

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена



ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Сборник научных трудов

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2019

ББК 81.431
Г 41

*Печатается по решению ученого совета Института
иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена*

Ответственный редактор: д-р филол. наук, проф. **Т. И. Воронцова**

Технический редактор: канд. филол. наук, доц. **Е. А. Жеребина**

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. **Ю. В. Ерёмин**
д-р филол. наук, проф. **Н. Ю. Зайцева**
д-р филол. наук, доц. **И. А. Каргаполова**
д-р филол. наук, доц. **В. Ю. Клейменова**
д-р филол. наук, доц. **З. М. Чемодурова**
канд. филол. наук, доц. **А. З. Атлас**
канд. филол. наук, доц. **Е. А. Жеребина**
канд. филол. наук, доц. **А. В. Ивкина**
канд. пед. наук, доц. **С. В. Колядко**
канд. пед. наук **Е. А. Крылова**
канд. филол. наук, доц. **С. Г. Курбатова**
канд. пед. наук, доц. **М. С. Перевёрткина**
канд. пед. наук **И. Ф. Савельева**
канд. пед. наук, доц. **Е. Н. Тимофеева**
канд. пед. наук, доц. **О. И. Трубицина**
канд. филол. наук, доц. **А. В. Хэкетт-Джонс**
канд. филол. наук, доц. **Т. В. Юдина**

Г 41 **Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных трудов.** — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 459 с.

ББК 81.431

ISBN 978–5–8064–2684–1

© Коллектив авторов, 2019
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019
© О. В. Гирдова, оформление обложки, 2019

HERZEN STATE PEDAGOGICAL
UNIVERSITY OF RUSSIA



HERZEN'S READINGS

FOREIGN LANGUAGES

Scientific works collection

Saint Petersburg
Herzen University Publishing House
2019

Managing Editor: **Vorontsova T. I.**, Doctor in Philology, Prof.

Technical editor: **Zherebina E. A.**, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.

Reviewers: **Yu. V. Eremin**, Doctor of Pedagogy, Prof.
N. Yu. Zaytseva, Doctor of Philology, Prof.
I. A. Kargapolova, Doctor of Philology, Ass. Prof.
V. Yu. Kleymenova, Doctor of Philology, Ass. Prof.
Z. M. Chemodurova, Doctor of Philology, Ass. Prof.
A. Z. Atlas, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.
E. A. Zherebina, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.
A. V. Ivkina, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.
S. V. Kolyadko, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.
E. A. Krylova, Ph. D. in Pedagogy
S. G. Kurbatova, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.
M. S. Perevertkina, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.
I. F. Savel'eva, Ph. D. in Pedagogy
E. N. Timofeeva, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.
O. I. Trubitsina, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.
A. V. Hackett-Jones, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.
T. V. Yudina, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Ачкасов А. В.</i> Локаль как концепт межъязыковой коммуникации	21
<i>Сальмон Л. П.</i> Появление и распространение стереотипов об «итальянцах» в России (на материале анекдотов и кино)	24

ТЕКСТ И ДИСКУРС

В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

<i>Атлас А. З.</i> Феномен ревизии античных мифов в литературе конца XX века	30
<i>Бекмурзаева Ф. Ш.</i> Когнитивно-дискурсивный подход к изучению полимодального текста	32
<i>Большакова Т. М.</i> Особенности реализации эгоцентричности в нормативном тексте (на материале немецких школьных документов)	34
<i>Воронцова Т. И.</i> О когнитивно-прагматической основе художественного текста	36
<i>Гузь М. Н., Пигина Н. В.</i> Вербальный и невербальный компоненты обложки журнала как средство создания интриги	38
<i>Коллерова М. В.</i> Кинемы как средство репрезентации начала эмоционального состояния	41
<i>Комлева Е. В.</i> К вопросу о языковой реализации перцептивности в репродуктивных типах текстов (на материале современного немецкого языка)	42
<i>Кравченко Т. Ю.</i> К проблеме определения понятия «текст»	45
<i>Минеева А. В.</i> Языковые средства психологизации в прозе Сьюзен Хилл: постановка проблемы	48
<i>Моисеева С. А.</i> Глаголы восприятия в западно-романских языках и явление дейксиса	50
<i>Никитина И. С.</i> Толерантность как коммуникативная норма в современном немецком политическом дискурсе	53
<i>Николаева Н. В.</i> Об индивидуально-авторской специфике поэзии Джона Берримена	55
<i>Никонова Е. А.</i> Специфика реализации оценки в аналитической статье	57
<i>Пантеева К. В.</i> Оценка, оценочность, субъективная модальность: разграничение понятий	58
<i>Синельникова В. Н.</i> Невербальные компоненты креолизованного текста (на примере современного англоязычного путеводителя)	61
<i>Спиридонова В. А.</i> Структурно-семантические типы диалогического взаимодействия текстов англоязычных интернет-комментариев	63
<i>Строкан Е. В.</i> Семантическая вариативность дихотомии	66
<i>Токарева К. Д.</i> О некоторых особенностях изображения памяти в текстах мемуарной литературы	69
<i>Фаблинова А. А.</i> Об особенностях изучения американских литературных баллад начала XXI века	72
<i>Федорюк А. В.</i> Когнитивное моделирование экологического медийного дискурса	74

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

<i>Галушко Т. Г.</i> К вопросу о метакогниции	77
<i>Емельянова О. В.</i> К вопросу о выражении групповой идентичности в английском языке	80
<i>Ильин М. И.</i> Стратегии речевого поведения в англоязычной политической коммуникации (на материале новогодних поздравлений Д. Трампа в Twitter)).....	83
<i>Ладоша О. М.</i> Коммуникативные императивы в социальных сетях (на материале немецкого языка).....	85
<i>Машина А. О.</i> К вопросу об окказиональном статусе англоязычных блендов в русском языке.....	87
<i>Петрова С. А.</i> Синестетические метафоры в комментариях к работам Ива Танги.....	90
<i>Токарева О. В.</i> Особенности использования гендерных местоимений в английском языке	92
<i>Фомина Т. А., Дружинин А. С.</i> О лингвокогнитивных механизмах дисфемизации	94
<i>Якушкина К. В.</i> Особенности креолизации текстов испанского политического дискурса.....	97

КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

<i>Крупнова Н. А.</i> Отглагольные композиты немецкого языка: особенности явления полисемии	100
<i>Павлова А. В.</i> Статальное форматирование пространства в современном английском языке	103
<i>Сидоров А. В.</i> К вопросу о референциальном статусе апеллятивных псевдонимов англоязычных авторов	105
<i>Черняева А. В.</i> Особенности интерпретации ситуации «изменение» (на материале английской глагольной лексики).....	107
<i>Яковенко Н. И.</i> Термины новых видов спорта: терминология и термино-система.....	109

ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

<i>Абросимова Н. А., Вацковская И. С.</i> Современное состояние MOOK для обучения переводчиков.....	113
<i>Бондарева Н. А.</i> Аспекты перевода многоязычного текста	115
<i>Валишина С. Р., Пантелеева Е. М.</i> Холден Колфилд глазами М. В. Немцова	118
<i>Воропаева И. В., Денисова Н. В., Кованова Е. А.</i> Особенности передачи языковой игры в переводе сказки Роальда Даля «The BFG»	120
<i>Елизарова Л. В., Мурлина Т. Д.</i> Современные инструменты управления терминологией	123
<i>Кустова О. Ю.</i> Этапы формирования стратегии локализации ролевой видеоигры.....	125
<i>Микадзе М. Г.</i> К вопросу перевода социолектов	126
<i>Миретина М. С.</i> Трудности устного перевода аббревиатур технической тематики с французского языка на русский.....	129

<i>Муштакова А. С., Шноль К. Э.</i> Текстуальное пространство экспозиции музея как источник обогащения фоновых знаний студента-переводчика (на примере экспозиции музея истории подводных сил России им. А. И. Маринеско)	131
<i>Назарчук Ю. И.</i> Эффективность использования переводческих автоматических систем в подготовке квалифицированных специалистов	133
<i>Сигарева Н. В., Фесун А. А.</i> Особенности преобразования фразеологических единиц в процессе перевода	136
<i>Степанов С. А.</i> Шекспир, «Гамлет». Кто правит королевством?	139
<i>Ткачева А. Н.</i> Адаптация французских киноназваний-парадоксов на русский язык	140
<i>Юдина Т. В.</i> К вопросу о переводе образовательных терминов	144

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

<i>Антонова А. М.</i> Социолингвистическая значимость иноязычного описания русской культуры	146
<i>Казыдуб Н. Н.</i> Язык и культура: аксиологические скрепы	149
<i>Кокошкина С. А., Симонато Е. И.</i> Швейцарские аграрные колонии юга России как пример межкультурной коммуникации	152
<i>Кубанев Н. А., Набилкина Л. Н.</i> Формирование благоприятного образа России и проблемы межкультурной коммуникации	154
<i>Курбатова С. Г.</i> К вопросу о мотивированности иноязычных урбанонимов в информационно-рекламном пространстве Санкт-Петербурга	158
<i>Лю Чань Юнь</i> Лексическая интерференция и ее прагматическая функция в межкультурном аспекте (на материале современных СМИ в русском и китайском языках)	161
<i>Панарина Г. И.</i> Навыки вербальной коммуникации как составляющая профессиональной компетентности лингвистов-переводчиков	163
<i>Трещёва Н. В., Радченко В. Г.</i> К вопросу о гибридизации заимствованной лексики	166

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Гладкова О. Х.</i> К вопросу о разграничении понятий «оценка» и «оценочность» в аксиологии	169
<i>Елькина Д. С.</i> Структура сказочной модели мира	172
<i>Левина А. О.</i> Языковые средства выражения хронотопа в рассказах Э. Манро	174
<i>Рожновская Н. С., Сухарева М. Э., Тимашков А. Ю.</i> Эволюция в области стилистики, стилистических теорий и выразительных средств в свете новых информационных технологий	177
<i>Соловьева М. В., Русскина М. И.</i> Символическое и бытовое значения сравнений с собакой в героическом эпосе и рыцарском романе XII века (на материале старофранцузского языка)	181
<i>Тананыхина А. О.</i> Язык и стиль Джонатана Страуда	182
<i>Тетерина А. А.</i> Изучение гендерных вопросов в современной лингвистической науке	184
<i>Чемодурова З. М.</i> Прием перечисления в постмодернистских художественных текстах	187

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Бурмистрова Е. В.</i> Эстетизация и сакрализация смерти в поэтическом цикле Стефана Георге «Альгабал»	189
<i>Муцинина Л. Н.</i> Некоторые аспекты употребления военной лексики в комедиях Плавта	191
<i>Чистякова Л. А.</i> Преломление «русского опыта» в эстетической и религиозной проблематике «Часослова» Райнера Марии Рильке	193
<i>Щербак Н. Ф.</i> Герменевтика: толкование текста или поиски алгоритма его понимания	196

НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Мухин С. В.</i> Предикативное определение с активным причастием в раннем германском и романском синтаксисе	198
<i>Никитина Е. Я., Белова К. У.</i> О значениях французского союза <i>sans que</i> и способах перевода вводимых им придаточных на русский язык	201
<i>Терещук А. А.</i> Некоторые особенности правого политического дискурса в Испании в первой половине 1820-х годов	204
<i>Хуторецкая О. А.</i> К вопросу о валентностях адъективного предиката в современном французском языке	207

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА

<i>Ван Сиин.</i> Классификация русских и китайских фразеологизмов, входящих в тематическую группу «Новый год»	210
<i>Войку О. К.</i> Испанские народные приметы и поговорки про погоду — верные синоптические карты	213
<i>Каминская Л. Н.</i> Зооморфные сравнения и метафоры в албанском языке: особенности структуры и семантики	215
<i>Кириллова Н. Н., Петрук А. В.</i> К вопросу о фразеологических предпочтениях в романских языках	217
<i>Кривоногова М. М.</i> Особенности фразеологии французского языка Новой Каледонии	220
<i>Ливанова А. Н.</i> «Кус» и «хюгге»: ключевые слова норвежской культуры	222
<i>Лук П. А.</i> Тема жизни и смерти в немецкой рок-поэзии	225
<i>Наумова К. М.</i> К вопросу о чувстве долга (义 yì) в китайской языковой картине мира	227
<i>Романова Е. А.</i> К вопросу о роли культурно-маркированной лексики как отражения этнической картины мира	230
<i>Рубанова М. П.</i> О некоторых особенностях австрийского национального варианта немецкого языка	232
<i>Чукиис В. А.</i> О функциональном потенциале диалектизмов в художественном тексте (на материале австрийской и швейцарской художественной литературы)	234
<i>Яворская В. В.</i> Английские идиомы с этнонимическим компонентом как отражение стереотипов восприятия культуры других народов	236

