль, юридическая терминология, аутентичные материалы, обучение чтению.*

Keywords: *case-method, official formal style, legal terms, authentic materials, reading skills.*

Актуальность данной темы определяется тем, что новые цели и потребности в системе международного и российского высшего профессионального образования заключаются, прежде всего, в качественной подготовке конкурентоспособных, компетентных и мобильных специалистов, способных находить решения профессиональных проблем в меняющихся условиях общественного развития в эпоху глобализации. В связи с этим, в современном мире возрастает высокая необходимость владения иностранным языком, что в результате обеспечивает наибольший успех в трудоустройстве.

Таким образом, на этапе подготовки будущих специалистов в области государства и права, обязательная необходимость заключается в том, чтобы научить студентов работать с информацией не только в устной, но и в письменной (текстовой) форме. Перед будущими юристами встает задача научиться получать и извлекать информацию из иноязычных источников. Именно поэтому, крайне важно развивать у учащихся навыки чтения и

понимание официально-делового стиля, умение свободно ориентироваться в текстах юридического характера, составлять юридические документы, осуществлять не только устный, но и письменный перевод с одного языка на другой в рамках профессиональной тематики. Несомненно, знание специальной терминологии играет значительную роль в процессе профессионального использования языка в данной области.

Учитывая вышеуказанные особенности содержания профессионально-ориентированных текстов, становится определенно ясно, что чтение является важной ступенью в процессе подготовки будущих юристов, изучающих иностранный язык в профессиональной сфере.

Успех в решении данной задачи, как правило, зависит от инновационных способов обучения чтению студентов, одним из которых, по мнению исследователей, является кейс-метод, который начал широко использоваться с середины 20-го века в Западной Европе и продолжает оставаться актуальным сегодня, обретая популярность и в Российских вузах.

Процесс обучения с использованием кейс-технологий на занятиях английского языка изучался многими теоретиками и практиками. Среди них Г.А.Багиева, Г.Б. Конищенко, В.Р. Наумова, А.О. Сидоренко, Ю.П. Сурмина и др.

Данный метод может успешно использоваться на занятиях по иностранному языку, поскольку кейс-метод содержит все виды речевой деятельности, который позволяет развивать, а также совершенствовать навыки профессионального чтения благодаря подборке специальных материалов (тексты, различные форматы заданий к нему, фото и видео материалы, интернет ресурсы).

Главным преимуществом данного метода является описание конкретных реальных событий, которые разрабатываются на основе подлинных фактов. Благодаря внедрению в практику кейс-метода, студенты имеют возможность работать с аутентичным материалом, который позволяет создать ситуацию в процессе обучения максимально приближенную к реальной жизни. Источниками кейса могут быть разноплановые материалы, представленные в газетных или журнальных публикациях, научных статьях, новостных сообщениях и т.д.

Успех работы с кейс-методом зависит, прежде всего, от качества подобранного материала. Кейс представляет собой описание конкретной ситуации, подготовленное по определенному формату для представления учащимся необходимой информации для решения ряда задач в соответствии с установленными критериями. Кроме того, кейсы могут зарабатываться в различной форме, как в печатном виде, так и на электронных носителях, включая в текст фотографии, диаграммы, таблицы, что делает его более наглядным. Иначе говоря, нет определенного стандарта представления кейсов.

Рассмотрим кейс-метод как технологию обучения чтению английских текстов в сфере юриспруденции. Как правило, основой обучению чтению служит текстовый материал, включающий в себя разные виды текстов, независимо от объема содержания, каждый из которых обладает профессиональной и коммуникативной ценностью. Таким образом, целью кейса является чтение и понимание аутентичного текста, подготовленного с учетом содержания юридической лексики, наличием некоторых синтаксических конструкций и т.д. Мы согласны с утверждением Н.Н. Демидовой и Г.С. Камериловой, что для формирования кейсов используется разнообразие источников информации: научные статьи, отчеты, статистические материалы, публицистическую литературу [3].

Первый (предтекстовый) этап предполагает обсуждение вопросов по теме занятия, прогнозирование содержания текста с опорой на собственный опыт и знания, толкование новых слов и грамматических явлений, составляющие возможные трудности текста. Главная задача преподавателя на этом этапе не только направить обсуждение с помощью проблемных вопросов, но и вовлечь всех учащихся в работу, стимулировать мотивацию к предстоящей работе с текстом, контролируя при этом время и сам процесс беседы в группе.

Следующий этап работы – ознакомительное (быстрое) чтение с охватом общего содержания текста. В этой части кейса студенты учатся извлекать основную идею в тексте, предлагаются дополнительные вопросы для проверки понимания прочитанного. Повторное чтение текста обычно направлено на более детальное понимание текста с последующими заданиями к тексту, так называемый послетекстовый этап. Этот раздел задания, помимо развития навыков чтения и понимания текста на английском языке, нацелен также на освоение новых лексических единиц по теме. Послетекстовые задания предназначены для проверки полного понимания прочитанного, для контроля над степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Практика показывает, что применение данной технологии на занятиях иностранного языка повышает индивидуальную активность учащихся, формирует мотивацию к обучению, обеспечивает высокую эффективность развития основных речевых навыков, совершенствует коммуникативную, лингвистическую, а также социокультурную компетенции.

В заключение следует отметить, что применение кейсов должно быть методически, организационно и педагогически обоснованным и обеспеченным. Бесспорно, появление в практике кейсов открывает широкие возможности для эффективного обучения иностранному языку будущих специалистов в любой области знаний, не исключая и сферу права.

Список литературы

1. Винеская А. В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. С. 141.
2. Гамзатов М. Г. Техника и специфика юридического перевода. СПб., 2004.
3. Демидова Н.Н., Камерилова Г.С. Кейс-стади: «изучение случая» – технология инактивированного познания // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/205/206 (дата обращения 23.03.2019.)
4. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе// Совет ректоров. 2008. № 8. С. 12-16
5. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / под ред. П. И. Образцова. Орел, 2005.
6. Федотова И. Г. Юридические понятия и категории в английском языке. Обнинск, 2006.

Е.И. Фукалова,
О.А. Минеева
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют разнообразить процесс обучения английскому языку и сделать его более интересным как для учащихся, так и для учителей. В статье выделены преимущества использования ИКТ с целью повышения эффективности процесса обучения лексической стороне иноязычной речи учащихся средней школы. Рассматриваются возможности применения такого вида ИКТ, как мобильные приложения.*

Abstract. *Modern information and communication technologies (ICT) make it possible to vary the process of English language learning and make it more interesting for both pupils and teachers. The advantages of ICT to increase the efficiency of teaching the lexical aspect of foreign speech of secondary students are highlighted in the paper. The possibilities of using such type of ICT as mobile applications are considered.*

Ключевые слова: *английский язык; лексический навык; ИКТ; мобильное приложение; мотивация.*

Keywords: *English; lexical skill; ICT; mobile application; motivation.*

Благодаря использованию ИКТ изучение иностранного языка становится увлекательным и интересным процессом [1, с. 162]. При изучении новой лексики это играет важную роль, ведь намного эффективней ассоциировать новое английское слово или фразу с изображением, продемонстрированным на мониторе, чем с его русским эквивалентом. ИКТ дают возможность прослушивать новую лексику, записанную носителем языка, одновременно обеспечивая визуальный образ и различные контекстные подсказки.

Таким образом, можно выделить следующие преимущества применения ИКТ в процессе обучения лексической стороне иноязычной речи:

– оптимизация отработки новой лексики;

– повышение эффективности запоминания новых слов;

– возможность отработки лексики во внеурочное время;

– применение личностно-ориентированного подхода к обучению.

У учащихся огромный интерес вызывают разнообразие тем, красочность и увлекательность Интернет-ресурсов и телефонных приложений [2, с. 132]. Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс [3, с. 9], более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке английского языка, а именно пополнять как активный, так и пассивный словарный запас и осуществлять тренировку изучаемых лексических единиц [4, с. 180].

Рассмотрим несколько мобильных приложений и сайтов, которые возможно использовать при обучении лексике на уроках английского языка в средней школе.

Quizlet – это онлайн программа-генератор карточек. В ней можно создавать карточки по любым темам с использованием визуальной, текстовой и звуковой опоры. Данная программа является бесплатным приложением для учащихся и доступна для установки на большинстве мобильных устройств. Учитель имеет возможность создавать свои курсы, редактировать модули под собственные задачи.

Ученики и учителя постоянно создают новые модули, поэтому легко найти модули на интересующую тему или создать их самим. В Quizlet интегрировано несколько режимов для тренировки и заучивания лексических единиц, как например, режим карточек, позволяющий просматривать слова и их перевод и прослушивать правильное произнесение слова на иностранном языке. Если вы нажмете кнопку «воспроизвести», Quizlet автоматически воспроизведет все карточки. Если вы нажмете «Перемешать», карточки будут отображаться в случайном порядке.

Преимуществами программы являются автоматизация и тестирование лексики, а также работа с грамматическими и фонетическими аспектами языка; экономия учебного времени; достижение цели в минимально сжатые сроки и прочное закрепление-автоматизация языкового материала.

Quizlet может применяться в различных режимах взаимодействия: фронтальном, групповом, индивидуальном.

После создания флеш-карточек на заданную тему, учитель делится ссылкой на урок с родителями учеников или напрямую с учениками в электронном дневнике. Перейдя по ссылке, учащиеся могут тренировать лексические навыки, а родители в свою очередь могут их проконтролировать. Отчитаться об усвоении определенного блока лексики можно посредством проводимого тестирования. В результате использования интерактивной формы создания вокабулярных списков от Quizlet, ученики значительно увеличивают

свой словарный запас, получая удовольствия от процесса заучивания новых лексических и тематических единиц.

Веб-сайт ***wordwall.net.*** Wordwall предлагает учителям быстрый и простой способ расширить и закрепить словарный запас учеников с помощью забавных практик. Данный сайт переносит словарные игры в цифровой мир, что помогает разнообразить и скрасить обычные уроки английского языка. Главная функция Wordwall – это расширение словарного запаса. Пользоваться сайтом очень просто: нужно зарегистрироваться, и в своем личном кабинете сразу же можно создавать интерактивные уроки. Множественный выбор, группировка или сопоставление слов – всё это можно использовать для создания урока бесплатно, а также доступны шесть типов шаблонов для создания собственного урока без загрузки каких-либо дополнений.

Большинство действий основано на «элементах». Например, можно создать набор слов по определенной теме. Эти слова можно превратить в групповое задание, где ученики должны перетащить слова по теме с их значением на русском языке, или же их можно превратить в вопросы с несколькими вариантами ответов. Если создается большая группа слов, то в один клик можно организовать урок по существующему шаблону.

В платных версиях сайта можно отслеживать лидеров выполненных заданий путем оценивания баллами каждого ученика, а также, дети могут состязаться в заданиях друг с другом. Что же касается простоты и удобства сайтом – для доступа к нему нужны лишь интернет-соединение и компьютер/телефон.

Еще одним оригинальным и полезным приложением для изучения лексики английского языка является сайт ***Memrise.com.*** Memrise – это онлайн-сервис и мобильное приложение для заучивания иностранных слов. С его помощью можно учить не только слова, но, например, формулы и термины. В отличие от других сервисов, где предлагают сначала сделать карточки (или выбрать из имеющихся), а потом учить слова, данный сайт имеет другой подход. Предполагается, что пользователь не создает карточки, а выбирает готовый курс и по нему занимается. Учитель может сам создать группу, пригласив учеников, и наблюдать за их прогрессом. За каждый пройденный курс ученикам начисляются баллы, и они могут видеть рейтинги друг друга. Учитель может выбрать, к примеру, курс базовой английской лексики и поделиться им в созданной группе с учениками. Можно и самому создать курс, но упор делается на изучение готовых курсов. Выбрав курс, можно учить уровни (наборы слов) по порядку или выбирая уровень произвольно.