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Белявская Н. А.</i> Опыт обучения грамматической стороне речи на китайском языке с применением электронных образовательных ресурсов.....	240
<i>Ден А.</i> К вопросу о принципах отбора учебного материала при обучении чтению на корейском языке обучающихся старших курсов	242
<i>Дондоков Д. Д.</i> Обсуждение вопросов региональной идентификации и самоидентификации жителей приграничья (Забайкалья и Северо-востока КНР) в социальных сетях	245
<i>Дудченко Г. Б.</i> Графические системы поиска иероглифов в китайских словарях.....	247
<i>Константинова Е. А.</i> Проблема отбора текстов для чтения в рамках дисциплины «Литературное творчество Китая XX века».....	250
<i>Лян Цуйчжень.</i> Специфика сценических приемов в Пекинской опере	252
<i>Спис М. А.</i> Изучение китайского языка с помощью интернет-платформ как фактор изменения индивидуальной картины мира.....	255
<i>Якунина Т. В.</i> Принципы построения урока китайского языка в системе дополнительного образования общеобразовательной школы с учетом возрастных особенностей обучающихся.....	256

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

<i>Аввакумова В. В.</i> К вопросу о лингводидактическом потенциале сетевого текста.....	260
<i>Алиева Т. В.</i> Подготовка специалистов-международников по дисциплине «Английский язык»: модуль «Ораторское мастерство»	262
<i>Алина И. А.</i> Сочетание традиционных и инновационных приемов при обучении управляемому говорению.....	265
<i>Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г.</i> Фразеологизмы от А до Я: профессиональные задачи для преподавателей русского языка как иностранного.....	267
<i>Афанасьева Е. А., Березина И. О., Бобковская Л. А., Тимашиков А. Ю.</i> Преимущества и угрозы онлайн-курсов	270
<i>Баграмова Н. В.</i> Теория контрастивного анализа как эффективный способ преодоления межъязыковой интерференции при овладении иностранным языком	273
<i>Баронова Е. В.</i> Эффективность применения ресурсов TED-Ed в процессе обучения иностранному языку в вузе	275
<i>Белова Е. Н.</i> К вопросу о содержании обучения иноязычной грамматике студентов неязыковых вузов.....	278
<i>Волканова Е. В.</i> Этнокультурный потенциал художественной наглядности, используемой в процессе формирования иноязычной этнокультурной компетенции старшеклассников.....	281
<i>Воловатова Т. Н.</i> Применение инфографики в подготовке будущего учителя иностранного языка как современный «вызов» глобализации	283
<i>Володина О. В.</i> Эволюционная направленность инноваций в языковом образовании	285
<i>Галушко Т. Г.</i> Метакогниция в информационно-образовательном процессе.....	287

Глухова Ю. Н. К вопросу о преимуществах использования интернет-ресурсов в преподавании иностранного языка.....	291
Дудкин О. С. Тестирование системы электронного обучения английскому языку Cambridge Empower в рамках учебной программы первого курса физического факультета.....	293
Зенкевич С. М. Место фонетического аспекта в рамках современных языковых экзаменов.....	296
Кади С. В. Место технологии создания и применения электронного локального образовательного ресурса в аспекте формирования иноязычной профессиональной компетентности.....	298
Ковалева Т. С. Формирование и развитие письменной иноязычной речи на основе проблемно-проектных заданий на неязыковых факультетах.....	301
Крашенинникова Н. Н. К вопросу об учебно-исследовательской компетенции магистрантов.....	303
Кубачева К. И., Баева Т. А. Иностранный язык как средство личностно-профессионального развития будущего специалиста в области медицины.....	306
Лагутина А. А. Современные информационные технологии для оптимизации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей.....	308
Малаховская М. Л. Субстантивные атрибутивные словосочетания в практике преподавания английского языка для академических целей.....	310
Малюгина В. Е. Зарубежный опыт использования веб-квестов в обучении гуманитарным дисциплинам (на примере Германии).....	313
Мартынченко Л. Г. К вопросу об основных трудностях при использовании материалов СМИ на уроках иностранного языка.....	316
Машильская М. В. Обучение восприятию на слух иноязычной речи в рамках метакогнитивного подхода.....	318
Никитина А. А., Петрова Е. Е. К вопросу об использовании компьютерного тестирования.....	320
Новосельцева О. О. Онлайн диктант как вид самостоятельной работы студента.....	322
Паркосадзе М. Л. Механизмы памяти в овладении иностранным языком.....	325
Плехова О. Г. Элективный курс «Английский язык и история России» в системе профильного обучения.....	327
Сафьянова И. В. Использование технологии портфолио в преподавании ESP магистрам-биологам.....	329
Семихина И. А., Перельман Г. И. Использование межпредметных связей на занятиях по немецкому языку для студентов музыкальных специальностей.....	331
Степанова Н. В. Дистанционное обучение с элементами дополненной реальности.....	333
Стрельникова Н. В. Формирование умения аргументированного рассуждения как важный фактор развития личности.....	335
Суркова Е. А. К вопросу о развитии умений самостоятельной познавательной деятельности школьников по иностранному языку.....	338
Троицкая М. А. Использование практикума к учебному видеофильму как средство активизации профессионально-ориентированного обучения иноязычной речи студентов технического вуза.....	340
Трубицина О. И., Шегай Н. А. Медиаобразование школьников средствами иностранного языка.....	342
Тымбай А. А. Из опыта использования материалов <i>TED.com</i> для актуализации образовательного процесса.....	344

<i>Федотова В. С.</i> Развитие профессиональной коммуникации на английском языке у магистров направления «Землеустройство и кадастры».....	347
<i>Фролова И. В.</i> К вопросу о подходах к обучению иноязычному произношению в языковом педагогическом вузе.....	350
<i>Хаменок М. А., Перевёрткина М. С.</i> Стратегии преодоления проблемы дисграфии школьников при обучении иностранным языкам.....	353
<i>Хахалина М. С., Елифанова Н. Е.</i> Выявление условий, способствующих повышению академической успеваемости по иностранному языку в рамках стандартной общеобразовательной программы.....	355
<i>Шрамко Л. И., Тимофеев В. Г.</i> Интеграция обучения чтению и письму с использованием интерактивных приёмов на занятии по иностранному языку.....	357

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

<i>Нань Чжоу, Аитов В. Ф.</i> Метод коммуникативных заданий при обучении грамматике китайского языка.....	360
<i>Агафонова Л. И.</i> Роль преподавателя в процессе интеграции мобильных технологий для обучения иностранным языкам.....	363
<i>Акупова В. В.</i> Обучение культуре речевого общения в рамках программы 2ИЯ в вузе.....	366
<i>Арутов О. А.</i> Некоторые рекомендации по созданию видеоуроков для электронных учебных курсов.....	368
<i>Афанасьева Е. А., Панкратьева Г. И., Киселева Л. Л.</i> Особенности обучения иностранных аспирантов английскому языку как второму иностранному.....	370
<i>Балакирева А. К., Панкратьева Г. И.</i> К вопросу о повышении мотивации к чтению у младших школьников.....	372
<i>Белоглазова Е. В.</i> Куда ведет поиск соответствий, или о неуниверсальности переводных словарей.....	375
<i>Богуславская И. В.</i> К вопросу об описании устойчивых глагольно-именных сочетаний немецкого языка в справочной и учебной литературе.....	378
<i>Всеволодова А. Х.</i> Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку в медицинском вузе.....	381
<i>Елистратова Е. Н.</i> Метод проектов как продуктивный метод в обучении иностранному языку.....	384
<i>Ершова Н. Б.</i> Проблемные вопросы при обучении иноязычному профессионально-ориентированному чтению в высшей школе.....	386
<i>Жеребина Е. А.</i> Анализ грамматической структуры художественного текста на практических занятиях по иностранному языку.....	388
<i>Зайцева Н. Ю., Тимофеева Е. Н., Ивкина А. В.</i> Реализация принципа полилингвальности в ходе преподавания дисциплины по выбору «Искусство изучать языки».....	390
<i>Карякина Ю. Н., Кораблёва С. А.</i> Некоторые особенности формирования лексической компетенции при обучении аудированию студентов технического вуза.....	392
<i>Кац Н. Г.</i> О содержании понятия методологической культуры преподавателя иностранного языка.....	395
<i>Клец Т. Е.</i> К вопросу о контроле результатов обучения иноязычной диалогической речи в неязыковом вузе.....	398

<i>Кобзарь Е. Г.</i> Развитие языковой догадки у взрослых на начальном этапе обучения иностранному языку	401
<i>Коханова А. В.</i> Разработка учебного пособия по иностранному языку профессиональной направленности.....	403
<i>Крылова Е. А.</i> К вопросу о смешанном обучении.....	405
<i>Крылова М. В.</i> Обучение использованию словообразования в связном тексте при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку: поиск новых путей.....	408
<i>Кузнецова Н. Л., Пантелеева Л. В.</i> Специфика работы с аутентичными видеоматериалами при обучении иностранному языку студентов бакалавриата неязыковых специальностей	411
<i>Ладыжникова Т. Д.</i> Основы теории перевода при подготовке магистров неязыковых факультетов	414
<i>Лосано Эрнандес А.</i> Подготовка профессиональных переводчиков: опыт Гранадского университета	416
<i>Лютomsкая И. Л., Афанасьева Е. А., Рипачева Е. А.</i> Общение как одна из профессиональных компетенций преподавателя высшей школы	419
<i>Маринская А. П.</i> Типология профессионально-ориентированной лексики как фактор повышения эффективности обучения.....	422
<i>Овсянников А. О.</i> К вопросу об использовании идей синергетики в обучении чтению на втором иностранном языке	424
<i>Одинцова Ю. В.</i> Структура и содержание лингвострановедческого модуля	426
<i>Орлова Е. С.</i> Категории универсальности и инвариантности в теории обучения иностранным языкам.....	428
<i>Пакудина А. А.</i> О преимуществах использования видеоматериалов на занятиях по английскому языку	431
<i>Ростовцева С. А.</i> Смешанное обучение при освоении второго языка в непрофильном вузе: оценка результатов применения.....	433
<i>Рубцова А. В.</i> Основные принципы проектирования продуктивного иноязычного образования	435
<i>Соболева А. С., Кузеванова А. Л.</i> Проблемы использования современных технологий в преподавании иностранного языка	437
<i>Соколова Ю. М.</i> К вопросу об активизации воспитательного потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык» в вузе	439
<i>Суханова В. И.</i> Эмоционализация познавательно-коммуникативной деятельности бакалавров геологии в обучении профорientированному чтению.....	441
<i>Тарамжина Л. В.</i> О формировании лингвистической компетенции студентов неязыковых специальностей	444
<i>Тептева А. А.</i> Формирование иноязычной профессиональной аргументативной компетенции студентов юридических специальностей.....	447
<i>Усанова Н. А.</i> К вопросу о применении проектной деятельности в преподавании немецкого языка в школе.....	449
<i>Файзрахманова Л. М., Аитов В. Ф.</i> Развитие фонологической компетенции в условиях поликультурного образовательного пространства.....	452
<i>Хэкетт-Джонс А. В.</i> Дидактический полилингвизм: вопросы типологии.....	455
<i>Яковлева А. С.</i> Оценка уровня коммуникативной компетенции при проведении субтеста «Говорение» (на материале IELTS и ЕГЭ по английскому языку).....	457

CONTENTS

PLENARY SESSIONS

<i>Achkasov A.</i> Locale as a concept of cross-language communication	21
<i>Salmon L.</i> A corpus-based approach investigating the origin and diffusion of Russian stereotypes about Italian people (based on jokes and cult-movies).....	24

TEXT AND DISCOURSE IN PARADIGM OF MODERN HUMANITARIAN KNOWLEDGE

<i>Atlas A.</i> Re-vision of Greek myths in the late 20 th century literature	30
<i>Bekmurzaeva F.</i> Cognitive-discursive approach to the study of polymodal text	32
<i>Bolshakova T.</i> Markers of egocentricity in normative texts of German school documents)	34
<i>Vorontsova T.</i> About cognitive and pragmatic basis of literary text	36
<i>Guz M., Pigina N.</i> Verbal and non-verbal components of a magazine cover as a means of creating suspense	38
<i>Kollerova M.</i> Cinema as a means of representing the beginning of the emotional state	41
<i>Komleva E.</i> Towards representation of perceptivity in German reproductive text types	42
<i>Kravchenko T.</i> Towards the problem of defining “text”	45
<i>Mineeva A.</i> Language means of psychologisation in prose of Susan Hill: defining the problem	48
<i>Moiseeva S.</i> Verbs of perception in Western Romance languages and the phenomenon of deixis	50
<i>Nikitina I.</i> Tolerance as a communicative norm in modern German political discourse.....	53
<i>Nikolaeva N.</i> On the author’s individual specificity of John Berryman’s poetry.....	55
<i>Nikonova E.</i> On actualizing evaluation in an analytic article	57
<i>Panteeva K.</i> Evaluation, evaluativeness, subjective modality: delimitation of the concepts	58
<i>Sinelnikova V.</i> Non-verbal components of a creolised text (towards the analysis of english-language	61
<i>Spiridonova V.</i> Structural-semantic types of dialogic interaction in English i-commentary	63
<i>Strokan E.</i> «Good-bad» semantic variation of dichotomy “good-bad”	66
<i>Tokareva K.</i> On some peculiarities of depicting memory in the texts of memoir literature	69
<i>Fablinova A.</i> On the peculiarities of the study of American literary ballads of the beginning of the XXI century.....	72
<i>Fedoryuk A.</i> Cognitive modeling of ecological mass media discourse	74

COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH

<i>Galushko T.</i> On the issue of metacognition	77
<i>Emelianova O.</i> On the issue of expressing group identity in English.....	80
<i>Ilin M.</i> Language behavior strategies in political communication (towards the analysis of D. Trump’s season greetings in Twitter).....	83
<i>Ladosha O.</i> Communicative imperatives in social networks (on the material of the German language)	85
<i>Mashina A.</i> On the issue of occasional status of English portmanteau words in Russian.....	87
<i>Petrova S.</i> Synesthetic metaphors in commentaries on the works of Yves Tanguy	90
<i>Tokareva O.</i> On the usage of gendered pronouns in the English language	92
<i>Fomina T., Druzhinin A.</i> About lingvo-cognitive mechanisms of dysphemisms.....	94
<i>Iakushkina K.</i> Features of the “creolized texts” in the Spanish political discourse.....	97

COGNITIVE LEXICAL SEMANTICS

<i>Krupnova N.</i> Verbal composites of the German language: the features of the phenomena of polysemy	100
<i>Pavlova A.</i> Stative formatting of space in contemporary English	103
<i>Sidorov A.</i> On the referential status of appellative pseudonyms of English writers	105
<i>Chernyaeva A.</i> The peculiarities of interpretation of the situation “change” (on the basis of English verbs)	107
<i>Iakovenko N.</i> New sports terms: terminology and term system.....	109

THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS OF TRANSLATION

<i>Abrosimova N., Vatskovskaya I.</i> Current status of MOOC for translators' training.....	113
<i>Bondareva N.</i> Aspects of translation of multilingual texts	115
<i>Valishina S., Panteleeva E.</i> M. V. Nemtsov’s view of Holden Caulfield.....	118
<i>Voropaeva I., Denisova N., Kovanova E.</i> Word play in translation: a case study of one translation of <i>The BFG</i> by Roald Dahl	120
<i>Elizarova L., Murlina T.</i> Modern terminology management tools	123
<i>Kustova O.</i> Stages of formation of localisation strategy of role-playing video games	125
<i>Mikadze M.</i> On the issue of sociolects’ translation.....	126
<i>Miretina M.</i> Difficulties in the interpretation of technical abbreviations from French into Russian	129
<i>Mushtakova A., Shnol K.</i> Museum exhibition as a background knowledge building tool in translation studies (experience of collaboration with the A. I. Marinesko museum of history of Russian submarine forces).....	131
<i>Nazarchuk U.</i> The efficiency of using translation automatic systems in teaching qualified specialists.....	133
<i>Sigareva N., Fesun A.</i> Peculiarities of English phraseological units modification in translation domain	136

<i>Stepanov S.</i> Shakespeare, 'Hamlet'. Who reigns in this realm?	139
<i>Tkacheva A.</i> Adaptation of the French movie titles-paradoxes into Russian	140
<i>Yudina T.</i> On translation of education-related terms	144

RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

<i>Antonova A.</i> Social and linguistic importance of russian culture-oriented foreign language	146
<i>Kazydub N.</i> Language and culture: axiological links	149
<i>Kokoshkina S., Simonato E.</i> Swiss agrarian colonies in South Russia as an example of intercultural communication	152
<i>Kubanev N., Nabilkina L.</i> Forming of the appealing image of Russia and problems of cross-cultural communication	154
<i>Kurbatova S.</i> On motivation in foreign urbanonyms in the information and advertising space of St. Petersburg	158
<i>Lu Chang Yun</i> Lexical interference and its pragmatic function in the intercultural aspect (on the material of modern media in Russian and Chinese)	161
<i>Panarina G.</i> Skills of verbal communication as a constituent of the interpreter's professional competency	163
<i>Trescheva N., Radchenko V.</i> On the issue of the hybridization of loanwords.....	166

LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL SPEECH ACTIVITY

<i>Gladkova O.</i> On the question of distinction between «evaluation» and «evaluation» in axiology.....	169
<i>Elkina D.</i> The structure of fairy-tale model of the world	172
<i>Levina A.</i> Language means of expressing chronotope in the stories of A. Munro	174
<i>Rozhnovskaya N., Sukhareva M., Timashkov A.</i> Evolution in the field of stylistics, stylistic theories and means of expression in view of the new information technology	177
<i>Solovieva M., Russkina M.</i> The symbolic and common meanings of comparisons to the dog in the 12th century heroic epic and chivalric romance (based on the material of Old French)	181
<i>Tananykhina A. O.</i> Language and style of Jonathan Stroud.....	182
<i>Teterina A.</i> The study of gender issues in modern linguistics	184
<i>Chemodurova Z.</i> Enumeration as a stylistic device in postmodernist fiction.....	187

HERMENEUTICAL PROBLEMS OF A LITERARY TEXT

<i>Burmistrova E.</i> Aesthetization and sacralization of death in Stefan George's poetry collection «Algabal»	189
<i>Mushchinina L.</i> Some aspects of the military lexics and peculiarities of Plautus comedies	191
<i>Chistyakova L.</i> The interpretation of the «Russia experience» in aesthetic and religious issues of «Book of Hours» by Rainer Maria Rilke	193
<i>Shcherbak N.</i> Hermeneutics: text interpretation or the formula of its interpretation.....	196

NEW CONCEPTS AND NEW METHODS OF STUDYING
THE HISTORY AND GRAMMAR OF FOREIGN LANGUAGES

<i>Muhin S.</i> Predicative attribute with the active participle in early Germanic and Romance syntax.....	198
<i>Nikitina E., Belova K.</i> On various meanings of the French conjunction <i>sans que</i> and ways of translating <i>sans que</i> clauses into Russian language	201
<i>Tereshchuk A.</i> Some characteristics of right-wing political discourse in Spain in the first half of the 1820s.....	204
<i>Khutoretskaya O.</i> On predicate adjectives' valency in modern French.....	207

LINGUOCULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY
AS A NATION'S MENTALITY REFLECTION

<i>Wang Xiying</i> Classification of Russian and Chinese phraseologisms belonging to the thematic group «New Year».....	210
<i>Voiku O.</i> Spanish folk omens and sayings about the weather as reliable weather forecasts	213
<i>Kaminskaia L.</i> The expressive comparisons and metaphors in Albanian language: the structure and semantics	215
<i>Kirillova N., Petruk A.</i> Issue of phraseological preferences in Romance languages	217
<i>Krivosogova M.</i> Distinctive features of the phraseology of the French language of New Caledonia.....	220
<i>Livanova A.</i> «Kos» and «hygge»: key words of Norwegian culture.....	222
<i>Luk P.</i> The topic of life and death in the German rock poetry.....	225
<i>Naumova K.</i> On the issue of the duty (义 <i>yi</i>) in the Chinese linguistic worldview	227
<i>Romanova E.</i> About the role of culturally-marked vocabulary as an ethnic world picture reflection	230
<i>Rubanova M.</i> About some features of the austrian national variant of german.....	232
<i>Chukshis V.</i> About the functional potential of dialectisms in literary text (based on Austrian and Swiss fiction)	234
<i>Yavorskaya V.</i> English idioms with ethnonymic component as a reflection of stereotype perception of other peoples' culture	236

ISSUES OF STUDYING AND TEACHING ORIENTAL LANGUAGES

<i>Beliavskaia N.</i> Experience of teaching a grammatic side of the speech in the Chinese language with using of e-learning resources	240
<i>Den A.</i> On the issue of the principles of selection of learning material for teaching reading in Korean language for senior students.....	242
<i>Dondokov D.</i> Discussion on issues of cross-border regions (Transbaikal and Northeast China) inhabitants' regional identification and self identification in social media	245
<i>Dudchenko G.</i> Graphic search systems for characters in chinese dictionaries	247
<i>Konstantinova E.</i> Problem of selection texts for reading in "Chinese literary fiction of the 20 th century"	250
<i>Liang Cuizhen</i> Specific characters of scenic reception in Beijing opera	252

<i>Spis M.</i> Learning Chinese through internet platforms as a factor in changing the individual picture of the world	255
<i>Yakunina T.</i> The principles of a Chinese language lesson planning for additional education in a general-education school, taking into account the age characteristics of students	256

INNOVATIVE TECHNOLOGIES
IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS

<i>Avvakumova V.</i> Linguo-didactic potential of the web text	260
<i>Alieva T.</i> Teaching public speaking to international relations students in English class	262
<i>Alina I.</i> Integration of traditional and innovative techniques in teaching controlled speaking	265
<i>Arkadeva T., Vasilyeva M., Vladimirova S., Fedotova N., Sharry T.</i> Phraseology from a to z: professional tasks for teachers of Russian as a foreign language	267
<i>Afanasyeva E., Berezina I., Bobkovskaya L., Timashkov A.</i> Advantages and threats of online courses	270
<i>Bagramova N.</i> The theory of contrastive analysis as an effective way to overcome the interlanguage interference in the process of acquiring a foreign language	273
<i>Baronova E.</i> Effectiveness of TED-Ed resources in teaching university students foreign languages	275
<i>Belova E.</i> On the issue of the content of English grammar teaching to non-linguistic university students	278
<i>Volkanova E.</i> Ethnocultural potential of the artistic visual aids used to develop foreign-language ethnocultural competence of senior school students	281
<i>Volovatova T.</i> The use of infographics for future foreign language teacher training as a modern «challenge» of globalization	283
<i>Volodina O.</i> Evolutionary direction of innovations in foreign language education	285
<i>Galushko T.</i> Metacognition in the information and educational process	287
<i>Glukhova Y.</i> Benefits of using internet resources in foreign language teaching	291
<i>Dudkin O.</i> Testing of Cambridge Empower e-learning system as a component of the first year foreign language course at the faculty of physics	293
<i>Zenkevich S.</i> The role of phonetics in foreign language exams	296
<i>Kadi S.</i> Role of technology of the electronic local educational resource's creation and use in the aspect of foreign-language professional competence development	298
<i>Kovaleva T.</i> Formation and development of written foreign speech through problem-project tasks at non-language faculties	301
<i>Krashenninnikova N.</i> On the issue of training research competence of master degree students	303
<i>Kubacheva K., Baeva T.</i> Foreign language as a means of personal and professional development of future healthcare professionals	306
<i>Lagutina A.</i> Modern information technologies for self-study optimization of non-linguistic specialties students	308
<i>Malakhovskaya M.</i> Teaching N+N attributive phrases in the course of academic English	310
<i>Malyugina V.</i> Foreign experience of using technology web — quest in training humanitarian disciplines (on the example of Germany)	313

<i>Martynenko L.</i> On the issue of difficulties with media materials usage at foreign language lessons	316
<i>Mashinskaya M.</i> Teaching listening comprehension within metacognitive approach.....	318
<i>Nikitina A., Petrova E.</i> On the issue of using computer technologies when testing.....	320
<i>Novoseltseva O.</i> Online vocabulary test as undergraduates' out of classroom activity	322
<i>Parkosadze ML.</i> Memory mechanisms in foreign language aquisition	325
<i>Plekhova O.</i> The elective course "The English language and the History of Russia" in the system of subject oriented training	327
<i>Safyanova I.</i> The use of portfolio in teaching ESP to master students at the faculty of biology.....	329
<i>Semikhina I., Perelman G.</i> The use of interdisciplinary relationships in the German language classes for students of musical specialties.....	331
<i>Stepanova N.</i> Distance learning with elements of augmented reality	333
<i>Strelnikova N.</i> Formation of argumentative reasoning as an important element of personality development	335
<i>Surkova E.</i> On the issue of development of autonomous cognitive activity of secondary school students	338
<i>Troitskaya M.</i> Professionally oriented foreign language learning in the technical university with the use of laboratory courses based on educational video films.....	340
<i>Trubitsina O., Shegay N.</i> Media education of students by means of a foreign language.....	342
<i>Tymbay A.</i> On the experience of using <i>TED TALKS</i> for updating the learning process	344
<i>Fedotova V.</i> Development of students professional communication skills in English language at <i>Land Management and Cadastres</i> course, master degree.....	347
<i>Frolova I.</i> Approaches to teaching pronunciation in language pedagogical university	350
<i>Khamenok M., Perevertkina M.</i> Strategies for dealing with students' dysgraphia in teaching foreign languages	353
<i>Khakhalina M., Epifanova N.</i> Searching for the ways to improve foreign language academic achievements in secondary school	355
<i>Shramko L., Timofeev V.</i> Interactive techniques applied to teaching reading and writing.....	357