Слова для заучивания выдаются определенными порциями (можно выбрать, сколько слов в день вы хотите учить) и в порядке, установленном программой – учитывается ваша успеваемость, степень усвоения отдельных

слов. Данный алгоритм способствует качественному запоминанию, он дает вам повторить подзабытые слова, откладывая в сторону хорошо выученные.

Среди преимуществ данного сайта стоит отметить мультимедиа:

– видео и текст: в браузерной версии сайта учитель может создавать отдельные уровни с текстом и видео, где можно давать дополнительные объяснения, публиковать текст урока, примеры и т.д.;

– картинки: учитель может добавить картинки в процессе создания курса в отдельную колонку, тогда они буду видны только в браузерной версии.

В данный момент времени Интернет богат разнообразными сайтами и мобильными приложениями для запоминания новых лексических единиц иностранного языка, в частности английского языка. Но данного рода программы это всего лишь один из инструментов в обучении, и они так же имеют свои недостатки:

– у обучающихся не всегда есть доступ к Интернету, и, следовательно, без интернета мобильным приложением воспользоваться не получится;

– многие из приложений имеют платный контент;

– проблемы со здоровьем, так как использование мобильных приложений подразумевает длительное пользование телефоном.

Таким образом, путем внедрения различных программ, сайтов, мобильных приложений для обучения лексике на уроках английского языка возможно повысить эффективность запоминания лексических единиц. Но не стоит забывать, что роль преподавателя не отходит на второй план, а наоборот, преподаватель – руководитель процесса, и его знания и профессиональная компетентность помогают на уроках соблюдать грамотное использование ИКТ.

Список литературы

1. Кущева Т.В. Использование инновационных технологий на уроках английского языка // Наука через призму времени. 2018. № 1 (10). С. 161-163.
2. Оладышкина А.А., Минеева О.А. Проектно-ориентированный метод обучения иностранному языку (на примере веб-квестов) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 4 (42). С. 131-134.
3. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. № 3 (24). С. 9. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/870/682 (дата обращения: 05.04.2019)
4. Фурманова В.П., Шамов А.Н. Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2012. № 18. С. 177-188.

М.А. Харитонова
НГПУ им К. Минина, г. Н. Новгород

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Аннотация. *Предметом изучения в данной статье является устная иноязычная речь. Задача исследования: совершенствование коммуникативных навыков учащихся педагогических вузов. Целью является рассмотреть формирование коммуникативной компетентности в процессе овладения иностранным языком.*

Abstract. *The subject of studying is oral foreign speech. The research objective is improvement of communicative skills of students of pedagogical higher education institutions. The aim is to consider formation of communicative competence of process of acquisition of a foreign language.*

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, устная речь, диалогическая речь.*

Keywords: *communicative competence, oral speech, dialogical speech.*

Общение педагога с учащимися является основой педагогической деятельности, успех и качество которой зависит от сформированности у педагога коммуникативной компетенции как одной из главных составляющих профессионально-педагогической компетентности. Следует иметь ввиду, что коммуникативная компетентность педагога связана с коммуникативной компетентностью студента, которая должна быть реализована в его будущей педагогической деятельности, а также повысить ее эффективность и успешность.

Коммуникативная компетентность имеет комплексный характер, в ее состав входят такие компоненты как лингвистический, социально-психологический и интегративный. Лингвистический компонент – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии. Социально-психологический компонент – это способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства общения, в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей партнеров по общению. Интегративный компонент – это активация приобретенных знаний учащимися в применении их в различных ситуациях практической деятельности.

По мнению ученых (Е. И. Ильин, А.А. Леонтьев), коммуникативная компетенция – это способность осуществлять речевую деятельность, реализовывать коммуникативное речевое поведение с учетом основных правил нормативности речи в соответствии с различными коммуникативными задачами и ситуациями общения.

Культура устной речи, ее целенаправленное формирование является не менее приоритетным, чем формирование письменных видов речевой деятельности. При обучении устной речи педагогу стоит уделять внимание как

развитию произносительных, интонационных языковых навыков, так и содержательной стороне языка в процессе развертывания высказывания. Навыки устной речи обеспечивают правильное, коммуникативно-мотивированное, ситуативно-обусловленное использование языковых явлений в устной речи. Постоянная речевая практика, организация на занятиях всех видов речевого общения, соответствующая интересам и потребностям учащихся составляет коммуникативный метод обучения устной иноязычной речи.

Диалогическая форма речи используется особенно часто в работе над устной речью. Это искусственные ситуации диалога между самими учащимися или между педагогом и учащимися, в ходе которых возникает необходимость ведения коммуникации. Умение пользоваться диалогом как средством общения – одна из важнейших задач по овладению иноязычной речью. Диалогическое умение выражается во владении репликами диалога как в роли отвечающего, так и в роли спрашивающего, в соответствии с задачами общения: умение задавать вопросы, сообщать информацию в соответствии с запросом, а также с целью ее дальнейшего обсуждения; умение адекватно реагировать на сообщение, т.е. выражение оценочного суждения; умение включать реплики различного характера (побуждение, просьба, выражение (не) согласия и т.п.). Степень сформированности коммуникативной компетенции на примере диалогической речи зависит от вариативности речевого поведения говорящего.

В данной статье диалог учителя и учащихся рассматривается как основной способ реализации принципа коммуникативности. Степень владения коммуникативностью педагога, его стиль общения – это главный фактор, определяющий его компетентность в сфере педагогического общения. Речь педагога - образец для подражания, стимул побуждения студента к общению; она должна быть аутентичной, выразительной, нормативной, адаптивной, лаконичной.

Список литературы

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. … д-ра псих. наук. Л., 1991. 38 с.
2. Камерилова Г. С., Картавых М. А. Коммуникативная компетентность бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности: концептуальные подходы и циклическая модель формирования // Вестник Мининского университета. 2017. №1 (18). URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/327 (дата обращения: 02.03.2019)
3. Курьян М.Л.. Проблема диалога между участниками образовательного процесса в ситуации предоставления преподавателем обратной связи // Вестник Мининского университета. 2017. №3 (20). URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-12 (дата обращения: 02.03.2019).
4. Шамов А.Н. Профессиональные компетенции будущих учителей иностранного языка и технологии их измерения и оценивания // Иностранные языки в школе. 2017. №5. С.2-10.

Ю. Н. Хусяинова,
А. М. Боровикова,
В. С. Тарасова
НГПУ им К. Минина, г. Н. Новгород

ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM

Аннотация. *В этой статье рассматривается изучение студентами английского языка с помощью социальной сети Instagram. Онлайн-образование становится популярным и актуальным дополнением к классическому образовательному процессу. Это является мобильным и эффективным способом обучения иностранному языку. В статье выделены преимущества и недостатки такого вида обучения.*

Abstract. *This article discusses how students learn English using the Instagram social network. Online education is becoming a popular and relevant addition to the classical educational process. It is a mobile and effective way of learning a foreign language. The article highlights the advantages and disadvantages of this type of training.*

Ключевые слова*: Instagram, обучение английскому языку.*

Keywords: *Instagram, learning English.*

Интернет навсегда изменил процесс обучения, как в детских садах и школах, так и в высших учебных заведениях. С помощью социальных сетей и платформ изучение иностранного языка становится более разнообразным: видеоуроки, лекции, игры и челленджи. Сегодня все больше людей делают выбор в пользу интересных и познавательных аккаунтов, а не классических курсов и учебников. «Иностранный язык выступает, с одной стороны, универсальным и действенным механизмом получения знаний о других лингвокультурных социумах, средством межкультурной интеракции и социальной адаптации в глобальном информационном пространстве, а с другой – средством самоопределения личности в спектре культур, осознания собственной национально-культурной идентичности, личностного и профессионального роста» [5, с. 3]. В повседневной жизни мы сможем его использовать для общения с иностранцами, для понимания смысла текстов песен, для саморазвития [4].

Актуальность нашей работы заключается в том, что на современном этапе наблюдается массовое внедрение информационных технологий во всех сферах образования, поэтому изучение английского языка в социальной сети Instagram является актуальным в наше время.

Целью нашей работы является изучение того, каким образом преподаётся материал в обучающих аккаунтах социальной сети Instagram, какими преимуществами и недостатками обладает такой способ обучения.

По мнению Н. О. Андросова, «Instagram сегодня – одна из самых быстро развивающихся и перспективных социальных платформ…» [6, с. 4]. Мы разделяем это мнение, Instagram – это популярная социальная сеть, которая

объединяет более 600 миллионов человек и помогает обмениваться информацией. Пользователи Instagram отдают предпочтение визуальной и текстовой информации, коротким обучающим аудио- и видеоматериалам, а также трансляциям, которые помогают свободно практиковать свои навыки с носителем языка.

В этой социальной сети в открытом доступе существуют аккаунты, которые просто и понятно научат английскому языку. Графические материалы помогут эффективнее запоминать информацию, а видео научат воспринимать язык на слух и формировать правильное произношение. Instagram даёт возможность при подписке на аккаунты ведущих преподавателей английского или специальных курсов, быстро и точно находить и обрабатывать информацию. «Внеаудиторная работа является неотъемлемым компонентом системы профессионального образования...» [2, с. 1]. Из этого следует, что самостоятельная работа студента является компонентом изучения английского языка. Студенту или любому пользователю социальной сети Instagram достаточно сделать качественную выборку аккаунтов и уделять им до получаса в день. Примером такого аккаунта является языковая школа онлайн skyeng_school.

Вначале, позвольте остановиться на достоинствах изучения английского языка с помощью социальной сети Instagram. Во-первых, это его доступность, которая выражается в открытом доступе к аккаунтам в Instagram. Во-вторых, это его разнообразие, то есть широкий диапазон возможностей и форм взаимодействия, разнообразие форм коммуникации (форумы, опросы, голосования, комментарии, подписки). В-третьих, это его мобильность, что проявляется в способности к быстрым изменениям, преобразованиям, действиям и взаимодействиям. В то же время необходимо отметить некоторые недостатки данной сети.

Прежде всего, речь идёт о нехватке живого общения. Очень часто при формировании правильных артикуляционных навыков, требуется непосредственный контакт преподавателя и ученика.

Так же при таком стиле обучения не всегда есть чёткая структура занятий, нет индивидуального плана на долгосрочное обучение. Обучаемый не видит конечную цель и не всегда может объективно оценить свои достижения.

В заключении хотелось бы отметить, что изучение английского языка с помощью социальной сети Instagram – это современно, эффективно и – что немаловажно – мобильно. Использование этой социальной сети позволяет дополнить и разнообразить образовательный процесс по изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Английский онлайн. языковая школа. URL: https://www.instagram.com/skyeng_school/?utm_source=ig_profile_share&igshid=16bz5qed5dqiw (дата обращения: 12.03.2019).
2. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. Организация внеурочной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 2. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/808/660 (дата обращения: 10.03.2019).
3. Круподерова К.Р., Брыксина О. Ф. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентностного подхода в педагогическом вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №4. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/889 (дата обращения: 14.03.2019).
4. Смирнова Е.В., Ваганова Н.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной работы студентов // Гуманизация образования. 2019. № 1. С. 101-111.
5. Хусяинова Ю.Н. Методика формирования эмотивной компетенции у студентов бакалавриата в процессе профессиональноориентированного обучения иностранному языку: Автореф. дисс. … канд. педаг. наук. СПб., 2017. 24 с.
6. Instagram для бизнеса: 40 хаков и готовых решений. URL: https://www.seonews.ru/books/instagram-dlya-biznesa-40-khakov-i-gotovykh-resheniy-/ (дата обращения: 12.03.2019).