**PHILOLOGY AND MODERN TECHNOLOGIES ISSUES
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

<i>Nan Zhou, Aitov V. F.</i> Teaching Chinese Grammar on the basis of task-based teaching method.....	360
<i>Agafonova L.</i> The teacher's role in the process of mobile technologies integration for teaching foreign languages	363
<i>Akupova V.</i> The teaching of speech communication culture within the framework of the second foreign language program at university	366
<i>Arutov O.</i> Some guidelines for creating video tutorials for E-learning courses	368
<i>Afanaseva E., Pankrateva G., Kiselyova L.</i> Some peculiarities of teaching English to foreign post graduate students as the second foreign language	370

<i>Balakireva A., Pankrateva G.</i> On the issue of reading motivation among primary school children	372
<i>Beloglazova E.</i> Along the path of translation equivalents: On limitations of bilingual dictionaries	375
<i>Boguslavskaya I.</i> On the issue of the description of German grammaticalized verb-noun-constructions in reference and training materials	378
<i>Vsevolodova A.</i> Features of professionally-oriented approach to teaching English in a medical university.....	381
<i>Elistratova E.</i> Method of projects as a productive method in teaching a foreign language	384
<i>Ershova N.</i> Issues of the teaching to foreign language professional-oriented reading in a high school	386
<i>Zherebina E.</i> Analysis of the grammatical structure of a literary text at foreign language classes	388
<i>Zaitceva N., Timofeeva E., Ivkina A.</i> Implementation of the principle of multilingualism in the elective course «The art of Learning Languages».....	390
<i>Karyakina J., Korablyeva S.</i> Some aspects of developing lexical competence while teaching listening comprehension to engineering students	392
<i>Kats N.</i> Disclosing the notion content: methodological culture of a foreign language teacher.....	395
<i>Klets T.</i> On the issue of the foreign language dialogue teaching in a non-linguistic higher institution.....	398
<i>Kobzar E. G.</i> Development of linguistic guessing at the basic language course for adults.....	401
<i>Kockhanova A.</i> The development of a text-book for professional English	403
<i>Krylova E.</i> On the issue of blended learning	405
<i>Krylova M.</i> The teaching of word formation usage in the connected text during the preparation for the state school exams in English.....	408
<i>Kuznetsova N., Panteleeva L.</i> Authentic audiovisual materials as a resource for foreign languages teaching of the bachelor's degree science students.....	411
<i>Ladyzhnikova T.</i> Fundamentals of the theory of translation in training of master's degree students of non-linguistic faculties.....	414
<i>Lozano Hernández Á.</i> Training of professional translators: experience of Granada university	416
<i>Liutomskaja I. L., Afanassieva E., Ripacheva E.</i> Communication as a professional competence of a university teacher.....	419
<i>Marinskaya A.</i> Classification of ESP vocabulary as an effective teaching strategy	422
<i>Ovsiannikov A.</i> On the issue of the using of the ideas of synergetic in the second language reading learning	424
<i>Odintsova Y.</i> The structure and the content of the lingvo-cultural module	426
<i>Orlova E.</i> The categories of universality and invariance in language learning theory.....	428
<i>Pakudina A.</i> The benefits of using video records in classes when teaching English.....	431
<i>Rostovtseva S.</i> Blended learning in second language acquisition: results appraisal	433
<i>Rubtsova A.</i> Basic principals of productive foreign language learning design	435
<i>Soboleva A., Kuzevanova A.</i> The issues of modern technologies using in teaching a foreign language.....	437

<i>Sokolova Y.</i> On the issue of activation of educational potential of an academic subject Foreign Language at university	439
<i>Soukhanova V.</i> Emotionalization of the cognitive and communicative activities of bachelors of geology in teaching vocationally oriented reading	441
<i>Taramzhina L.</i> About the development of the linguistic competence at teaching English for professional communication	444
<i>Tepteva A.</i> The formation of law faculties students' persuasive competence.....	447
<i>Usanova N.</i> On the issue of the application of project activities in teaching German language in school	449
<i>Faizrakhmanova., Aitov V.</i> Development of phonological competency in the conditions of the multicultural educational space (on the material of language faculties)	452
<i>Hackett-Jones A.</i> Didactic polylingualism as an issue of typology	455
<i>Yakovleva A.</i> Assessment of the level of communicative competence in the subtest speaking (on the material from IELTS and Russian State Exam in the English language).....	457

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

PLENARY SESSIONS

A. B. Achkasov

РГПУ им. А. И. Герцена

ЛОКАЛЬ КАК КОНЦЕПТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

A. Achkasov

Herzen State Pedagogical University of Russia

LOCALE AS A CONCEPT OF CROSS-LANGUAGE COMMUNICATION

Cross-language and cross-cultural communication takes place in complex technological, marketing, legal and political contexts. The state-of-the-art linguistic methods and 'messianic' view on cross-language communication are currently confronted with 'communication as a function' approach. The concept of 'locale' comes to the forefront of interdisciplinary communication studies and seems to be sufficient for holistic conceptualization of cross-language communication.

Сегодня межъязыковая и межкультурная коммуникация осуществляется в условиях новых технологических, экономических, маркетинговых, правовых и политических контекстов и все чаще описывается как функция глобальных процессов, обеспечивающих движение услуг, товаров и капитала. Постепенно утрачивают актуальность традиционные представления о межъязыковой коммуникации как самостоятельном и системообразующем явлении, «мессианские» представления о функциях, целях и задачах перевода [1, р. 64], теряют смысл традиционные понятия удачи/неудачи коммуникативного события, эффективности коммуникации, переводческой эквивалентности, культурной адаптации и т. д. Можно утверждать, что современные процессы и результаты межъязыковой коммуникации не могут быть описаны в традиционных терминах перевода и локализации (культур-

ная и языковая адаптация), а ее основной задачей не является «преодоление барьеров» между культурами.

Так, кросс-языковой маркетинг на сегодняшний день является одной из самых обеспеченных эмпирическими данными, технологически продвинутых и финансируемых областей практики и теории межъязыкового взаимодействия. Лингвистический анализ качества перевода новостных и маркетинговых текстов, технической и юридической документации не учитывает этап интернационализации контента, технологические и правовые условия выполнения перевода и локализации, спонтанно складывающиеся контролируемые и корпоративные языки. Социальные сети используют краудсорсинговые стратегии пользовательской локализации не столько для обеспечения качества языковых интерфейсов или экономии средств, сколько для повышения уровня пользовательской лояльности. Контент вебсайтов переводится не столько с целью обеспечения качества межъязыковой коммуникации и культурной адаптации, сколько с учетом индексации вебсайта поисковыми системами, еще одного участника коммуникации, который выполняет функцию «селективного медиатора» (“selective mediator”) между пользователем и контекстом [2, p. 151].

В описанном контексте особое значение приобретает термин «локаль» (locale), который исторически возник в области программного обеспечения и узко определялся как набор параметров и элементов (форматы чисел, дат и времени, меры, денежные знаки, кодировка символов письменности и т. д), требующих адаптации для функционирования ПО в конкретном регионе. В 2000-е годы объем понятия «локаль» расширился и стал охватывать совокупность экономических, политических, юридических, маркетинговых, культурных, лингвистических факторов, определяющих способы модификации продуктов для новых рынков. Появились частные понятия, такие как «языковая локаль», «юридическая локаль», «культурная локаль», «маркетинговая локаль» и т. д.

Перечисленные частные локали не совпадают в пределах географических границ. В широком значении термин «локаль» постепенно входит в переводоведение и теорию межкультурной коммуникации, так как позволяет адекватно описывать современных процессы межъязыковой коммуникации и языковой адаптации. А. Пим предположил, что концепт «локаль» в лингвистике сменит понятие «лингвокультура», а также предложил понятие распределения (distribution), охватывающее разные аспекты процессов, «движения» текстов и продуктов (шире — материальных объектов), обуславливающих разные способы стратегии их «модификации» [3]. Понятие распределения в этом значении шире понятия дистрибуции в бизнесе и экономике и позволяет рассматривать перевод

и локализацию в самом широком контексте языковых, культурных, экономических, юридических, социальных, технических взаимодействий.

Современные междисциплинарные исследования в области межъязыковой коммуникации лишь отчасти учитывают глобальные стратегии коммуникации, технологические и экономические реалии индустрии перевода и современных медиа, недооценивают экономические факторы, определяющие содержательные параметры и объем коммуникации. Основное внимание значительной части исследований сосредоточено на частных результатах взаимодействия локалей. Намного более продуктивными оказываются исследования в области кросс-культурного маркетинга, экономики языка, кросс-языковых аспектов человеко-компьютерного взаимодействия и т. д. Хотя предметом этих исследований чаще всего не является собственно межъязыковая коммуникация, они дают эмпирическую базу, которая может быть эффективно использована в лингвистике. Концепт «локаль» потенциально может стать базой для новых междисциплинарных способов концептуализации межъязыковой и межкультурной коммуникации. Такие базовые параметры локалей как ее «сила» и покупательская способность позволяют адекватно описать асимметрию межъязыковой и межкультурной коммуникации (направление и объем коммуникации), определить место частных случаев межъязыковой коммуникации в иерархии локалей, переосмыслить прагматику коммуникации с учетом многофакторности взаимодействующих локалей, включить в область анализа такие явления как кроссязыковой копирайтинг и кросскультурный менеджмент. Решение этих задач требует привлечения нового объема эмпирических данных и использования неспецифичных для лингвистики методов анализа.

Литература

1. *Cronin M.* Translation in the Digital Age. London; New York: Routledge, 2013. 176 p.
2. *Jude P., Massey G.* Machines as participants in the communication process: the implications of SEO for translation. Evolution der Informations gesellschaft. Markenkommunikation im Spannungsfeld der neuen Medien. Cary Steinmann (Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011. P. 143–155.
3. *Pym A.* The Moving Text. Localization translation, and distribution. Amsterdam, Philadelphia P. A.: John Benjamins, 2004. 223 p.

Л. П. Сальмон
Генуэзский университет (Италия)

**ПОЯВЛЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ
ОБ «ИТАЛЬЯНЦАХ» В РОССИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНЕКДОТОВ И КИНО)**

L. Salmon
University of Genoa (Italy)

**A CORPUS-BASED APPROACH INVESTIGATING
THE ORIGIN AND DIFFUSION
OF RUSSIAN STEREOTYPES ABOUT ITALIAN PEOPLE
(BASED ON JOKES AND CULT-MOVIES)**

Using a set of key-concepts (such as «stereotype», «script», «prejudice», «generalization», «ingroup», «outgroup», «joke», «mocking», etc.), this paper focuses on the idea that jokes' scripts [Raskin 1985] can reveal the main stereotypes of a given «ingroup» (here — Russians) about a given «outgroup» (here — Italians). In the selected web corpus of jokes, the Russian stereotypes about «Italians» originate from the artificial image of «Italians» created in Soviet audiovisual cult-works.

1. Стереотипы, предрассудки, скрипты

Отрасль социальной психологии, которая изучает происхождение и механизмы действия «предрассудков» и «стереотипов» среди индивидов и социальных групп стала развиваться в 50-е годы XX века благодаря американскому ученому Г. У. Олпорту и его книге «Природа предубеждения» (*The Nature of Prejudice*) [6]. По мнению Олпорта, [там же, с. 14–15] мысль становится «предрассудком», когда она укореняется даже в случае получения новой информации. Иными словами, «предрассудок» — тип суждения, имеющийся в отсутствии опыта или эмпирических данных [8, с. 14]. В то время как «предрассудок» основывается исключительно на постулате 'всем известно, что', «обобщение» требует «неопровержимых данных», чтобы предполагать наличие подлинного элемента отличия определенной группы от другой [там же, с. 268].

По сравнению с «предрассудком», «стереотип» непосредственно связан с процессом когнитивной и эмоциональной категоризации действительности. «Стереотипы» — *оценочные верования*, относящиеся к «некоторым социальным группам», например, женщинам, мужчинам, итальянцам, спортсменам, ученым и т. п. Иными словами «стереотипы» — «очень упрощенные изображения», разделяемые коллективом [там же, с. 11]. Как подсказывает этимология, термин «стереотип» обозначает тенденцию «жестко определить, прежде чем *наблюдать*» [13, с. 14; курсив в тексте]. Стереотипы поощряют нерациональное мышление, особенно в поведении одной группы по отношению к другой [6, с. 266]. Предрасположенность к стереотипам явля-

ется не «патологией», а особенностью человеческого познания [9, с. 22]. Стереотипы могут и соответствовать эмпирическим данным, но чаще всего, особенно стереотипы о национальности, не поддаются влиянию рациональных данных. Например, среди русских распространен стереотип, что итальянцы активно занимаются сексом и рожают много детей, в то время как в 2018 году из 226 стран, Италия была по рождаемости на 216 месте (а Россия на 184 месте). Стереотипы о национальности часто путают макро- и микрогруппы: например, отождествляют неаполитанцев с «итальянцами», что часто происходит в случае эмиграции — в американских анекдотах «итальянцев» еще сегодня считают грязными, отсталыми и не цивилизованными, ибо гигиена — знак прогресса [см.: 7, с. 79–82], а век назад эмигранты из Италии были бедными южанами, мылись редко и в США они полностью оторваны от прогресса сегодняшней Италии.

Стереотипы распространяются как «мемы» (по принципу репликации и заражения) посредством речи: люди «строят категории в речи» [13, с. 107; курсив в тексте]. Но речь — не просто средство передачи стереотипа, а их «очаг» [8, с. 85]. Говорить значит высказывать модели мышления [12, с. 47], выражать свою идентичность [там же, с. 75]. Речь способствует категоризации внутри судящей группы («ingroup»), чтобы «защищать свой групповой имидж, обвинять других, обозначить культурные различия и/или социальную дистанцию, чтобы лишать других [«outgroup»] их статуса» [там же, с. 108].

2. Анекдоты как двигатели реакционного мышления

Анекдоты — риторическая форма комичности. Особенно этнические анекдоты не просто распространяют и укрепляют национальные стереотипы, но и порождают их, заражая мозги людей верованиями, действующими алгоритмически по жесткой схеме:

если [X], тогда [Y]

например:

если [эстонец], тогда [медленный, тупой]

Виктор Раскин доказал, что алгоритм составляет структуру анекдотов, то есть «скрипт» или «сценарий» [10, с. 58–59 и сл.]. Скрипт — «широкий фрагмент семантической информации» или «когнитивная структура, освоенная носителем языка», которая суммирует его знание об очень ограниченном «куске действительности» [там же, с. 81].

Анекдоты существуют везде и с древних времен благодаря 1) структурной простоте, 2) краткости, 3) их изобилию в любой культуре, 4) устности, 5) переводимости, 6) анонимности, 7) креативности каждого рассказчика [см.: 7, с. 70]. Изучать анекдоты — значит анализировать стереотипы, из которых они сделаны, в «треугольном» соотношении, то есть с трех точек зрения: кто-то осмеивает (рассказчик-субъект), кого-то осмеивают (объект), кто-то слушает (слушатель, пассивный участник). Это соотно-

шение основано на постулате, что осмеивают свысока тот социальный или этнический объект, который по имеющимся стереотипам находится *ниже* в глазах и рассказчика и слушателя.

Раскин [10, с. 56] выделяет два необходимых и достаточных условия, превращающих речевой текст в анекдот: 1) текст целиком или частично соответствует двум разным скриптам; 2) эти два скрипта находятся в оппозиции. Применяя эту модель к анекдоту по теме настоящего доклада: «Табличка на итальянском автобусе: — Запрещается разговаривать с шофёром, ему нужны руки», находим, что первый скрипт — «все итальянцы говорят руками», а второй скрипт — «шоферу нужны руки, для вождения рулем». Постулат: все русские, говорящие правильнее (без рук), имеют право смеяться над постоянно жестикулирующими (всеми) итальянцами. Впрочем, анализ позволил разоблачить ошибки в формировании анекдотов, например, встретился «анекдот об итальянцах», который на самом деле высмеивает русских:

Если у итальянцев национальное блюдо — пицца, то у русских — напицца (<Высоковски.ру>).

Тут первый скрипт — «все итальянцы едят пиццу», а второй скрипт — «все русские пьют водку». Скрипты объединяет и звук (пицца/*напицца*), и сфера действия (есть/пить). Однако напиваться водкой хуже, чем есть пиццу, следовательно, в устах у русского, анекдот выглядит «самосмеянием», то есть насмешкой над собой.

Этнические анекдоты особенно ассоциируют уничижение других [«outgroup»] с собственным наслаждением. В свою очередь, наслаждение от предполагаемого превосходства укрепляет стереотип среди «ingroup» [см.: 11, с. 118].

3. Русские анекдоты об итальянцах и стереотипы об их недостатках

Из западных национальностей русские осмеивают чаще всего французов и американцев [см.: 14, с. 162], а итальянцев редко. Однако стереотипы о них довольно глубоки. Десяток изученных русскоязычных сайтов (найденных на Гугле и Яндексe по ключевым словам «анекдоты об итальянцах» и «итальянцы глазами русских») поражают тем, что лишь часть ссылается на Италию-итальянское, то есть осмеивают итальянцев; много анекдотов осмеивают иные группы или индивида:

Ребенок никак не хочет заснуть. *Итальянка* говорит мужу: — Может, мне ему что-нибудь спеть?

— Ну, зачем же так сразу. Попробуй с ним сначала по-хорошему (<Италия по-русски>).

Здесь, меняя «итальянку» на любую национальность, осмеивалась бы не умеющая петь (любая) женщина. Или еще здесь высмеивают нового русского, а не итальянца.

Новый русский пишет из Италии знакомому: “Высылаю фото, это я в музее рядом с Аполлоном. Который в шортах, это я” (<Италия>).

Среди русских анекдотов действительно об итальянцах выделяются следующие «недостатки»: 1) поверхностность, фривольность; 2) эмоциональность, шумливость, жестикуляция, сварливость; 3) сладострастность; 4) криминальность, мафиозность; 5) консерватизм (общий и кулинарный); 6) мачизм, патриархальность. По каждому недостатку имеется ряд анекдотов. Например:

Группа итальянцев на экскурсии у Ниагарского водопада. Гид говорит — Если вы все сразу замолчите, то тогда сможете услышать, как шумит водопад (<РимIV>).

Кроме того, в анонимной статье ‘Итальянский характер’ на сайте <Тут вся Италия>, перечисляются следующие характеристики: Италия не одна страна — в каждой области все по-своему; для 90% итальянцев любимая кухня — своя; футбол — главное в жизни; одежда — принципиальна для самоуважения; с мамой живут до 35 лет; не читают, ибо жизнь у них уже приключение. Анонимный автор ссылается на книжку Мартина Солли [5] *Эти странные итальянцы*, откуда выделяются очередные недостатки, упомянутые и на сайте <koob.ru/solly/>: итальянцы играют всю жизнь будто в комедии, сценарий которой они уже выучили в детстве; по природе своей итальянцы мошенники и любят легкие заработки; законы в Италии — отличные, но их никто не соблюдает.

На сайте <ТурГид> итальянцы — страстные, любят говорить о сексе и занимаются сексом и в пожилом возрасте. На сайте <Неаполь по-славянски> можно прочитать (‘Иска’, 02.07.2011), что лучший анекдот, чтобы понять неверность итальянцев в любви, следующий:

- Я так же влюблен в Лауру, как и в первый день нашей встречи!
- И давно ты с ней знаком?
- Уже два дня.

4. Кино итальянское, русское, совместное

Хотя идея, что у итальянцев «хорошая жизнь» закрепилась в постсоветское время, по анекдотам понимается, что русские стереотипы появились в советское время посредством двух главных каналов: детской литературы (см. Буратино и Чиполино, в переводах А. Толстого и С. Маршака) и аудиовизуальных текстов, особенно кино. В 1945–1970 годах итальянское кино определило восприятие Италии и итальянцев в СССР [см.: 2]. Такие фильмы как «Рим, открытый город» (1945) и «Похитители велосипедов» (1948) создали стереотипы о семье, многодетности, страсти, мошенничестве, а фильм «Дольче вита» («Сладкая жизнь», 1960) питал стереотипы о жизненности, бодрости, предрасположенности итальянцев к приключениям и к театральности. София Лорен и Марчелло Мастоаянни стали прототипами итальянцев на основе стереотипов. Сериал «Спрут» стал культовым в СССР и со-

здал стереотипы о мафии. Однако, особенно советские фильмы, распространяли стереотипы. В частности: 1) итало-советский фильм «Невероятные приключения итальянцев в России» (1973 г.); 2) мультфильм «Приключения капитана Врунгеля» (13 серий, начиная с 1980 г.) с песней «Мы бандито, гангстерито» — шедевр на уже использованном в «Бриллиантовой руке» лже-итальянском, который знал любой школьник [1]; 3) фильм «Формула любви» (1984 г.). В первом фильме утверждаются такие стереотипы об итальянцах: предприимчивые, меркантильные, горячие, многодетные. В песне из «Капитана Врунгеля» второго фильма выступают выдуманные бандиты Джулико Бандитто и Де ля Воро Гангстеритто. Некоторые строчки из песни разошлись на цитаты [4]. Бандитизм и жизнерадостность слились в стереотип итальянца. Так же работала и песня «Уно моменто» из фильма «Формула любви» (ошибочная фраза стала брэндом сети пиццерий в России). В песне повторяются без смысла итальянские слова-стереотипы: женщина, красивая, море, люблю, верить, петь, чувство, комплимент, таинство и момент. Важно то, что актеры (С. Фарада и А. Абдулов) исполняют «итальянскую» песню, обостряя стереотипию об итальянцах-манипуляторах, оболъстителях, обаятельных мошенниках. Наконец, следует упомянуть постсоветский фильм (совсем иного качества) «Московские каникулы» (1995 г.), где используются стереотипы и элементы псевдо-итальянского («спасибиссимо»).

В случае России стереотипы об итальянцах родились искусственно и художественно, но предрасположили несколько поколений видеть то, чего не было, и, главное, не видеть то, что было. Это бывает и тогда, когда автор старается обосновать стереотипы исторически, но на самом деле ссылается на отдельные и устаревшие случаи или, скорее, на личный опыт [3]. Переход от стереотипа к *обобщению* можно осуществить лишь посредством научного исследования.

Литература

1. *Гринеvски В.* 2014, «Капитан Врунгель — собирательный образ советского пролетариата», Театр-Кино. URL: <http://teatr-kino.ru/node/1177>
2. *Жукова О.* «Где родился неореализм» // *Literaturnaja gazeta.* 2014. 49/6490. URL: <http://www.lgz.ru/article/-49-6490-10-12-2014/gde-rodilsya-neorealizm/>
3. *Павловская А.* Италия глазами русских. М.: Алгоритм, 2014.
4. *Рылев К.* «Как создавался мультфильм “Приключения капитана Врунгеля”» // *Вести.* 2014. 27-01-14. URL: <http://vesti-ukr.com/kultura/34666-kak-sozdavalsja-multfilm-prikljuchenija-kapitana-vrungelja>
5. *Солли М.* Эти странные итальянцы. М., Эгмонт Россия. 1999.
6. *Allport G. W.* 1976, *La natura del pregiudizio*, Firenze (The Nature of Prejudice, Cambridge, 1954).
7. *Davies Ch.* 2005, «Searching for Jokes: Language, Translation, and the Cross-Cultural Comparison of Humour» / Т. Garfitt, Е. McMorrان, J. Taylor (Eds), *The Anatomy of Laughter*, London. P. 70–85.
8. *Mazzara B. M.* 1997, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna.
9. *Pickering M.* 2001, *Stereotyping. The Politics of Representation*, New York, 2001.
10. *Raskin V.* 1985, *Semantic Mechanisms of Humor*, Dordrecht, 1985.

11. *Suls J. M.* 1976, «L'apprezzamento di barzellette e di cartoon in un modello a due fasi: un'analisi del processo informazionale» / J. H. Goldstein, P. E. McGhee (Eds.), *La psicologia dello humour*, Milano. P. 110–131.

12. *van Dijk T-A.* 2014, *Ideologie: discorso e costruzione sociale del pregiudizio*, Roma (2003)

13. *Villano P.* 2013, *Pregiudizi e stereotipi*, Roma (2003).

14. *Visani F.* 2005, «'An American, a French and a Russian meet on a desert island...': The representation of the foreigner and the cultural transfer in Russian contemporary jokes», *Studi Slavistici*, II. P. 157–172.