С.Е. Цветкова,
С.В. Дюдякова
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ МАГИСТРАНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. *Требования Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, возможности участия магистрантов в международных образовательных проектах обусловили значимость овладения деловым иноязычным общением для будущего магистра в сфере образования. В статье раскрыты особенности компонентов методической системы обучения магистрантов деловому иноязычному общению (целевого, содержательного и технологического); рассмотрена целесообразность использования дистанционных технологий для организации самостоятельной иноязычной деятельности в системе смешанного обучения (blended learning).*

Abstract. *The requirements of the Federal state educational standards of the new generation, the possibility of participation of undergraduates in international educational projects led to the importance of mastering business foreign language communication for the future master in education. The article reveals the features of the components of the methodological system of teaching undergraduates business foreign language communication (target, content and technology); the expedience of using distance learning technologies for the organization of independent foreign language activities in the system of blended learning is examined.*

Ключевые слова: *деловое общение; методическая система; целевой, содержательный, технологический компоненты; дистанционные технологии.*

Keywords: *business communication; methodical system; target, content, technological components; distance technologies.*

В условиях модернизации высшего профессионального образования возрастают социально-образовательные требования к профессионально-иноязычной подготовке магистрантов в неязыковом педагогическом вузе. Требования Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, возможности участия в международных образовательных проектах обусловили значимость овладения деловым иноязычным общением для будущего магистра в сфере образования.

Обеспечить должный уровень иноязычной подготовки магистрантов возможно посредством определения особенностей методической системы, а именно, основных компонентов в её структуре: целевого, содержательного, технологического.

В теории и практике профессионального образования накоплен значительный опыт в области иноязычной подготовки. Здесь следует отметить такие подходы, как коммуникативно-деятельностный (И.Л. Бим, С.Г. Терминасова, Е.В. Воевода [1] и др.); полипрофильно-коммуникативный (И.И. Макашина [4]), когнитивно-коммуникативный (А.В. Матиенко [5]); социокультурный (В. В. Сафонова, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. В. Воевода и др.); интегративный (Д. Бринотон, Д. Оллер [12], Н. Л. Уварова [7], О. Г. Красикова [3], М. В. Даричева [2], О. В. Минеева [6] и др.).

Целью данной статьи является описание основных компонентов методической системы обучения магистрантов деловому иноязычному общению (целевого, содержательного и технологического); рассмотрение целесообразности применения дистанционных технологий для организации самостоятельной иноязычной деятельности в системе смешанного обучения (blended learning).

Обучение деловому иноязычному общению для профиля «Информационные технологии в образовании» (направление 44.04.01 «Педагогическое образование») реализуется в контексте дисциплины «Деловой иностранный язык в профессиональной деятельности». Согласно учебному плану целью дисциплины является формирование у будущих магистров общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Например:

– ОК-5 – способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности;

– ОПК-1 – готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности;

– ПК-6 – готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач.

В формировании каждой компетенции задействовано несколько дисциплин. Определяя планируемые результаты обучения, включающие в себя единую совокупность «знать, уметь, владеть», следует иметь чёткое представление о том, что в их достижении может быть задействована только *дисциплинарная часть компетенции*.

В контексте обучения деловому иностранному языку дисциплинарной частью в составе всех выше указанных компетенций является, так или иначе, иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) в сфере профессионально-делового общения. В данном случае с позиций профессионального обучения основополагающими составляющими ИКК будут являться [8, с. 237]:

– языковая, означающая овладение умениями понимать и употреблять деловую лексику и терминологию, речевой этикет для выражения различных коммуникативных намерений (представление, установление контакта, запрос, выражение просьбы, указания, завершение беседы и др.) в процессе общения с коллегами и деловыми партнёрами;

– речевая, означающая овладение речевыми умениями и навыками, позволяющими адекватно воспринимать иноязычную информацию, производить значимые высказывания в рамках социокультурного и делового контекста;

– социокультурная, означающая наличие осведомлённости о способах отражения ценностных ориентаций на уровне делового контекста;

– дискурсивная, означающая наличие умений извлекать и анализировать информацию сферы делового общения из аутентичных источников; составлять значимое сообщение (доклад о работе компании, презентация продукта, рекламное объявление о вакансии, интервью и др.).

Отбор и систематизация входной иноязычной информации в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык в профессиональной деятельности» обоснованы авторами статьи с учётом принципов профессиональной и социокультурной направленности (в контексте рекомендаций интегративного и социокультурного подходов).

Деловой иностранный язык – это, с одной стороны, язык профессионального общения в сфере бизнеса и экономики, с другой – общий «деловой блок», включающий в себя входную информацию, актуальную для любой сферы деятельности. В первом случае речь идёт о языке делового общения для студентов экономико-управленческого направления, когда профессионально-иноязычная информация характеризуется наличием междисциплинарных связей с основами дисциплин направления и профиля подготовки (продажи online, виды компаний, основы менеджмента, финансы, маркетинг и др.). Во втором случае речь идёт об обучении деловому иностранному языку магистрантов других направлений, соответственно,

профилей подготовки. Тогда общий «деловой блок» должен включить в себя актуальную информацию и реальные ситуации делового общения, повседневно возникающие в любой сфере профессиональной деятельности («Структура и традиции организации», «Деловое письмо», «Деловой разговор по телефону», «Деловые переговоры», «Резюме», «История развития компаний – лидеров мировой экономики» и др.).

В рамках каждого отдельного профиля, по мнению авторов данной статьи, целесообразно введение деловой информации, функционирующей в определённой конкретной сфере профессиональной деятельности. Например, для профиля «Информационные технологии в образовании» (направление 44.04.01 Педагогическое образование) правомерно введение таких тем, как «Описание процессов и операций. Инструкции» [11], «Плюсы и минусы компьютеризации обучения» и др. Для профиля «Безопасность жизнедеятельности детей» (направление 44.04.01 Педагогическое образование) целесообразно введение тематики о проблемах взаимодействия с окружающей средой [10].

Наряду с профессиональной направленностью иноязычной информации отдельное внимание уделено нами социокультурной направленности входной иноязычной информации. Это обусловливает понимание и принятие обучающимися ценностных ориентаций и культурных норм делового общения.

В целом культуроведческое наполнение входной информации включает в себя следующие межкультурные аспекты.

– Нормы и ценности деловых культур (в контексте их сравнительно-сопоставительного анализа);

– Международные стандарты делового этикета;

– Способы реализации делового контакта (очерёдность беседы, экспликация деталей, терпеливое отношение к неосведомлённости и др.);

– Структуру и значение речевых актов (просьба или предложение о помощи, претензия, извинение и др.).

Технология формирования МКК в сфере профессионально-делового общения реализуется во всех видах иноязычной деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), с использованием как традиционных, так и творческих интерактивных методов обучения.

Технология обучения деловому иноязычному общению – это система взаимосвязанных и взаимообусловленных методов и приёмов (технологий оценивания), алгоритмичный процесс, который обусловливает интенсификацию обучения и целенаправленное формирование ИКК в сфере профессионально-делового общения.

За основу данной технологии принимаем последовательность видов иноязычной деятельности, представленную в учебнике *Market Leader*, в рамках каждого отдельного модуля, а именно [9]:

1) введение в тему; отработка профессионально-деловой лексики;

2) чтение и понимание деловой информации по теме;

3) выполнение заданий по прослушанному тексту;

4) повторение языкового (грамматического) материала в рамках делового контекста;

5) контроль сформированности иноязычных навыков и умений (составляющих ИКК) в рамках пройденной темы.

Традиционные и творческие интерактивные методы являются одновременно технологиями оценивания в рамках текущего и промежуточного контроля. При этом рецептивные виды иноязычной деятельности (чтение, аудирование) реализуются, как соответствующие традиционные методы.

Использование творческих интерактивных методов целесообразно в продуктивных видах иноязычной деятельности (говорение, письмо). Например, выполнение письменных проблемно-проектных заданий, таких как составление письма-запроса, либо сообщения деловому партнёру об основных направлениях деятельности компании. Последнее задание может быть также выполнено и в форме презентации.

Презентация является универсальной формой текущего контроля, позволяющей оценить одновременно целостную совокупность иноязычных умений. В процессе её подготовки магистрант выделяет наиболее значимые информационные аспекты, ключевые слова и сочетания, необходимые для подготовки слайдов, оформляет лексическую и грамматическую сторону речи. Сам же процесс презентации связан с демонстрацией умений устной речи (интонация, произношение, умение отвечать на вопросы).

В контексте непосредственного общения приемлемо использование коммуникативных игр, либо диалогов-инсценировок. Например, обсуждение договора на техническое обслуживание сайта.

В рамках проверки освоения материала целого юнита возможно и целесообразно проведение деловой игры, case-study. Деловая игра позволяет «оживить» учебный процесс, повысить мотивацию обучающихся к овладению умениями делового иноязычного общения. Для решения поставленной коммуникативной задачи необходимо ознакомиться с исходной информацией (чтение); прослушать определённые фрагменты (аудирование); сделать вывод и аргументированно изложить своё мнение (письмо) [9]. Однако проведение деловой игры требует значительных усилий и времени на подготовку, и в условиях обучения в магистратуре неязыкового вуза целесообразно не более одного раза в семестр.

Условия обучения в очной магистратуре, необходимость перехода на индивидуальный график значительно актуализируют использование дистанционных технологий наряду с традиционными аудиторными занятиями. Дидактические возможности различных систем управления обучением (Learning management system, LMS), таких как e-Learning, Moodle, позволяют организовать условия смешанного обучения (blended learning), самостоятельную работу (СР) магистрантов в условиях единого образовательного пространства.

Однако изначально LMS ориентированы на организацию дистанционного обучения, соответственно, применение их технических возможностей в отдельных вузах связано с целым комплексом условий, значительно осложняющих деятельность преподавателя, при этом являющихся не актуальными в условиях «blended learning».

Например, контроль иноязычной деятельности реализуется в аудитории, в режиме непосредственного взаимодействия преподавателя и магистрантов. Дистанционное выполнение заданий актуально лишь в случае реализации индивидуального графика. Соответственно, выполнение таких требований администрации, как наличие всех выполненных заданий всеми студентами и заполнение электронного журнала оценками за все элементы курса вступает вразрез с целями, задачами и условиями смешанного обучения (blended learning).

В подобных случаях преподаватель может отдать предпочтение альтернативным средствам информационного обмена («группа» в контакте, e-mail, блог), обеспечивающим более рациональный вариант работы, действительно облегчающим условия педагогического взаимодействия в условиях информационной образовательной среды.

В целом, дистанционные технологии, в частности, возможности LMS позволяют провести контроль сформированности ИКК по следующим видам иноязычной деятельности.

1. Освоение лексической и грамматической стороны иноязычной речи (составляющие лингвистической компетенции).

2. Способность к пониманию прочитанного /прослушанного делового иноязычного контента (составляющие дискурсивной, лингвистической компетенций).

3. Способность к выполнению письменного проблемно-проектного /творческого задания (составляющие речевой, дискурсивной, лингвистической компетенций).

Тем не менее, отдельные технологии оценивания целесообразно реализовать именно в режиме аудиторного занятия, при наличии прямых социальных контактов. К ним следует отнести:

– чтение по ролям (инсценирование деловых переговоров);

– непосредственное взаимодействие (деловое общение по телефону; вопросная беседа), т.е. умения устной речи.

Всё вышеизложенное позволяет нам констатировать, что теоретическая и практическая значимость данной статьи состоит в том, что в ней раскрыты особенности основных компонентов методической системы обучения деловому иноязычному общению (целевого, содержательного и технологического); рассмотрена целесообразность использования дистанционных технологий в целях организации самостоятельной иноязычной деятельности в условиях смешанного обучения (blended learning).