Сайты

Айс-нат. Туристическое агентство. Об Италии. URL: <http://www.ice-nut.ru/italy/italy249.htm>

Анекдоты.ру. Анекдоты про итальянцев. URL: <http://anekdoty.ru/pro-italjancev/>

Высоковский.ру. Анекдоты про итальянцев. URL: <http://www.vysokovskiy.ru/story/italyantsev/>

Италия по-русски. Форум. Анекдоты про итальянцев. URL: <http://italia-ru.com/forums/anekdoty-pro-italyantsev-71547>

Италия. Шутливо об итальянцах. URL: <http://www.go-to-italy.ru/humor.php>

Нача Италия: портал Неаполя. Неаполь по-славянски. Анекдоты про итальянцев. URL: <http://napoli1.com/forum/14-75-1>

РимIV. Анекдоты. URL: <http://rim4.ru/tema1/italjjancy-1>

ТурГид. Итальянцы. Что мы о них знаем. URL: <http://turgid.ru/countries/articles/italy/italiancy.html>

Тут вся Италия. Итальянский характер. URL: <http://tuttaitalia.ru/persona/carattere>

Точка.нет. Чем похожи украинцы и итальянцы: ТОП-5 общих черт. URL: <http://travel.tochka.net/7086-chem-pokhozhi-ukraintsy-i-italyantsy-top-5-obshchikh-chert/>

Чао какао. Итальянский калейдоскоп. Анекдоты про итальянцев. URL: http://www.ciaosacao.it/anegdot_2.htm

Neapol' po-slavjanski. Naša Italija, portal Neapolja. Anekdoty pro ital'jancev. URL: <http://napoli1.com/forum/14-75-1>

Prima Vista. Бюро переводов. Почему итальянцы не смеются над русскими анекдотами. URL: http://www.primavista.ru/rus/catalog/italyancy_i_anekdoty

Фильмы

«Бриллиантовая рука», 1969, реж. Л. И. Гайдай, сцен. Л. И. Гайдай, Я. А. Костюков, М. Р. Слободской, Мосфильм, СССР.

«Московские каникулы», 1995, реж. А. И. Сурикова, сцен. Е. В. Брагинский, Мосфильм, Россия.

«Невероятные приключения итальянцев в России», 1973, реж. Ф. Проспери и Э. А. Рязанов, сцен. Э. В. Брагинский, Э. А. Рязанов, Ф. Кастеллано, Г. Моккья, Мосфильм-Д. Де Лаурентис, СССР-Италия.

«Приключения капитана Врунгеля», 1976–79, реж. Д. Я. Черкасский, сцен. И. А. Воробьев, Киевнаучфильм, СССР.

«Формула любви», 1984, реж. М. А. Захаров, сцен. Г. И. Горин, Творческое объединение телевизионных фильмов, СССР.

**ТЕКСТ И ДИСКУРС
В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

**TEXT AND DISCOURSE
IN PARADIGM OF MODERN HUMANITARIAN KNOWLEDGE**

*А. З. Атлас
РГПУ им. А. И. Герцена*

**ФЕНОМЕН РЕВИЗИИ АНТИЧНЫХ МИФОВ
В ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА XX ВЕКА**

*А. Atlas
Herzen State Pedagogical University of Russia*

**RE-VISION OF GREEK MYTHS
IN THE LATE 20th CENTURY LITERATURE**

The paper focuses on revisionist mythmaking in the feminist prose and poetry, with a woman its central consciousness or speaker. This change results in the introduction of a new perspective on the events described and psychological motivation, innovations in the plot and verbal strategies, and a closer glance at stereotypical gender roles in classical Greek myths.

Художественная литература, поэзия и драматургия постоянно обращаются к тематике, сюжетам и героям античных мифов. Однако пафос обращения к текстам, прочно вошедшим в канон, может в большой степени варьироваться. Писатели, принадлежащие к литературному романтизму и раннему модернизму, обращались к мифу с тем, чтобы бросить вызов рационализму и материализму, свойственным современной им культуре, и выразить свою ностальгию по золотому веку литературы. Современная женская литература исходит из представления о принудительной природе культуры, воспроизводящей традиционную дискриминацию по признаку пола и т. д., и, переписывая классические мифы, бросает вызов культурным стереотипам [1]. Осознание давления этих стереотипов, в том числе в том виде, в котором они были отражены в классических мифах и сказках, привело к тому, что эти первичные тексты активно вошли в практику женщин-писателей XX

века; они используют их в качестве готовой схемы, допуская при этом широкий спектр интерпретаций.

Феминистские критики предпринимают «ревизионистское перечитывание» [4], то есть толкование литературного наследия с тем, чтобы оценить его с иных критических позиций. Они рассматривают «ревизию и повторное открытие» как попытку реформировать тысячелетнюю историю западной культуры. Понятие «re-vision» было сформулировано А. Рич, американской поэтессой и феминисткой, которая поясняет, что должны вкладывать в это понятие женщины, как читающие, так и пишущие: «Нам необходимо знать литературу прошлого, но по-другому, нежели мы ее знали и понимали до этого; не передавать традицию дальше, а разрушить ее власть над нами. Re-vision, акт, предполагающий взгляд назад с тем, чтобы увидеть свежо, по-новому знакомый текст и постичь его с новых критических позиций» [3].

Смена субъекта повествования (герой — героиня) влияет на привычную сюжетную схему и психологическую мотивировку поступков рассказчика, предопределяет сдвиг точки зрения на происходящие события и разрушение гендерных стереотипов текста-источника [2]. Перерабатывая текст-источник, наполняя его психологизмом и эмоциональными переживаниями женского персонажа, авторы преследуют свои цели: выражение критического отношения к патриархату и порицание такого уклада отношений в обществе, при котором мужчина подчиняет своей власти женщину. Специфика женского прочтения центральных для западной цивилизации текстов, которые претендуют на концептуальную завершенность, проявляется в ясно осознанном намерении читать их сквозь призму многообразного жизненного опыта женщин в рамках прошлого и современного религиозного и культурного контекста. Авторские реинтерпретации мифа можно рассматривать в контексте проблем общества XX века, идей феминизма, активно развивавшихся и достигших апогея в 70-е годы и нашедших отражение в англоязычной женской литературе.

Литература

1. *Атлас А. З.* О специфике «женского взгляда» на традиционные нарративы // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 10–11.

2. *Атлас А. З.* Актуализация мифа в англоязычной женской литературы // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук: сб. трудов участников Третьей Международной науч.-практ. конференции. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского акад. ун-та, 2016. С. 28–30.

3. *Rich A.* When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision // *College English*. Vol. 34. No. 1. Women, Writing and Teaching (Oct., 1972). P. 18–30.

4. *Kolodny A.* A Map for Rereading: or, Gender and the Interpretation of Literary Texts // *New Literary History*. 1980. № 3. P. 451–457.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ТЕКСТА

F. Bekmurzaeva
Herzen State Pedagogical University of Russia

COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH TO THE STUDY OF POLYMODAL TEXT

Awareness of the ability of human consciousness to mix different semiotic codes in a single textual space within the mental process of reality reflection evokes cognitive-discursive approach to the problem of studying of polymodal text as the best one.

Антропоцентричность современной научной парадигмы, обращенной к человеку, обуславливает междисциплинарные методологические подходы в изучении лингвистических явлений, отвечающих новым культурным реалиям. Язык, перестав быть замкнутой системой знаков, стал восприниматься как единственный способ репрезентации знаний человека о мире, как средство формирования, хранения и выражения мысли, а также как форма познания себя и окружающего мира. «Язык, будучи человеческим установлением, не может быть понят и объяснен вне связи с его создателем и пользователем» [3, с. 6]. Такое понимание языка выдвинуло необходимость учета когнитивной составляющей в лингвистических исследованиях.

«Каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрестке когниции и коммуникации» [5, с. 11–12]. «В рамках современной когнитивно-дискурсивной парадигмы текст должен рассматриваться как единица дискурса», утверждает А. П. Чудинов. Тексты, как предмет дискурс-анализа не только репрезентируют реальность, но и играют большую роль в ее моделировании, конструировании и поддержании.

Когнитивный подход к анализу дискурса был предложен еще Т. А. ван Дейком в 1989 году. Ученый использует понятие «модель», которое обозначает специфический вид структурной организации знания в памяти.

В современной интерпретации, дискурс — это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1]. Это вербализованная речемыслительная деятельность адресанта и адресата, совокупность процесса и результата в единстве с коммуникативной ситуацией, экстралингвистическими, в том числе этнообусловленными факторами (Н. Д. Арутюнова, В. В. Красных и др.).

Когнитологи заявляют, что в процессе дискурсивной деятельности человека значения знаков не возникают из готовых стереотипных когнитивных моделей, а строятся из структур знаний (ментальных пространств), возникающих в «режиме реального времени» с опорой на устоявшиеся фреймы знаний [6, с. 40], объективируемые с помощью языковых средств. Таким образом, полимодальный текст — это, в первую очередь, текст, в котором разнородные знаки наделены способностью «взаимодействовать в вербальной коммуникации как на когнитивном, так и на формально-структурном уровнях, и влиять на семиотические свойства друг друга, порождая новые смыслы в тексте» [7, с. 9]. В этом термине уже заложена изначальная способность знаков к одновременному выражению множества смыслов, в нем заложена «способность человека совмещать в процессе познания и коммуникации несколько способов (модусов) освоения мира и общения — вербальный, визуальный, кинетический и др» (О. К. Ирисханова).

Информация, воспринимаемая через синкретические семиотические системы (например, вербальный и изобразительный) «интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления» [2].

Отсюда следует, что «всякий текст на естественном языке представляет собой текст на нескольких языках, вернее, на амальгаме языков со сложной системой отношений между ними» [8, с. 26], что обуславливает необходимость «отказаться от представления о естественном языке как об однородной семиотической системе и признать его неустранимую гетерогенность и гетероструктурность» [9, с. 106].

Таким образом, когнитивный подход ставит своей целью «не только поставить в соответствие каждой языковой форме ее когнитивный аналог, ее концептуальную или когнитивную структуры (объясняя тем самым значение или содержание формы через определенную когнитивную структуру мнения или знания), но и объяснить причины выбора или создания данной «упаковки» для данного содержания» [5, с. 37].

Когнитивно-дискурсивный подход обуславливает изучение структурной репрезентации знаний в дискурсивной деятельности человека в связи с процессами концептуализации и категоризации.

Еще раз отметим, что ощутимый вклад в изучение речемыслительной деятельности человека внесла когнитивная лингвистика, развитая на основе когнитивной теории. Именно когнитивизм в качестве научной парадигмы придал лингвистике особый статус в изучении речемыслительной деятельности человека. Когнитивизм показал, что лингвистические исследования открывают возможность проанализировать особенности мыслительных и познавательных процессов, описать специфику категоризации и концептуализации человеком окружающей его действительности, поскольку информация об окружающем мире, поступающая к человеку по различным каналам: визуальному, аудиальному, тактильному, обонятельному и вкусовому, претерпевает обработку через язык.

Когнитивная лингвистика утверждала, что процесс объективации совершается возникновением концептов и концептуальных структур, которые находят завершение в языке (Е. И. Голованова).

Исследования дискурса с когнитивной точки зрения представляются нам чрезвычайно перспективными и интересными именно в силу их междисциплинарного характера. Результаты этих исследований помогают отчетливее определить ключевые для многих современных наук понятия когниции, коммуникации и речемыслительной деятельности, а также глубже понять процессы познания и общения сквозь призму языка.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М., 1982.
3. Кравченко А. В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. — Иркутск: ИГУ, 1996.
4. Красных В. В. 'Свой среди чужих: миф или реальность? М.: ИТДГК Гнозис, 2003. 375 с.
5. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. Серия литературы и языка. Т. 63. № 3. М., 2004.
6. Ирисханова О. К. О лингвокреативной деятельности человека: отглагольные имена. М.: Изд-во ВТИИ, 2004. 352 с.
7. Волоскович А. М. Когнитивные и семиотические аспекты взаимодействия компонентов полимодального текста: дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 181 с.
8. Лотман Ю. М. Статьи по типологии культур. Таллин: Александра, 1983.
9. Лотман Ю. М. О семиосфере // Ученые записки Тарт. гос. ун-та. 1986. Вып. 736.

Т. М. Большакова
РГПУ им. А. И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭГОЦЕНТРИЧНОСТИ В НОРМАТИВНОМ ТЕКСТЕ (На материале немецких школьных документов)

T. Bolshakova
Herzen State Pedagogical University of Russia

MARKERS OF EGOCENTRICITY IN NORMATIVE TEXTS (Of german school documents)

The author considers linguistic means of actualizing egocentricity in pedagogical normative documents defining the code of conduct in German schools, and analyzes the structure of the ideal collective addresser (regulator).

В пространстве нормативного субдискурса, являющегося неотъемлемой частью педагогического дискурса в современной Германии, обращают

на себя внимание тексты типа “Schulregeln der Grundschule“ с отчетливо выраженной эгоцентричностью.

К эгоцентрическим принято относить тексты как литературно-художественной, так и повседневной коммуникации, в которых актуализуется эгоцентрическая позиция автора, маркированная соответствующими языковыми единицами [1, с. 35–36].

Материалом исследования послужили 100 текстовых экземпляров, отобранных методом сплошной выборки в сети Интернет по запросу “Schulregeln der Grundschule“ («Правила поведения в начальной школе», далее — «Правила»).

Количественный анализ показал, что 88 из 100 единиц «Правил» содержат в своей структуре прямые указатели на эгоцентричность либо на протяжении всего документа, либо в отдельных композиционных блоках.

К языковым средствам, реализующим эгоцентричность в проанализированных текстах, относятся личные местоимения 1-го лица единственного и множественного числа *ich* и *wir*, притяжательное местоимение *unser*, оценочная характеристика объекта или ситуации, эмоционально-экспрессивная конкретизация нормативной позиции отправителя текста с помощью восклицательных предложений и другие. Личные местоимения 1-го лица единственного и множественного числа выступают в роли семантико-прагматического и коммуникативного ядра, вокруг которого могут группироваться различные эгоцентрические языковые средства.

При этом следует отметить, что, несмотря на формальную эксплицитную выраженность эгоцентричности лексико-грамматическими и синтаксическими единицами, ее актуализация в рассматриваемых текстах обнаруживает определенную специфику.

В частности, социокультурная и прагмалингвистическая особенность данных текстов, обращенных к учащимся немецких школ шести — десяти лет, заключается в том, что основной импульс, направленный на осуществление нормативной регуляции, исходит, безусловно, от школьной администрации, которая и является реальным продуцентом «Правил».

Таким образом, структура адресанта проанализированных текстов включает в себя реального, полностью или частично завуалированного, коллективного нормоотправителя, эгоцентрически маркированного «фиктивного» субъекта выражения и идеального субъекта нормативных действий.

По замыслу авторов, модулируемый ими реальный адресат должен, по всей видимости, полностью отождествлять себя с этим идеальным субъектом, выступающим в роли нормативного регулятора учебной деятельности младших школьников и их социального взаимодействия.

Литература

1. Гончарова Е. А., Нюбина Л. М. Я — ТЕКСТ — МИР. СПб.: Политехника-сервис, 2016. 211 с.

Т. И. Воронцова
РГПУ им. А. И. Герцена

О КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

T. Vorontsova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ABOUT COGNITIVE AND PRAGMATIC BASIS OF LITERARY TEXT

The goal of this work is to show how language works in literary text creating imaginary picture of the world through poetic images, to study some aspects of mental processis of text creation and understanding.

Художественный текст — это явление культуры высокой сложности, диалектическое единство системного и индивидуального, объективного и субъективного, в нём совмещаются типовые генетические и индивидуальные черты. Системность является результатом влияния жанровой принадлежности, литературного направления, историко-культурного процесса. Индивидуальность — это проявление языковой личности художника, которая во многом зависит от системы национального языка.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению мыслительных, творческих процессов порождения и восприятия личностью текстов. Процесс вертикального порождения художественного текста — это его генезис, динамическая поэтика. При декодировании художественного текста, при его восприятии читателем, происходит обратный процесс движения от языковой формы к заложенному в ней смыслу.

Текст порождается языковой личностью и адресуется языковой личности. Эти процессы носят творческий характер, так как художественный текст — это уникальная комбинация языковых элементов, отражение явлений действительности в тексте, то есть создание художественной картины мира. Это является результатом работы сознания, и заключается в выделении элементов действительности, анализе предметной ситуации, с целью обозначения этих элементов языковыми средствами. Французский лингвист Г. Гийом был одним из первых, кто говорил о необходимости перемещения фокуса внимания лингвистов с актов выражения, конструирующих речь к актам концептуальной репрезентации [1]. Эта работа сознания в обобщённом виде представляет собой когнитивный аспект текста. Языковые средства при этом берутся из наличного у автора (субъекта повествования) запаса элементов и правил их употребления, а не из языка как системы. Репрезентация является ключевым понятием для когнитивной науки и обозначает как процесс представления мира человеком, так и единицу этого представления, замеща-

ющую представляемое либо в психике человека (ментальная репрезентация), либо в языковом оформлении (вербальная репрезентация) [2].

Понимание текста происходит тогда, когда актуализируются связи действительность — текст, текст — реципиент. Эти связи устанавливаются при соотнесении содержания текста и опыта индивида, который фиксируется в общих образах, в соответствии которыми осуществляется классификация и квалификация элементов мира. В них отражается уровень когнитивного развития индивида, уровень полноты представлений о мире. Когнитивный аспект текста — это соотнесение когнитивных структур сознания с предметным содержанием текста.

Одним из существенных признаков текста является его прагматическая направленность, так как текст представляет собой совокупность предложений, объединённых в структуру различными типами связи, единством прагматической установки и определённой информацией. Именно прагматика определяет природу текста, так как изменение его функции придаёт ему новую синтактику и новую семантику [3, с. 443].

Прагматический подход для лингвиста становится определённым образом мышления, охватывающим своим вниманием проблемы философии, психологии, лингвистики и литературоведения, так как прагматика исследует факторы, влияющие на стратегию коммуникации и выбор языковых средств общения. Мы можем сказать всё, что угодно, но в действительности мы бессознательно следуем определённым общественно установленным правилам, которые контролируют языковую форму нашего общения.

Существуют три основных уровня реализации прагматической установки текста: замысел (выбор тем и идей), композиция (выбор порядка следования тем и идей) и стиль (выбор языковых форм, выразительных средств, их комбинаторики). Замысел автора (отправителя информации) прагматичен по своей сути, так как все формы отражения действительности, пропущенные через художественный вымысел адресанта-писателя, подчинены сознательному выбору способа представления действительности с целью определённого прагматического воздействия. В основе каждого текста лежит не только сложное суждение о действительности, но и определённая целеустановка, создаваемая ситуацией коммуникации и задачами, которые ставит перед собой субъект речи (Москальская О. И.).

Художественный текст является уникальным творческим продуктом деятельности активного мыслящего субъекта — автора произведения. Текст не оформляет априорно заданный смысл, но порождает его [4]. Реализация таких важных функций текста как коммуникативная, когнитивная (познавательная) и эмотивно-эстетическая, зависит от типологических особенностей текста и прагматической установки автора. С этой точки зрения текст понимается не только как грамматически и тематически когерентная последовательность высказываний, но как комплексное речевое действие, устанавливающее определённые коммуникативные отношения между отправителем сообщения и его реципиентом.

Литература

1. *Гийом Г.* Принципы теоретической лингвистики: пер. с фр. / под ред. и с предисл. Л. М. Скрединой. М.: Прогресс, 1990. 217 с.
2. *Кубрякова Е. С.* Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Наука, 1986. 158 с.
3. *Лотман М. Ю.* К проблеме типологии текстов // Лотман Ю. М. Семиосфера: статьи по типологии культуры. СПб.: Искусство-СПб., 2000. С. 442–447.
4. *Сильницкий Г. Г.* Филологические опыты. Смоленск: Универсум, 2010. 256 с.

М. Н. Гузь, Н. В. Пигина
РГПУ им. А. И. Герцена

ВЕРБАЛЬНЫЙ И НЕВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ ОБЛОЖКИ ЖУРНАЛА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИНТРИГИ

M. Guz, N. Pigina
Herzen State Pedagogical University of Russia

VERBAL AND NON-VERBAL COMPONENTS OF A MAGAZINE COVER AS A MEANS OF CREATING SUSPENSE

The article discusses the interaction of verbal and nonverbal components of a magazine cover complex as a means of creating suspense and a certain strategy of perception of information imposed on the reader.

Исследователи, занимающиеся изучением средств массовой информации, отмечают, что сегодня развитие СМИ характеризуется двумя противоположными тенденциями. С одной стороны, печатная продукция теряет свою востребованность, с другой стороны, бурное развитие информационно-коммуникационных технологий открыло новые возможности для развития печатных СМИ, поэтому солидные издательские дома выпускают как электронные, так и печатные издания.

Одним из таких издательских домов является Die ZEIT Verlagsgruppe, предлагающий читателям широкую палитру публицистических изданий, среди которых — еженедельная немецкая газета Die ZEIT (Время), выходящая с февраля 1946 года и придерживающаяся центристских взглядов на политику, и тринадцать журналов разной направленности.

Наряду с газетой Die ZEIT большой популярностью у читателей пользуется еженедельный журнал ZEITmagazin, которые сами издатели определяют как «эмоциональную, живую и личностную часть газеты ZEIT» («*deremotionale, lebendige und persönliche Teil der ZEIT*» — перевод наш) [3]. Содержание журнала составляют увлекательные репортажи, необычные «портреты» общественных и культурных деятелей, эксклюзивные истории и интервью, колонки развлекательного характера, иллюстрируемые маститыми немецкими фотографами. Материалы адресованы определенной целевой аудитории — читателю с достаточно высоким интеллектуальным уровнем

развития. Сами издатели полагают, что журнал является идеальным дополнением к газете более аналитического характера *Die ZEIT (eine ideale Ergänzung zur eher analytischen ZEIT — перевод наш)*.

Любой современный журнал, по мнению исследователей, представляет собой «сложную, многоуровневую систему, состоящую из большого числа элементов и их компонентов, отличается от других многополосных изданий послойной организацией информационного сообщения» [1, с. 26]. Одним из главных элементов, с которого начинается восприятие журнала, является его обложка, которая призвана не только предоставить читателю общие сведения о журнале (название, логотип, текущий номер, дату его выхода и т. п.), но и заинтересовать читателя, убедить его взять журнал в руки, просмотреть и, в конечном счете, прочитать.

Необходимо отметить, что обложка журнала не несет информационного сообщения, а анонсирует информацию до знакомства читателя с нею. Наличие разных конкурирующих изданий приводит к увеличению скорости восприятия информации, что, в свою очередь, повышает значимость и удельный вес визуального ее компонента.

Если общепринятой практикой является размещение на обложку журналов большого количества иллюстраций и анонсов, которые обычно выстраиваются в определенную систему (анонсы главных, второстепенных статей и т. п.), то обложка журнала *ZEITmagazin* всегда содержит только одну иллюстрацию и анонсирует одну основную статью журнала.

Обложечная иллюстрация играет важную роль в восприятии журнала. А. В. Фатеев полагает, что поскольку картинка схватывается целиком, то увидев ее, читатель уже начал «читать» [2, с. 184].

Обложечная иллюстрация *ZEITmagazin* выполнена в стиле неомодернизма: она максимально проста и эстетически привлекательна. Она первой обращает на себя внимание читателя, и только после ее «прочтения» воспринимается вербальный компонент анонса. Вербальный компонент анонса на обложке журнала *ZEITmagazin* никогда не является названием анонсируемой статьи, а представляет собой некую фразу, которая должна заинтриговать читателя.

Важной отличительной особенностью журнала *ZEITmagazin* является и то, что его обложка «распадается» на две части, за первой обложечной страницей следует вторая, которая, безусловно, относится к обложке, находится с первой в отношениях диалога и составляет с ней единое целое — таким образом мы можем говорить о наличии у журнала *ZEITmagazin* единого обложечного комплекса. Часто в этом обложечном комплексе используется «эффект обманутого ожидания», который строится на прогнозировании читателем содержания статьи.

В качестве примера приведем журнал № 17 от 14 апреля 2016 года. На первой странице обложки на фоне арабской вязи изображена рамка с вопросом «Was passiert, wenn arabische Männer nach Deutschland kommen?» (Что

происходит, когда мужчины арабского происхождения приезжают в Германию?). В памяти читателей еще свежи события новогодней ночи 2016 года в Кельне, когда немецкие женщины подверглись домогательствам со стороны мигрантов. Читатель начинает прогнозировать содержание статьи в связи с этими событиями. Вторая страница обложки визуально повторяет первую — в рамке, но уже без арабской вязи по краям, содержится ответ «Ich kann davon erzählen. Mein Vater ist einer von ihnen». (Я могу об этом рассказать. Мой отец один из них) и указан автор (Annabel Wahda). Интрига растет — читатель предполагает, что эти события будут рассмотрены с точки зрения дочери мигранта, и ожидает рассказа о гендерном конфликте поколений. Собственно заголовок статьи читатель обнаруживает в содержании журнала на странице 5: Mein arabischer Vater (Мой арабский отец). И тут же содержится краткая аннотация статьи: In Deutschland wird gerade über den arabischen Mann diskutiert. Lässt er sich integrieren? Der Vater unserer Autorin ist ein arabischer Mann. Анонс также усиливает интригу, так как отсылает к актуальной теме, обсуждаемой в средствах массовой информации — возможности интеграции мужчин арабского происхождения в немецкое общество. Статья, включая анонс на обложке, воспринимается читателем линейно, так как ему необходимо время на пролистывание страниц — за это время складывается определенный прогноз, создается интрига, читатель настраивается на «горячий» материал. И хотя начало статьи содержит отсылку к событиям новогодней ночи — автор пишет, что в начале января она поговорила по телефону с отцом, который осудил поведение «североафриканских мужчин» (nordafrikanische Männer — цитата из СМИ) в Кельне — далее выясняется, что отец автора — гражданин Германии североафриканского происхождения, который учился в Германии, женился на немке и в 1968 году окончательно переехал в Германию. То есть центральной темой статьи становится не «бульварный, желтый» материал, а обсуждение серьезных проблем интеграции арабов (иностранцев) в немецкое общество, что полностью соответствует концепции журнала.