Список литературы

1. Воевода Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2011. 38 с.
2. Даричева М. В., Красикова О. Г. Обучение профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна: монография. Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. 179 с.
3. Красикова О. Г. Интегративный подход к формированию профессиональной юридической иноязычной речи у студентов вуза: монография. Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. 140 с.
4. Макашина И. И. Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. СПб, 2009. 42 с.
5. Матиенко А. В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 2011. 40 с.
6. Минеева О. А., Красикова О. Г. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: монография. Н. Новгород: ВГИПУ, 2011. 196 с.
7. Уварова Н. Л. Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих: монография. Н. Новгород: ВВАГС, 1998. 183 с.
8. Цветкова С. Е., Минеева О. А. Методическая система, цели и средства иноязычной подготовки бакалавров в сфере экономики и бизнеса //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4(25). С. 235-240.
9. Cotton D., Falway D., Kent S. Market Leader. Pre-Intermediate. Business English Course. Edinburgh: Pearson Education Ltd., 2012. 160 c.
10. Evans V., Dooley J. Upstream, Intermediate B2: Teacher’s book. Express Publishing, 2015. 186 p.
11. Jones L., Alexander R. New International Business English: Student’s book. Cambridge university press, 2004. 176 c.
12. Oller J.W. and Oller J.Jr. An Integrated Pragmatic Curriculum: a Spanish Program. Methods That Work. Ideas for Literacy and Language Teachers. Boston, Mass.: Heile and Heile Publishers, 1993.

Т.Г.Чарчоглян,
А.Н.Садиева
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КИТАЕ

Аннотация. *Статья посвящена анализу современных подходов к обучению иностранных студентов иероглифической письменности, разрабатываемых в КНР, анализируются сильные и слабые стороны рассматриваемых подходов, приводятся примеры конкретных методик, применяемых китайскими специалистами на практике.*

Abstract. *The article is devoted to the analysis of modern approaches to teaching foreign students hieroglyphic writing developed in China. The strengths and weaknesses of the considered approaches are analyzed in the article, the examples of specific techniques used by Chinese experts in practice are also provided.*

Ключевые слова*: китайский язык, иероглифическая письменность, письменная речь, устное опережение, метод вкраплений.*

Keywords: *Chinese language, hieroglyphic writing, written language, oral advance, method of inclusions.*

В настоящее время во всем мире наблюдается взрывной интерес к китайскому языку, порожденный рядом сложившихся политических, экономических и социокультурных причин. По оценкам китайской стороны, этот древний язык по всему миру изучают сегодня 40 млн человек. Практически во всех субъектах КНР есть высшие учебные заведения (1004 вуза), предлагающие различные варианты программ обучения китайскому языку для иностранных студентов. Следует заметить, что подобные предложения пользуются спросом: согласно данным новостного сайта 四川教育新闻网 по состоянию на 2018 год в Китае обучалось свыше 492 тысяч студентов из 196 стран мира: 60% составляли представители азиатских стран, 17% – выходцы из Африки, 15% – европейцы, 7% – представители американских стран, 1% – студенты из Океании [5].

При таком многообразии представителей различных этносов перед китайскими специалистами в области образования неизбежно встает вопрос о создании системы обучения китайскому языку как иностранному. Одной из трудностей, с которой сталкивается обучающийся, является иероглифическая письменность, в отличие от буквенной, имеющая ряд специфических особенностей [4, с. 68]. В фонографической письменности знак используется для записи звука, поэтому, чтобы запомнить буквенный текст, необходимо выучить звуко-буквенные сочетания, тогда как изучение иероглифической письменности включает в себя сочетание произношения и формы, формы и значения, произношения и значения, что значительно сложнее [2, с. 83]. Известный китайский методист Чжао Цзиньмин （赵金铭） называет

иероглифику «бутылочным горлышком» (瓶颈), препятствием в обучении иностранцев китайскому языку [6].

В области обучения иероглифике, как носителей языка, так и представителей других стран, в Китае накоплен большой опыт, разработан ряд методик и учебных пособий. В современной китайской методологии описывается несколько методов обучения иероглифической письменности. Так китайский исследователь Лю Цзин （刘婧）выделяет три основных направления: метод взаимосвязанного обучения устной и письменной речи (语文并进), метод вкраплений （语文穿插） и метод устного опережения（先语后文） [7, с. 29].

1. *Метод взаимосвязанного обучения устной и письменной речи* является наиболее распространенным в практике преподавания китайского как иностранного в вузах КНР. Он предполагает одновременно с предъявлением текста, объяснением грамматики, осуществлением аудирования и говорения, введение иероглифики. По мнению китайских методистов, формируя умения в четырех видах речевой деятельности, можно стимулировать запоминание и извлечение из памяти большого количества иероглифов [3, с. 123]. Но у этого метода есть и свои недостатки: 1) нецелесообразно начинать обучение иероглифическому письму без предварительного знакомства с более простыми графическими элементами (чертам, графемам): 2) новые иероглифы вводятся в зависимости от упоминания в текстах уроков соответствующих им слов, без учета сложности структуры иероглифа.

2. *Метод вкраплений* основан на соблюдении баланса между вводом нового иероглифического материала и когнитивными возможностями обучающихся. Так в текстах уроках в иероглифической записи даются только изученные ранее слова, остальная лексика представляется в транскрипции (пиньине), при этом соблюдается принцип от простого к сложному, то есть в первую очередь даются иероглифы более простой структуры. Если в тексте появляется лексика, которой соответствуют довольно сложные по структуре иероглифы, превышающие уровень когнитивных возможностей учащихся, то такие иероглифы замещаются пиньинем.

Несмотря на явные достоинства данного метода, на практике он пока не имеет широкого распространения вследствие недостаточной проработки специалистами вопросов, связанных с конкретными разделами и этапами ввода нового лексического материала.

3. *Метод устного опережения* в настоящее время реализуется за пределами Китая в странах с фонографическими системами письменности и на краткосрочных курсах обучения китайскому с нуля. Он предполагает первоначальное обучение аудированию и говорению (听说) с возможной

фиксацией лексического материала в пиньине. После прохождения начального этапа изучения языка постепенно вводится иероглифическая составляющая сначала только для распознавания (读), и лишь затем начинается этап комплексной тренировки всех видов речевой деятельности (听说读写).

В последние годы китайскими учеными в самом Китае и за его пределами проводилось много исследований данного подходов, методисты-практики из Поднебесной разработали и апробировали некоторые разновидности данного метода обучения.

Так профессор Цуй Юнхуа (崔永华), преподававший китайский язык в Цюрихском университете, Швейцария (瑞士苏黎世大学), в течение семестра обучал студентов исключительно устным видам речевой деятельности. Таким образом, ими были пройдены грамматика базового уровня и около тысячи наиболее употребимых слов. Затем на этой лексико-грамматической базе в течение 20 дней студенты смогли освоить 633 иероглифа, составивших основу той самой тысячи слов, которые были изучены за семестр [8].

Профессор Сунь Яньянь (孙雁雁) из Пекинского университета почты и телекоммуникаций (北京邮电大学) успешно представила результаты своего научно-методического исследования по применению в своей деятельности метода устного опережения. Исследование проводилось в процессе обучения 30 иностранных студентов, изучавших китайский язык с нуля. Одни и те же языковые образцы отрабатывались последовательно на трех типах занятий: сначала на уроках устной речи, через определенное время – на уроках комплексного китайского и затем на занятиях по аудированию. Данная методика показала высокую степень освоения студентами-иностранцами лексики и грамматики в четырех видах речевой деятельности.

К недостаткам применения данного метода можно отнести высокую степень распространенности омонимии в китайском языке. Язык ханьцев является одним из самых омонимичных языков в мире. Самым распространенным типом омонимии является фонетическая омонимия (омофония). Всего в китайском языке чуть более 400 слогов, такого количества слогов даже с учетом этимологических тонов явно недостаточно для того, чтобы покрыть потребность в соотнесении каждой лексической единицы с индивидуальной фонетической оболочкой. Поэтому многие слова, звучащие одинаково, записываются разными иероглифами и, как следствие, имеют разное значение. Из-за этого возникают определенные сложности при понимании китайской речи на слух.

Так например, известный китайско-американский лингвист Чжао Юаньжэнь (赵元任) написал шуточное стихотворение ***Shī Shì shí shī shǐ*** (施氏食獅史), состоящее из 92 слогов shi. Записанный в иероглифике текст вполне понятен при чтении, но на слух непостижим даже для большинства носителей языка.

Таким образом, при использовании метода устного опережения, уже на начальном этапе обучающийся сталкивается с явлением омофонии (например, 在-再) и без иероглифической опоры может испытывать трудности в понимании устной речи на слух.

Конструктивный компонент в научной деятельности преподавателя включает в себя отбор научной информации, ее переработку, контролирование системы знаний, необходимых для проектирования процесса научного поиска, предвидения и предварительной оценки результатов исследования [1, с. 1]. Проведенный авторами анализ некоторых подходов к обучению иностранных студентов иероглифической письменности, описываемых в китайской методологии, показывает наличие большого количества, как положительных аспектов, так и недостатков. Преподавателю китайского языка как иностранного следует грамотно подходить к формированию системы обучения всем аспектам речевой деятельности, используя опыт как отечественных методистов, так и зарубежных ученых.

Список литературы

1. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 2. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/396/372 (дата обращения 28.03.2019).
2. Макаренко Л.А. Дихотомия концепций преподавания иероглифики китайского языка как иностранного // Международный научно-исследовательский журнал. Издательство: Соколова Марина Владимировна (Екатеринбург). № 7-1. 2017. С. 82-85.
3. Масловец О.А. Основы обучения языку в вузе и школе: теория и практика. Учебное пособие . 2-ое изд., испр. М.: Издательский дом ВКН, 2017. 284 с.
4. Чарчоглян Т.Г., Садиева А.Н. Дидактические основы метода ассоциаций при обучении графемам китайского языка // Фундаментальные и прикладные науки сегодня материалы XVII международной научно-практической конференции. 2018. С. 68-70.
5. 四川教育新闻网 URL: https://www.scjyxw.com/liuxue/news/20190416/1000010000118593.html (дата обращения: 23.05.2019)
6. 赵金铭.初级汉语教学的有效途径——“先语后文”辩证，世界汉语教学. 2011（3）
7. 刘婧.针对非汉字文化圈学习者的汉字教学模式的探讨，文教资料，2016（30）
8. 崔永华.基础汉语教学模式的改革，世界汉语教学，1999（1）

А.С. Шимичев
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н.Новгород

ТВОРЧЕСКИЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *В статье утверждается, что профессиональное творчество учителя иностранного языка является основополагающим в педагогической деятельности. Обосновано, что развитию творческой составляющей деятельности учителя иностранного языка во многом содействует метод проблемного обучения. Раскрыта структура и алгоритм использования данного метода в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.*

Abstract. *In the article it is approved that the foreign language teachers' professional creativity is a fundamental component of educational activities. It is justified that the problem-based method contributes to the development of the creative component of foreign language teachers' activity. The structure and algorithm of using this method in the process of professionally oriented training future foreign language teachers are revealed.*

Ключевые слова: *творческие умения, профессиональная подготовка учителя, иноязычное образование, проблемное обучение.*

Keywords: *creative skills, teachers training, foreign language teaching, problem-based learning.*

На современном этапе развития отечественного высшего образования одним из основных ориентиров подготовки выпускников является формирование и развитие творческой составляющей личности, формирование их готовности и способности модернизировать профессиональную и социальную сферы деятельности.

Происходящие изменения в системе образования отражены в таких федеральных нормативно-правовых документах, как: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3 и ФГОС ВО 3+), Профессиональный стандарт «Педагог», Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 гг. Так, во ФГОС ВО 3+ по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) и 45.03.02 «Лингвистика», среди профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник, отмечается его «готовность развивать творческие способности обучающихся (ПК-7)» [2].

Проблема развития профессионального творчества будущих учителей иностранного языка детерминирована несколькими факторами. Предполагается, что профессионально ориентированная подготовка должна быть нацелена на развитие творческих личностных качеств, формирующих основу учебно-познавательной и поисково-творческой деятельности обучающихся. Однако, как показывают научные исследованиям в области педагогической психологии, в практике преподавания иностранных языков

доминирующим является традиционное вербально-логическое обучение, а не образное и проблемно-творческое.

Одной их специфических черт профессионально педагогической деятельности учителя иностранного языка представляется ее метадеятельностность, поскольку она требует организации не только действий педагога, но и пошаговое продумывание и планирование деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Не вызывает сомнений, что успешное формирование творческих качеств личности обучающегося способен осуществить лишь преподаватель, владеющий профессионально методическим творчеством, обладающий знаниями и умениями не только в предметной области «Иностранный язык», но и способныйтранслировать всю систему собственных знаний школьникам.

Обозначенные проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка обращают нас к проблеме формирования готовности обучающихся к профессионально педагогическому и методическому творчеству.

Анализ ряда научных исследований, посвященных вопросам развития творческого потенциала обучающихся в рамках профессионально педагогической деятельности учителя, показал, что одной из его составляющих является совокупность навыков и умений нестандартно подходить к решению поставленных задач. Одновременно с этим утверждается, что комплекс подобных знаний и умений формируется в процессе проблемного обучения. Основываясь на данной идее, представляется необходимым создание системы приемов и способов формирования профессиональных творческих умений будущего учителя иностранного языка.

Анализ и обобщение имеющихся в педагогике, психологии и методике преподавания дефиниций понятия «творческая деятельность» привел нас к выводу о том, что применительно к профессиональной деятельности учителя, данный термин трактуется как комплекс педагогических действий, основанный на системе теоретических знаний, практических умений и сформировавшейся системе взглядов и ценностей, направленный на нестандартное самостоятельное решение возникающих профессиональных задач. Трансформируя данную идею с позиций нашего исследования, когда в центре внимания находится процесс подготовки будущих учителей иностранного языка, представляется возможным уточнить данное понятие следующим образом: под **«творческой деятельностью учителя иностранного языка»** нами понимается создание и реализация системы форм, методов и приемов работы, основанной на теоретических знаниях в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков и характеризующейся новизной связей между ее компонентами и нетрадиционным подходом к организации образовательного процесса.

Развитию творческой составляющей деятельности учителя иностранного языка во многом содействуют методики проблемного обучения [1], которые оказывают «положительное влияние на формирование профессиональных творческих умений, умений творчески мыслить и нестандартно подходить к решению поставленных профессионально педагогических задач» [6, с. 156] за счет самостоятельности и творческой активности в процессе получения новых знаний, отборе и организации учебного материала. Проблемное обучение в профессиональном образовании главным образом нацелено на развитие механизмов продуктивного мышления как преподавателя, так и обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблемное обучение рассматривается как немаловажный фактор при формировании творческой составляющей личности учителя иностранного языка. Однако дополнительных исследований, на наш взгляд, требует вопрос об использовании методического потенциала проблемного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка при формирования творческих умений будущих бакалавров.

Профессиональные творческие умения учителя иностранного языка имеют следующую структуру, представленную на рисунке 1.

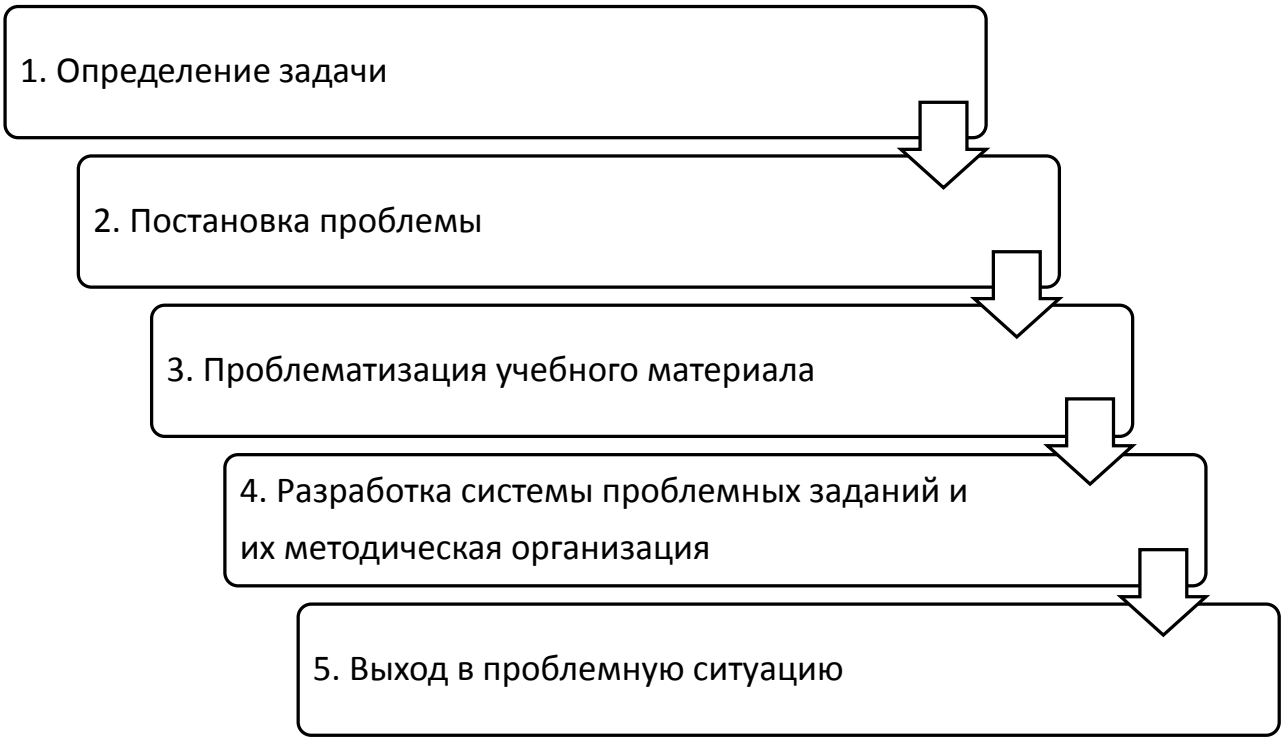


Рисунок 1 – Общая структура профессионального творческого умения учителя иностранного языка

Рассмотрим подробнее каждый из элементов предлагаемой структуры.

Основным компонентом в структуре профессионального творческого умения является определение задачи, иными словами перечня знаний, навыков, умений, формируемых в рамках иноязычных сфер и ситуаций общения на конкретном этапе обучения на определенном программой учебном материале

[3]. Именно точность и конкретизация задачи обучения во многом определяет успешность и результативность образовательного процесса.

Следующим элементом в структуре профессионального творческого умения выступает постановка проблемы, позволяющая активизировать познавательный интерес обучающихся, стимулировать мотивационную составляющую процесса обучения, а также вывести обучающихся на уровень профессиональной рефлексии. Так, работа с текстами учебника, создает условия для создания знаниевой основы и теоретического видения проблемы средствами иностранного языка. Чтобы данная проблема получила практическое освещение, необходим следующих компонент структуры – проблематизация учебного материала. На этом этапе представляется возможным анализ и отбор учебного материала (лингвистического и методического), необходимого к усвоению для последующей методической обработки. Следует отметить, что проблематизация может происходить двумя способами: во-первых, за счет методической реорганизации и адаптации заданий, предложенных в учебнике, во-вторых, самостоятельно преподавателем с использованием текстов учебных пособий [4].

Четвертым компонентом структуры является разработка системы проблемных заданий и их методическая организация. Целью подобных заданий является создание у обучающихся умственного затруднения, решение которого требует погружения и постановки проблемы в поле личностного восприятия. При этом необходимо отметить, что проблемные задания должны отвечать нескольким обязательным критериям: 1) интересу обучающихся; 2) содержательное соответствие уровню возможностей обучающихся; 3) профессиональная направленность заданий. Соблюдение выделенных критериев откроет для обучающихся перспективы получения новых знаний, соответствующих их возрастным и профессиональным интересам, послужит активатором мыслительной творческой деятельности, создаст условия для усвоения способов и приемов решения затруднительных ситуаций. В противном случае, несоответствие заданий даже одному из перечисленных критериев окажет крайне негативное влияние на мотивацию обучающихся, сделает выполнение заданий рутинной работой, лишенной всякого творческого начала.

В научно-методической литературе разграничивают следующие уровни проблемных ситуаций: а) ситуации, создаваемые и разрешаемые преподавателем; б) ситуации, конструируемые преподавателем и разрешаемые обучающимися; в) ситуации, сформулированные и решенные учащимися самостоятельно.

А.М. Матюшин выделяет четыре типа заданий, используемых для решения проблемных ситуаций:

Во-первых, информационный тип, включающий процесс активизации имеющихся знаний, а также поиск новых знаний и получение информации, недостающей для решения проблемы.

Во-вторых, гештальт-тип, направленный на разработку и осознание оптимальной стратегии в решении проблемной ситуации.

В-третьих, поведенческий тип, выбор действий по преодолению затруднений в решении проблемной ситуации, а также разработка альтернативной стратегии действия.

В-четвертых, вероятностный тип, суть которого заключается как в анализе и сопоставлении альтернативных путей и способов преодоления проблемы, так и выборе наиболее оптимальной стратегии действий [5].

Описанные типы проблемных заданий тесным образом взаимосвязаны и направлены на овладение одним или несколькими приемами их разрешения. В процессе обучения действия как преподавателя так и обучающихся зависят от их уровня сформированности и развития профессиональных творческих умений.

Резюмируя, скажем, что системная работа по реализации проблемного обучения как фактора формирования и развития творческих умений и способностей учителя и учащихся средствами иностранного языка на основе предложенного алгоритма и комплекса проблемных заданий активизирует познавательную деятельность, служит основой для развития умений извлечения, обработки и интерпретации информации, а также формированию механизмов прогнозирования.

Список литературы

1. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л., Барышникова Ю.В. Реализация проблемного подхода в обучении иностранным языкам в парадигме новых ФГОС // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27546 (дата обращения 04.04.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL:http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/ (дата обращения 04.04.2019).
3. Шамов А.Н. Учебная деятельность на уроках иностранного языка и ее специфика // Иностранные языки в школе. М. 2012. С. 9-14.
4. Шамов А.Н. Профессиональные компетенции будущих учителей иностранного языка и технологии их измерения и оценивания // Иностранные языки в школе. М. 2017. С. 2-10.
5. Шимичев А.С. Реализация основных принципов межкультурно–ориентированного процесса обучения иностранным языкам студентов педагогических направлений // Традиции и инновации в лингвистике и лингвообразовании–3: матер. науч.-практ.конф. с междунар. участием / под ред. К. А. Власовой, И. С. Карань. Арзамас: АФ ННГУ. 2014. С. 155-160.
6. Шимичев, А.С. Творческие способности будущего учителя иностранного языка и проблемы их формирования // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов. Н.Новгород. 2018. С. 154-158.

Л.Ю.Шобонова
Н.Н.Безденежных
НГПУ им. К. Минина, г. Н.Новгород

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ: МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОЛУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

Аннотация. Множество современных методов обучения иностранному языку предполагает использование информационных технологий и передовых технических средств. Эти методы обеспечивают высокую информативную емкость материала, стимулируют познавательную активность студентов, повышают эффективность занятий, влияют на интенсивность их проведения и придают индивидуальность. Говоря о внедрении информационных технологий обучения, естественно предполагать, что соответствующие технологии не становятся надстройкой к существующей системе, а гармонично интегрируются в учебный процесс, обеспечивая преподавателям и обучаемым новые возможности. Развитие таких методов связано с появлением новых подходов к обучению иностранному языку, основанных на специализированных приложениях для мобильных устройств. Это так называемые тренажеры по грамматике, электронные словари, приложения, интегрированные с сайтом, где можно не только учить слова, но и читать, слушать тексты, решать кроссворды. Именно поэтому важно внедрять их как в учебный процесс, так и в обыденную жизнь, и не пренебрегать теми мобильными приложениями, которые действительно могут помочь в быстром и качественном получении должного уровня знаний.

В настоящее время существует несколько популярных мобильных приложения для изучения английского языка, например, Duolingo и Quizlet. Авторами статьи осуществлён сравнительный анализ при помощи определенных критериев. Для современного студента, изучающего иностранные языки, необходимо наличие дополнительной платформы для самообразования. Мобильные приложения являются неотъемлемой частью повседневной жизни студентов, и они могут регулярно повышать уровень своих знаний, используя дополнительные программы. В вузах, к сожалению, не уделяется должного внимания мобильному приложению как приёму, обеспечивающему более качественную подготовку специалиста. Мобильные приложения в качестве средства изучения иностранного языка могут повысить уровень как теоретических, так и практических знаний студентов, значительно улучшить произношение и лексико-грамматический минимум студентов.

Abstract. Many modern methods of teaching a foreign language involves the use of information technology and advanced technical means. These methods provide a high informative capacity of the material, stimulate cognitive activity of students, increase the effectiveness of classes, affect the intensity of their conduct and give individuality. The development of such methods is associated with the emergence of new approaches to learning a foreign language based on specialized applications for mobile devices. These are so-called grammar simulators, electronic dictionaries, applications integrated with the site, where you can not only learn words, but also read, listen to texts, solve crossword puzzles. That is why it is important to introduce them both into the educational process and everyday life, and not to neglect those mobile applications that can really help rapidly and effectively obtain the proper level of knowledge. Currently, there are several popular mobile applications for learning English, for instance, Duolingvo and Quizlet. The authors of the article carried out a comparative analysis using certain criteria. For a modern student it is necessary to have an additional platform for self-education. Mobile applications are an integral part of everyday life and the students can regularly improve their knowledge using additional programs. Unfortunately, universities do not pay enough attention to the mobile application as a reception that provides better training. Mobile

applications as a means of learning a foreign language can increase the level of both theoretical and practical knowledge of students, significantly improve their pronunciation and grammar skills.
***Ключевые слова*:** иностранный язык, статистика, студент, мобильные приложения, современное обучение, приём, средство обучения, мотивация.
Keywords: foreign language, statistics, student, mobile applications, modern education, reception, learning tool, motivation.

На сегодняшний день английский язык является одним из самых популярных в мире, потому что на нём говорят в 31 стране, а количество носителей языка составляет больше 427 миллионов человек. Кроме того, около 600 миллионов людей пользуются им в качестве второго языка для осуществления коммуникации. В вузах широко применяются приёмы, способствующие повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков: организация дополнительных групповых языковых курсов, внедрение компьютерных технологий в процесс обучения, приглашение иностранных специалистов для проведения лекционных и практических занятий, организация поездок в другие страны для обучения, и др.

Особым образом организованное изучение языка в вузе предполагает, что студент должен развиваться самостоятельно и мотивировать себя для получения новых знаний в данной области. Возможности современных технологий позволяют не только использовать электронные учебники, пособия, видео и т.д., но и активно использовать специальные электронные приложения. Овладение иностранным языком становится продуктивнее, если кроме практики на занятиях в образовательных учреждениях студент регулярно посвящал время какой-либо из существующих платформ самообразования [4, с.3]. Авторы статьи пытаются ответить на вопрос: почему самообразование является важным звеном в изучении дисциплин (в данном случае – иностранного языка). Во-первых, главное его преимущество в том, что оно является бесплатным в большинстве случаев. Во-вторых, с его помощью самообразования можно составить индивидуальный план обучения, так как формальное обучение не даёт возможности получения большого объема информации по конкретно интересующему предмету. Оно дает возможность получать опыт из разнообразных источников, тем самым отбирать для себя необходимый материал, выделять самое главное. В силу популярности такого вида обучения, человек является мотиватором самого для себя, он может прочувствовать на себе всё, что изучает, более осознанно подходить к процессу и применять полученные навыки в реальной жизни.

Актуальность информации, которую человек отбирает самостоятельно на различных образовательных платформах, зачастую гораздо выше, чем информация из книг и учебников, предоставляемых в учебных заведениях. Это происходит потому, что процесс переноса новых знаний на бумагу занимает от трёх до пяти лет. Самообразование помогает развить навык тайм менеджмента, так как для

достижения поставленной цели и устойчивости полученных результатов очень важно планировать свой день, неделю, месяц. С его помощью человек может обзавестись новыми знакомыми и друзьями. Для того чтобы выяснить, пользуются ли подобные приложения популярностью среди студентов, было проведено анкетирование среди 60 человек 2 курса факультета управления и социально-технических сервисов Мининского университета (см. табл. 1). Было установлено, что подавляющая часть студентов (70 %) знают о существовании и пользе таких приложений, и самые известные из них – это Duolingo [4] и Quizlet [5].

Таблица 1 – Результаты анкетирования студентов

Вопросы	Ответы	Полученные ответы, %
1. Знаете ли вы о мобильных приложениях для изучения английского языка?	А) Да Б) Нет	А) 70 Б) 30
2. Если да, пользуетесь ли вы ими?	А) Да, регулярно Б) Да, иногда В) Нет	А) 50 Б) 20 В) 30
3. Если да, то какими?	А) Duolingo Б) Quizlet В) Busuu Г) Wordbit	А) 60 Б) 25 В)15 Г) 0
4. Как вы думаете, могут ли данные приложения помочь в изучении английского языка?	А) Да Б) Частично, как дополнительный источник В) Нет	А) 55 Б) 30 В) 15
5. Откуда вы узнали об этих приложениях?	А) От друзей Б) В Интернете В) На учёбе, работе Г) Через рекламу	А) 35 Б) 50 В) 5 Г) 20

Соответственно, студенты вузов слабо информируемы об источниках дополнительного образования, о развивающих мобильных приложениях которые могут дать важные практические и теоретические знания. Это подтверждается и проведенным сравнительным анализом (см. табл. 2) на основе первой таблицы.

Таблица 2 – Сравнительный анализ мобильных приложений «Duolingo» и «Quizlet»

Критерии сравнения	Duolingo	Quizlet
1) Бесплатное обучение	+	+
2) Удобство интерфейса	+	–
3) Возможность языковой практики	+	+
4) Общение с другими пользователями	+	+
5) Игровая форма обучения	+	–
6) Доступ к теоретической базе	+	+

7) Возможность упражняться в грамматике	+	+
8) Возможность обратиться с вопросом к другим пользователям	+	+
9) Стимулирование обучающихся при помощи нестандартных форм обучения	+	–
10) Закрепление полученного материала	+	+
11) Предусмотрены программы для разных уровней владения языком	+	+
Итого:	10/10	7/10

Сравнительный анализ доказывает, что оба приложения имеют большое количество преимуществ при изучении английского языка, однако, более востребованной оказалась программа «Duolingo». Таким образом, мобильные языковые приложения ускоряют и улучшают процесс обучения иностранному языку. Кроме того, они помогают выработать языковые шаблоны, приобрести устойчивые грамматические навыки общения, повысить качество изучения предмета «иностранный язык» в вузе.

Список литературы

1. Английский самостоятельно. Можно ли выучить английский самостоятельно? Native-english.ru: информ.-справочный портал. URL: https://www.native-english.ru/articles/learn-english (дата обращения: 06.11.2018).
2. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Региональная научно-практическая конференция «Интеграция информационных технологий в систему дополнительного образования в области технического творчества» // Вестник Мининского университета. 2017. № 1. URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36413 (дата обращения: 18.03.2019).
3. Ивашедкина О.А., Казачкова Т.Б., Муштавинская И.В., Крылова О.Н. Даутова О.Б., Иваньшина Е.В., Современные педагогические технологии. Основная школа. КАРО. 2017. С. 102-146.
4. О компании «Duolingo». Duolingo.com: информ.-справочный портал. URL: https://www.duolingo.com/info (дата обращения: 06.11.2018).
5. Особенности изучения английского языка в ВУЗах. Englishgu.ru: информ.-справочный портал. URL: http://englishgu.ru/angliyskij-yazyik-v-vuzah/ (дата обращения: 06.11.2018).
6. Что такое «Quizlet» и как его можно использовать? Quizlet.com: информ.-справочный портал. URL:https://quizlet.com/ru/help/2444083/what-is-quizlet-and-how-can-i-use-it (дата обращения: 06.11.2018).

Н.И.Юферева,
О.Г.Красикова
НА МВД России, г.Н. Новгород

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД

Аннотация. *Настоящая статья посвящена проблеме повышения мотивации курсантов в процессе обучения иностранному языку. В качестве мотивирующего средства рассматриваются мультимедийные презентации. Анализируются особенности работы по созданию презентаций, рассматриваются задачи и особенности каждого этапа.*

Abstract. *The article under consideration deals with the ways of raising the foreign language learning motivation. The leading means is multimedia presentations. The peculiarities of work on presentations are analyzed; tasks and features of each stage of work are considered.*
Ключевые слова: *иностранный язык, обучение иностранному языку, мотивация, мультимедийная презентация.*
Keywords: *foreign language, foreign language teaching, motivation, multimedia presentation.*

Целью обучения иностранному языку в ведомственной образовательной организации высшего образования является развитие коммуникативной активности обучающихся в период обучения и в будущем, то есть использование иностранного языка практически. Наши выпускники должны иметь не только определенный объем знаний о языке, но и владеть умениями и навыками, позволяющими осуществлять профессиональную деятельность с использованием иностранного языка [2, с. 70].

В настоящее время всё большей популярностью пользуются мультимедийные презентации, которые прочно заняли свое место и в обучении иностранному языку в ведомственных образовательных организациях высшего образования [4; 5]. Мультимедийная презентация, как известно, представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду [1, с. 224]. Предусматривается наличие сюжета, сценария и структуры, организованной для удобного восприятия информации. Отличительной особенностью мультимедийной презентации является ее интерактивность, т.е. создаваемая для пользователя современными компьютерными средствами возможность взаимодействия с мультимедиа изображением, предлагаемая информация представлена в легко воспринимаемой форме благодаря визуализации и звуковому ряду.

В представленной статье мы рассматриваем мультимедийную презентацию как самостоятельную, вдумчивую проработку и систематизацию учебной информации силами самих обучающихся. В данном случае преимущества использования мультимедийной презентации для обучающихся заключаются в следующем:

– презентация позволяет мотивировать обучающихся к изучению предлагаемой темы;

– презентация оказывает значительное эмоциональное воздействие на обучающихся;

– поскольку презентация всегда наглядна, она способствует комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала;

– использование мультимедийной презентации побуждает к активизации внимания на занятии, так как это отличающийся от упражнений учебника вид деятельности;

– презентация содержит дополнительный материал, имеет высокую информативность и интерактивность;

– презентация помогает систематизировать знания;

– презентации развивают наглядно-действенное, наглядно-образное, эвристическое и творческое мышление;

– выполнение презентаций приучает обучающихся к самостоятельной работе, так как выполнение задания в формате презентации может быть одним из вариантов домашнего задания;

– презентации включают в себя различного рода материал: видео, аудио, фото, тексты.

Перед тем как наши курсанты приступят к работе по созданию презентации, мы обычно знакомим их с определёнными требованиями, позволяющими оптимизировать данный вид учебной деятельности и направить его именно в сторону повышения познавательной активности обучающихся.

Эти требования к подготовке презентации заключаются в следующем:

– краткое и систематизированное отображение информации в наглядном виде – мультимедийная презентация не должна содержать большое количество слайдов;

– исключение перегруженности визуальными и аудиоэффектами, которые могут отвлекать от сути изложения;

– наглядность – одна из основных особенностей и достоинств презентаций, поэтому рекомендуется схематичное, тезисное изложение материала;

– оформление презентации в одном стиле (графические схемы, цветовая гамма, стиль шрифта);

– чёткая структура презентации: титульный лист, содержание, подзаголовки, список используемых источников.

Специфика подготовки презентаций заключается в сопоставлении учебного материала с реальными жизненными ситуациями. Именно такой подход к выполнению поставленной задачи позволяет избежать бездумного скачивания материала из Интернета. Решение нестандартной исследовательской задачи в сочетании с уже привычной для обучающихся работой на компьютере формирует у них познавательную активность, которая из ситуативной может впоследствии перерасти в устойчивую учебную мотивацию [3; 6].

Использования презентаций на занятиях по иностранному языку имеет много преимуществ по сравнению с прочими видами информационных и коммуникационных технологий:

– повышение познавательной активности курсантов в усвоении учебного предмета;

– увеличение доли самостоятельной деятельности курсантов;

– курсант учится серьезно работать с текстом: выделять существенное, разбивать на смысловые части, перефразировать, логически строить последовательность подачи информации;

– появление дополнительных возможностей при организации проектной и исследовательской деятельности курсантов;

– создание условий для формирования у курсантов критического отношения к результатам чужой и собственной работы, что способствует саморазвитию и самосовершенствованию;

– взаимодействие преподаватель-курсант строится на основах индивидуального подхода и сотрудничества, преподаватель здесь выполняет консультативную функцию.

Работа по созданию презентаций силами обучающихся осуществляется обычно в несколько этапов.

На предварительном этапе важна мотивация к изучению материала. Необходим серьёзный подход к выбору темы презентации со стороны обучающихся. Тема должна быть интересна как тому, кто её готовит, так и той аудитории, которой она будет позднее представлена. Поэтому мы считаем чрезвычайно важным, чтобы преподаватель предварительно обсудил с каждым обучающимся суть рассматриваемого вопроса и убедился, что курсант действительно понимает содержания своей работы.

Технология создания предметных презентаций строится по определенной последовательности действий: сбор и изучение информации по теме, выделение ключевых понятий, структурирование текста на отдельные смысловые части.

Нередко именно работа с текстом чаще всего вызывает затруднения у курсантов. Доступность ресурсов электронных библиотек и многочисленных научно-популярных сайтов Интернета обуславливает огромное количество информации по рассматриваемой теме. Поэтому важно научить курсантов выделять суть и отсекать лишнее. Перечитав и перефразировав информацию несколько раз, он становится знатоком своего вопроса, что обеспечивает его уверенность и успешность при защите презентации.

Составление сценария презентации предполагает обдумывание содержания каждого слайда, его дизайна. В процессе планирования презентации курсант еще раз повторяет изучаемый материал, анализирует и систематизирует его, представляет в краткой графической форме.

Создание слайдов предполагает внесение текстовой информации, а затем поиск и размещение необходимых иллюстраций, схем, фотографий, графических элементов. Важно обращать внимание курсантов на особенности визуального восприятия расположенных на слайде объектов. Размер букв, цифр, знаков, их контрастность определяются необходимостью их четкого

восприятия из любой части аудитории, предпочтение отдавать спокойному цвету фона. Иллюстрационные материалы должны располагаться таким образом, чтобы они максимально равномерно заполняли все экранное поле. Объём текстовой информации должен быть строго ограничен. При этом мы рекомендуем использовать приемы выделения значимых терминов, понятий.

Очень важным моментом является защита презентаций, их обсуждение и оценка. Обычно мы предлагаем всем присутствующим высказать свое мнение по содержанию, оформлению и представлению мультимедийной работы. Приветствуются вопросы и рассуждения, проясняющие и уточняющие суть представленной проблемы. Преподаватель также даёт оценку представленной работы, подчёркивая в первую очередь положительных стороны защищаемой презентации и тактично указывая на имеющиеся недостатки, осознавая при этом важность для выступающего слов поддержки и уместных рекомендаций.

Использование мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку создаёт благоприятные условия для формирования первичной и вторичной языковой личности обучающихся и отвечает современным запросам. Мультимедийная презентация способна поддержать практическое занятие в его образовательном аспекте, обеспечивая повышение качества восприятия обучающимися учебного материала, осмысливания связей и отношений в объектах изучения; в развивающем аспекте, стимулируя познавательный интерес обучающихся, развивая умения обобщать, анализировать, сравнивать, активизируя творческую деятельность; в воспитательном аспекте, развивая научное мировоззрение, умения четко организовать самостоятельную и групповую работу, воспитывая чувства взаимной поддержки и взаимопомощи.

Список литературы

1. Беляева Е.А. Новые возможности мультимедийной презентации при обучении профессиональному иностранному языку в вузе // European Social Science Journal. 2016. № 4. С. 223-228.
2. Жулина Е.В., Архипова М.В. Современные технологии обучения языкам // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 68-71.
3. Минеева О.А., Оладышкина А.А., Клопова Ю.В. Способы повышения мотивации студентов к изучению английского языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 125-128.
4. Смирнова Ж.В., Груздева М.Л., Красикова О.Г. Открытые электронные курсы в образовательной деятельности вуза // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 3.
5. Стафеева А.В. Конструирование формы оценки результатов выполнения обучающимися учебно-исследовательской работы в вузе // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 8.
6. Arkhipova M.V., Belova E.E., Shutova N.V. On motivation of learning English as a foreign language: research experience in Russian university context // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. V. 677. Pp. 113-121.

М.В. Ярославцева,
Е.В.Королева
НГПУ им. К.Минина, г. Н.Новгород

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В данной статье рассматриваются технология «языковой портфель» при обучении диалогической речи. Определяется значимость данной технологии в формировании мотивации у обучающихся.*

Abstract. *The article reveals the learning technique «The language portfolio» that is used in teaching of making a dialogue and the role of the learning method in increasing motivation.*

Ключевые слова: *технология «языковой портфель», учебный процесс, мотивация, лист самооценки, урок английского языка.*

Keywords: *language portfolio, learning process, motivation, self-appraisal list, English lesson.*

В настоящее время иностранный язык как учебный предмет является одним из ведущих направлений современного образования. В образовательной системе иностранный язык направлен на формирование коммуникативной культуры обучающегося.

Современная система образования претерпевает определенные изменения. Действующий государственный стандарт нового образования предполагает не только изменения в содержании самого обучения, но и нового мышления педагога, применения новых технологий обучения, при использовании которых у учащихся происходит формирование всех видов речевой деятельности, в частности диалогической речи. Одной из таких методик считается «языковой портфель». Благодаря «языковому портфелю», учащиеся получают огромный багаж знаний, происходит саморазвитие личности не только в языковом, но в лингвострановедческом аспекте. Все это можно и следует использовать, так как «языковой портфель» обеспечивает сильную мотивацию школьников к изучению иностранных языков.

На наш взгляд, языковой портфель является важнейшим фактором в совершенствовании процесса обучения на уроках по иностранному языку. Более того, данная методика мотивирует обучающегося приобретать новые знания, анализировать, корректировать собственные ошибки, позволяет видеть прогресс наглядно. Кроме этого, языковой портфель способствует развитию творческого подхода к образовательному процессу, а также побуждает к самообразованию. Благодаря «языковому портфелю», учащиеся получают огромный багаж знаний, происходит саморазвитие личности не только в языковом, но в лингвострановедческом аспекте.

Н.Ф. Коряковцева определяет языковой портфель как набор рабочих материалов, что демонстрируют любой положительный результат работы школьника в изучении иностранного языка [8].

Основная идея технологии «Языковой портфель» заключается в формировании у школьника необходимых навыков самостоятельной работы, происходит овладение новыми способами обучения, добычи информации, чтобы обеспечить себе качественное языковое образование. Такие навыки обеспечивают ученику способность учиться в течение всей своей жизни. Языковой портфель также позволяет спланировать дальнейшие действия и разработать собственную тактику изучения языка и культуры [7; 10].

Главная характеристика языкового портфеля заключается в том, что школьник учится анализировать свое развитие в течение определенного периода времени, ставить перед собой реальные цели и задачи, достижение которых реально за короткий промежуток времени. В процессе ведения портфеля ребенок не только улучшает письменные навыки, но и постоянно получает, добывает новую информацию, чтобы увидеть свои профессиональные умения в прогрессе. Для того, что бы достигнуть желаемого результата, обучающему необходимо регулярно заполнять разделы, входящие в структуру языкового портфеля:

- языковой паспорт или *Language Passport*
- языковая библиография или Language Biography
- досье или Dossier.

Таким образом, сведения, демонстрирующие опыт использования иностранного языка, школьник включает в свой языковой портфель самостоятельно в зависимости от собственных интересов. На каждом из таких документов, ставится дата, регистрируется в перечне работ, а потом владелец портфеля анализирует и оценивает свои сведения с точки зрения их полезности для изучения неродного языка. Каждая работа сопровождается комментарием, пояснением ребенка. Целью такой работы является развитие умений и навыков учащихся не только производить анализ своих достижений, но и автономно выполнять их оценку, приводя аргументы и обосновывая их [8].

Языковой портфель является одним из компонентов УМК «Английский в фокусе». Цель этого компонента - подготовить учащегося к самоконтролю, помочь ему в освоении навыков самоанализа и самооценки. В этой связи портфель выступает в качестве мотиватора для ученика, представляя перед ним широкий спектр творческих заданий, направленных на развитие навыков самостоятельной работы в рамках тех тем, что даны в учебнике.

Данный компонент УМК “Spotlight” позволяет школьнику выполнить целую серию проектов по темам учебника, направленных на развитие всех видов речевой деятельности, в том числе и диалогической речи. Однако, на практике далеко не все учителя применяют данную технологию из-за недостатка времени, тем более использование данного компонента не урегулирован календарно-тематическим планированием. В силу того, что такой ценный компонент УМК

как языковой портфель является достаточно новым и малоизученным, действующие учителя не могут оценить его в полной мере.

В нашей опытно-практической работе по развитию навыков диалогической речи ученики 5 класса средней общеобразовательной школы заполняли каждый раздел языкового портфеля несколько раз. Впервые обучающиеся познакомились с данным компонентом УМК до входного тестирования. Школьники, используя лист самооценки, выписывали свои трудности и достижения, фразы и выражения, которые тяжело запоминались, а также коллекционировали работы, отмечали прогресс, выполняя все дополнительные задания, представленные в языковом портфеле. Затем обучающимся было предложено заполнить листы самооценки повторно через месяц.

Результаты нашего исследования показали, что при составлении диалогов обучающимися количество реплик увеличилось, при этом количество ошибок стало меньше. Работа, направленная на самоанализ школьников не была прекращена, обучающиеся продолжали активно выполнять дополнительные творческие задания, делать работу над ошибками, анализируя каждое неверно выполненное задание. Через месяц обучающимся было предложено повторное заполнение листов самооценки, которое осуществлялось после выполнения речевого упражнения-воспроизведения диалога по актуальной теме. Согласно результатам, школьники были довольны своими успехами, их речь стала спонтанной, количество диалогических единств каждого ученика возросло, количество ошибок свелось к минимуму.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что технология «языковой портфель» – модернизированный подход в организации учебного процесса, главная идея которого заключается в построении урока иностранного языка таким образом, что участники приобретают мотивацию, нацеленную на достижение определенной цели.

Список литературы

1. Английский язык: Англ. в фокусе: языковой портфель для 5 кл. общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс]. М.: Express Publishing: Просвещение, 2011.
2. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. №5. С. 6-11.
3. Королева Е.В., Алиева М.И. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий при использовании технологии сотрудничества на уроках английского языка. // Известия Балтийской Государственной Академии Рыбопромыслового Флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 4(46). С.118-123.
4. Королева Е.В., Кручинина Г.А. Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий как средство развития иноязычных речевых навыков и умений // Известия Балтийской Государственной Академии Рыбопромыслового Флота: психолого-педагогические науки. 2018.№ 4(46). С.123-129.

5. Королева, Е.В., Кручинина, Г.А. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С.27. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/119 (дата обращения 12.04.19.)
6. Королева Е.В., Парадеева Н.В. Условия формирования коммуникативных универсальных действий на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-9. С.65-71.
7. Королева Е.В., Полуэктова В.А. Способы развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках английского языка // Известия Балтийской Государственной Академии Рыбопромыслового Флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). Калининград: Издательство БГГАРФ. 2018. №2 (44). С.157-161.
8. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. М., 2002. 106 с.
9. Кручинина Г.А., Королева Е.В. Педагогическая практика (Иностранный язык). Учебно-методическое пособие. Н.Новгород: Мининский университет, 2018. 80 с.
10. Морозова М.П. Использование «Языкового портфеля» как способа комплексного достижения целей обучения ИЯ // Современные проблемы языкового образования: научно-методический сборник. В 2 ч. Ч. 2. М.: Еврошкола, 2001. С. 21-23.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ОРГКОМИТЕТА КОНФЕРЕНЦИИ

Уважаемые коллеги!

Спасибо всем, кто принял участие в нашей конференции как очно, так и заочно. Мы уверены, научная дискуссия будет продолжена и станет началом новых межвузовских и международных проектов. Для нас очень важен опыт, которым вы делитесь и интерес, который вы из года в год проявляете к нашему форуму.

Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина приглашает вас к сотрудничеству как в научной, так и практической работе. Мы надеемся на ваше активное участие в наших мероприятиях в будущем.

Людмила Владимировна Гусева

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Аксенова** Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
2. **Аринина** Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
3. **Архипова** Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
4. **Байкова** Анастасия Сергеевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык и начальное образование», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
5. **Безденежных** Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
6. **Белова** Екатерина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
7. **Белокурова** Софья Сергеевна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
8. **Беседина** Кристина Валерьевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Филология», профиль магистерской подготовки «Методика преподавания иностранных языков и культур», Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут
9. **Боброва** Ольга Романовна, доцент кафедры информационных, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, Дзержинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Дф РАНХиГС), г. Дзержинск
10. **Боженова** Марина Вадимовна, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (китайский)», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
11. **Бойко** Мария Валерьевна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики; аспирант, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Теория и методика обучения и воспитания», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
12. **Боровикова** Анна Михайловна, студентка 1 курса, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Олигофренопедагогика», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
13. **Вокулова** Анастасия Дмитриевна, студентка 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «История и обществознание», Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород

14. **Гаврикова** Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина (НГПУ им. К. Минина), г. Н. Новгород
15. **Галочкин** Александр Евгеньевич, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Фундаментальная и прикладная лингвистика», профиль магистерской подготовки «Политическая лингвистика», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижегородский филиал, г. Н. Новгород
16. **Голубева** Надежда Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород
17. **Голубкова** Варвара Валерьевна, преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
18. **Горячева** Дарья Сергеевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород
19. **Гурьянова** Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова (ЧГУ им. И.Н. Ульянова), г. Чебоксары
20. **Гусева** Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
21. **Даричева** Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
22. **Дементьева** Ксения Сергеевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород; преподаватель английского языка, ГБПОУ «Дзержинский педагогический колледж», г. Дзержинск
23. **Дементьева** Мария Андреевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Лингвистика», профиль магистерской подготовки «Лингвистика и межкультурная коммуникация», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова), г. Н. Новгород
24. **Дмитриева** Ольга Вячеславовна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
25. **Дружинина** Ольга Степановна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
26. **Дьяконова** Анастасия Борисовна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
27. **Дюдякова** Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
28. **Ефремова** Дружана Сергеевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
29. **Зверькова** Владлена Юрьевна, студентка 3 курса, направление подготовки «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород

30. **Земцова** Александра Олеговна, студентка 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
31. **Зимина** Мария Викторовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
32. **Зинина** Анастасия Михайловна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
33. **Зинцова** Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
34. **Игнатьева** Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
35. **Ильин** Юрий Васильевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
36. **Кабанова** Ирина Николаевна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой английской филологии, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
37. **Калаева** Евгения Андреевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания немецкого языка как иностранного», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
38. **Кириллова** Оксана Владиславовна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ СОШ №135, г. Н. Новгород
39. **Киселева** Анна Вячеславовна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Преподавание русского языка как иностранного», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
40. **Клюева** Марина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
41. **Козлова** Людмила Владимировна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
42. **Кораблева** Елизавета Денисовна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
43. **Корнеева** Ирина Вадимовна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
44. **Королева** Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
45. **Королева** Елена Владимировна, учитель английского языка высшей категории, МБОУ СОШ №135, г. Н. Новгород
46. **Косарева** Анастасия Евгеньевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
47. **Кошелев** Вадим Николаевич, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Лицей», г. Арзамас, Нижегородская обл.
48. **Красикова** Ольга Григорьевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород

49. **Кривушина** Анастасия Александровна, студентка 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий/французский)», НГПУ им. К. Минина
50. **Кручинина** Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
51. **Крюкова** Наталия Фёдоровна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой английского языка, Тверской государственный университет (ТвГУ), г. Тверь
52. **Куванова** Наталья Сергеевна, студентка 2 курса, направление подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль подготовки «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
53. **Кузьмина** Надежда Михайловна, студентка 1 курса, направление Подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Олигофренопедагогика». НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
54. **Кузьмичева** Анна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
55. **Куликова** Екатерина Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
56. **Левушкина** Ружица, доктор филологических наук, научный сотрудник, Институт сербского языка Сербской академии наук и искусств, г. Белград
57. **Леднева** Валерия Константиновна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Лингвистика», профиль магистерской подготовки «Лингвистика и межкультурная коммуникация», НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
58. **Линник** Юлия Витальевна, студентка 1 курса, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Олигофренопедагогика». НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
59. **Люляева** Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
60. **Ляшенко** Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
61. **Макаревич** Артем Федорович, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
62. **Маркова** Елена Александровна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина; учитель английского языка, частное общеобразовательное учреждение «Школа им. М.В. Ломоносова», г. Н. Новгород
63. **Масленникова** Наталья Владимировна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык и начальное образование», НГПУ им. К. Минина г. Н. Новгород
64. **Матвеева** Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
65. **Мацкевич** Елена Эдуардовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Приволжский исследовательский медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Н. Новгород
66. **Мерзлякова** Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

67. **Мешкова** Галина Андреевна, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
68. **Минеева** Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
69. **Михайлов** Владимир Юрьевич, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, г. Москва
70. **Михайлова** Ольга Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
71. **Молева** Марина Валерьевна, аспирант, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Теория и методика обучения и воспитания», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
72. **Нечипоренко** Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
73. **Никитина** Екатерина Валерьевна, учитель английского языка 1 категории, МБОУ СОШ №7, г. Кулебаки
74. **Никишина** Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина; аспирант, направление подготовки «Образование и педагогические науки», направленность «Теория и методика обучения и воспитания», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
75. **Никонычева** Ольга Николаевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
76. **Огнева** Надежда Евгеньевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород; учитель английского языка, МБОУ СОШ №24, г. Н. Новгород
77. **Орлова** Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета гуманитарных наук, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
78. **Осокина** Нина Константиновна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
79. **Парисеева** Надежда Сергеевна, учитель английского языка первой категории, МБОУ СОШ №135, г. Н. Новгород
80. **Перова** Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
81. **Перцев** Александр Игоревич, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Лицей», г. Арзамас, Нижегородская обл.
82. **Плесканюк** Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
83. **Плисов** Евгений Владимирович, доктор филологических наук, заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
84. **Повстяная** Ирина Юрьевна, преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
85. **Проворова** Татьяна Геннадьевна, заведующий отделением экономики и права колледжа экономики и права, Дзержинский филиал Российской академии народного хозяйства и

государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Дзержинск, Нижегородская обл.

86. **Пронина** Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
87. **Ровных** Екатерина Владимировна, студентка 4 курса, направление подготовки «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
88. **Романова** Марина Михайловна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики, Поволжский государственный технологический университет, г. Йошкар-Ола
89. **Рябкова** Юлия Владимировна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
90. **Садиева** Анна Назимовна, студентка 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
91. **Саможенов** Сергей Николаевич, кандидат филологических наук, декан факультета романо-германских языков, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
92. **Синева** Елизавета Дмитриевна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык и начальное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
93. **Смирнова** Ирина Юрьевна, преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
94. **Смоловик** Ольга Васильевна, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
95. **Соколова** Екатерина Петровна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания немецкого языка как иностранного», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
96. **Соловьева** Евгения Владимировна, преподаватель колледжа экономики и права, Дзержинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Дзержинск, Нижегородская обл.
97. **Степанова** Марина Владимировна, главный методист по иностранным языкам, ООО Корпорация «Российский учебник», г. Москва
98. **Степичева** Алёна Анатольевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
99. **Сумзина** Наталья Дмитриевна, студентка 2 курса, направление подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль подготовки «Декоративно прикладное искусство и дизайн», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
100. **Тарасова** Виктория Сергеевна, студентка 1 курса, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Олигофренопедагогика», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
101. **Тарасова** Ольга Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования, Нижегородский институт управления РАНХиГС, г. Н. Новгород
102. **Терешкин** Никита Владимирович, преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

103. **Тивольт** Анна Николаевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
104. **Фадеева** Кристина Валериевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического университета, г. Чебоксары
105. **Фукалова** Елизавета Игоревна, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
106. **Харитонова** Мария Александровна, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
107. **Ходырева** Анастасия Дмитриевна, студентка 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный (английский) язык и начальное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
108. **Хусяинова** Юлия Наилевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
109. **Цветкова** Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
110. **Чарчоглян** Татьяна Геннадьевна, старший преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
111. **Чернышов** Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, г. Москва
112. **Чубиряева** Наталья Викторовна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
113. **Шалапанова** Наталия Александровна, студентка 2 курса, направление подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль подготовки «Декоративно прикладное искусство и дизайн», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
114. **Шимичев** Алексей Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород
115. **Шобонова** Любовь Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
116. **Щербакова** Вероника Сергеевна, студентка 5 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык и начальное образование», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
117. **Юферева** Наталья Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Н. Новгород
118. **Ярославцева** Мария Валерьевна, магистрант 2 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Иностранный язык», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород
119. **Ястребова** Евгения Дмитриевна, магистрант 1 года обучения, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль магистерской подготовки «Современные технологии преподавания немецкого языка как иностранного», НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород

Научное издание

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сборник статей по материалам
Международной научно-практической конференции
(4-5 апреля 2019 года)

Выпуск 3

Редактор Е.М. Кузьмина
Технический редактор А.Н. Чивкунова

Подписано в печать 24.07.2019 Формат 60/84х16 Усл. печ. л. 20 Тираж 300 экз. Заказ 272
Издательство НГПУ им. К. Минина, 603004 Н.Новгород, ул. Челюскинцев, 9
Отпечатано в РИЦ «Полиграф» НГПУ им. К. Минина

ISBN 978-5-85219-659-0