Таким образом, журнал ZEITmagazin выделяется среди остальных своим основным элементом — обложкой, представляющей собой единый двустраничный комплекс, создающий и поддерживающий интригу, навязывающий читателю определенную стратегию чтения, характерной особенностью которой является послойное восприятие информации, и провоцирующий читателя на приобретение журнала и знакомство с ним.

Литература

1. Рожнова О. И. Генезис журнальной формы. Стилеобразующая роль структуры издания: автореф. ... канд. искусствоведения. М., 2007. — 30 с.
2. Фатеев А. В. Визуальное цитирование как дизайнерский прием и его использование // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 5 (360). Филология. Искусствоведение. Вып. 94. С. 183–188.
3. DieZeit // URL: <https://www.zeit-verlagsgruppe.de/marken-und-produkte>

КИНЕМЫ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАЧАЛА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

М. Kollerova
Herzen State Pedagogical University of Russia

KINEMA AS A MEANS OF REPRESENTING THE BEGINNING OF THE EMOTIONAL STATE

The awareness of how mimicry can reflect the beginning of the emotional state and what verbal means are used to show this in the literary text.

Коммуникация — процесс общения информации одним индивидом другому — представлена «поочередным кодированием и декодированием сообщения адресантом и адресатом» [1].

По мнению Колшанского, механизм декодирования проходит 2 этапа: 1. Восприятие словесной структуры. 2. Цепь умозаключений для восприятия элементов семантики, отсутствующих в словесной структуре.

Таким образом, для наибольшей эффективности восприятия информации, в сообщении обязательно должны быть включены как эмоциональные, так и другие составляющие. Одним из таких составляющих является двигательная активность человека, которая в различных работах по лингвистике, психологии и другим наукам, получила название «кинесики».

В психологии кинемы рассматриваются как невербальные сигналы, которые являются мельчайшей единицей языка жестов и одной из центральных областей невербальной коммуникации — сопровождают и дополняют речь, иногда противореча вербальному общению [2].

Под мимикой понимают выразительное движение мышц лица, как правило, отражающих проявление чувств и эмоций человека. Все переживания человека непременно отражаются на лице. Если это делается не специально, то мимика не может скрыть чувств, эмоций, отражение содержания мыслей [2].

Для лингвистов особый интерес представляет изучение кинем с точки зрения вербальной репрезентации в художественном тексте. Особенность кинем в художественном тексте заключается в том, что вербальные единицы, которые стоят за отражением жестов, поз, мимики, также описывают стоящие за ними скрытые эмоции, душевные состояния.

Таким образом, кинемы являются важным составляющим при описании эмоционального состояния персонажа и помогают описывать динамику эмоционального состояния, выявить подтекст.

Динамическая эмотивная ситуация — это ситуация в которой представлено начало, развитие или окончание эмоционального состояния субъекта.

При изучении вербальных средств репрезентации наступления эмоционального состояния было выделено 3 группы кинем:

1. *Движение глаз*. В этот раздел входит как расширение/сужение глаз, так и типы взглядов (stare, glance). Наступление эмоционального состояния выражается с помощью причастия II глаголов движения (start, begin) и, также, чтобы был понятен характер испытываемой эмоции, используются дополнения in shock, panic, surprise, with excitement.

2. *Изменение цвета лица*. Здесь можно выделить внезапное наступление эмоционального состояния, которое выражается как с помощью простого прошедшего времени и наречий suddenly, immediately так и постепенное наступление эмоции которое описывается с помощью герундия и длительного времени.

3. *Изменение выражения лица*. Начало эмоционального состояния описывается с помощью простого прошедшего времени фразовых глаголов break into, fade away.

Как было выявлено, в случае с движением глаз начало эмоционального состояния носит эксплицированный характер и представлено узуальными наименованиями. Говоря об изменении цвета лица и изменении выражения лица, начало эмоционального состояния имплицировано.

Для понимания характера эмоции требуется экстралингвистический контекст. Дополнительные лексические маркеры появляются для конкретизации эмотивной ситуации.

Литература

1. Колишанский Г. В. Паралингвистика. М.: Наука, 1974.
2. Крейдлин Г. Е. Кинесика // Словарь языка русских жестов / С. А. Григорьева, Н. В. Григорьев, Г. Е. Крейдлин. М.; Вена, 2001.

Е. В. Комлева
ОГПУ

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЦЕПТИВНОСТИ В РЕПРОДУКТИВНЫХ ТИПАХ ТЕКСТОВ (На материале современного немецкого языка)

Е. Komleva
Orenburg State Pedagogical University

TOWARDS REPRESENTATION OF PERCEPTIVITY IN GERMAN REPRODUCTIVE TEXT TYPES

The subject under study is actualization of perceptivity as a functional-semantic category seen as a conceptual domain with a field structure. It reflects the complexity of human perception and plays a significant role in specific types of text formation

Понятие перцептивности, или наблюдаемости, не является новым. Перцептивность как психологический процесс восприятия образа исследовалась К. Бюлером [2]. Перцептивность как одно из важнейших условий реализации процессной функции широко изучается при анализе функционирования глагольных форм на материале русского языка (ср. [1, 3, 5, 6]). Перцептивность связывается с понятием наблюдаемости действия, при этом последняя сопровождается комплексом позиций наблюдения [4]. Категории грамматики, философии и психологии позволяют углубить и детализировать наши представления о возможностях речевой реализации восприятия внешнего мира человеком, о формах речи, в которых перцептор присутствует как неотъемлемая часть высказывания. Лингвистическое изучение перцептивности не утрачивает своей актуальности в рамках антропоцентрического подхода к языку, когда человек говорящий рассматривается как наблюдатель, деятель, наделенный определенным опытом и знанием. А. В. Бондарко справедливо указывает на целесообразность использования вместо понятия наблюдателя понятие перцептора, что позволяет учитывать все разнообразные типы восприятия [1]. Перцепция при этом понимается не просто как процедура одноразового копирования окружающего мира через органы чувств, а как психофизиологический процесс распознавания объектов, включающий в себя восприятие — осознание — понимание — реакцию перцептора на воспринимаемое. Реакция на воспринимаемое зависит от культурных и психологических факторов, от точки наблюдения.

Перцептор может находиться в позиции непосредственного наблюдения за событием, воспринимать его физически, являясь при этом адресантом сообщения в ситуативно актуализированной речи. Напротив, в ситуативно неактуализированной речи наблюдатель и адресант сообщения не совпадают. Перцептивное восприятие (зрительное, слуховое, ольфакторное, тактильное) отражено в семантике разноуровневых языковых единиц, объединение которых на основе общности выполняемой ими семантической функции можно рассматривать в рамках функционально-семантической категории перцептивности. Планом содержания перцептивности как функционально-семантической категории являются различные варианты значения восприятия человеком внешнего мира. Функционально-семантическая категория перцептивности имеет полевою структуру, которая состоит из четырех микрополей (визуального, аудиального, ольфактивного, тактильного). Значение каждого из микрополей отражает варианты реализации перцептивности.

Периферийные участки названных микрополей занимают языковые единицы с преобразованной семантикой перцептивности, включающие признак восприятия из одного микрополя перцептивности, а объект признака — из другого (например, *samtweiche Stimme* — тактильное и звуковое восприятие, *heftige Pinselstriche* — тактильное и визуальное восприятие).

Функционально-семантическая категория перцептивности служит средством создания коммуникативного репродуктивного регистра как особой

модели речевой деятельности. В коммуникативном репродуктивном регистре средствами языка репродуцируются воспринимаемые перцептором и локализованные в едином с ним хронотопе определенные события, фрагменты произведений искусства [4]. Позиция перцептора, с которой он воспринимает обозначаемое событие, фиксирует процесс отображения реально наблюдаемых явлений, фактов внешнего и внутреннего микромира, соотносится с дейктической проблематикой, с речевой ситуацией и ее параметрами «Я — Здесь — Сейчас». Вследствие этого грамматической доминантой коммуникативного репродуктивного регистра является настоящее время действительного залога.

Существуют типы текстов, возникновение которых обусловлено точкой зрения перцептора-автора относительно определенных явлений действительности. Для таких текстов функционально-семантическая категория перцептивности играет роль специфической классифицирующей текстовой категории. Представляя собой внутренне организованную функционально-семантическую систему, состоящую из разноуровневых языковых средств, которые в совокупности обозначают различные варианты восприятия человеком внешнего мира в дейктических координатах «Я — Здесь — Сейчас», функционально-семантическая категория перцептивности выступает в роли базового коммуникативно-прагматического фактора для образования репродуктивных типов текстов, широко представленных в современной этнокультуре Германии. К таким текстам относятся научно-популярные монографии по изучению архитектуры, декоративно-прикладного искусства, живописи, графики, художественной фотографии, скульптуры, литературы, музыки, хореографии, театра, кино, телевидения, искусства эстрады, цирка, каталоги к открытию выставок, тексты музейных экскурсий, искусствоведческие рецензии, отзывы, тексты предисловий к искусствоведческим изданиям, критические статьи, журналистские репортажи с места событий. Автор-перцептор данных текстов, физически созерцающий какое-либо пространство (например, художественное), может рассматриваться и как «сверхнаблюдатель», который сначала сам открывает это пространство, а затем предоставляет возможность адресату своего текста познакомиться с данным пространством, «перемещаясь» внутри него. При этом сам перцептор не является неподвижным. Он присутствует как неотъемлемая составляющая каждого речевого акта перцепции, но не всегда имеет эксплицитное дейктическое обозначение, что приводит к образованию перформативной парадигмы перцептива.

Прямая автореференция перцептора, соотношение действия психического восприятия с конкретным перцептором, перформативный характер этого действия, выраженный одним из конституентов функционально-семантической категории перцептивности, обуславливают и лингвостилистические особенности репродуктивных текстов, объединенных языковой репрезентацией перцепции как акта восприятия автором-перцептором событий и фрагментов действительности, локализованных в едином с ним хронотопе.

Литература

1. *Бондарко А. В.* Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М.: Языки славянских культур, 2005. 622 с.
2. *Бюлер К.* Теория языка: репрезентативная функция. М.: Наука, 1993. 528 с.
3. *Золотова Г. А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: URSS, 2005. 352 с.
4. *Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 263 с.
5. *Падучева Е. В.* Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 464 с.
6. *Пупынин Ю. А.* О роли перцептора в функционировании грамматических категорий вида, залога и времени в русском языке // Проблемы функциональной грамматики: Категории морфологии и синтаксиса в высказывании. СПб.: Наука, 2000. С. 36–51.

Т. Ю. Кравченко

ПГУПС Императора Александра I

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ТЕКСТ»

T. Kravchenko

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

TOWARDS THE PROBLEM OF DEFINING “TEXT”

Text as the basic unit of communication is still considered to be a somewhat vague and ambiguous concept. The author reviews the main approaches to it, compares its definitions and accounts for the regular tendency to shift its analysis from the formal to functional perspective.

Речевое общение, в центре которого стоит языковая личность, реализуется при помощи текста, выступающего как единица коммуникации, как составляющая механизма социального взаимодействия. Поэтому в процессе исследования текстов появляется возможность через средства языка, реализуемые в этих текстах, увидеть социальные отношения коммуникантов, проявления их личности и внутреннего мира. В связи с этим возникает проблема определения понятия «текст».

Текст как лингвистический феномен в высшей степени многопланов, и это обуславливает множественность его дефиниций. Различия в содержании данного понятия являются результатом попыток учёных установить параметры, существенные для определённого направления исследований, разрабатываемого той или иной школой.

С позиций структурно-семантического подхода текст рассматривается не просто как письменная фиксация речи в любом ее проявлении, но и как система, которая имеет определённые нормы построения, а также свои законы смыслового и формального соединения и разграничения составляющих ее единиц [10]. В качестве таких норм были предложены некоторые языковые характеристики, например, наличие союзов между предложения-

ми, определенная (логическая) последовательность предложений или глубинных структур, распределение топиков и т. д. В этой парадигме наиболее полным является определение текста, данное И. Р. Гальпериним: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [3, с. 18]. Однако оно сужает понятие «текста», относя его лишь к письменной форме речи.

Приверженцы коммуникативного направления возражали против формального определения текста в чисто языковых или логических терминах, считая, что текст частично создаётся и определяется его общим контекстом и ролями участников коммуникации [11, с. 5]. По их мнению, текст выступает как некоторая система коммуникативных элементов, функционально, то есть для конкретных целей, объединённых в единую замкнутую иерархическую структуру общей концепцией или коммуникативной интенцией. Так, Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт рассматривают текст в качестве «определённым образом упорядоченного множества предложений, объединённых единством коммуникативного задания» [6, с. 103]. А. А. Акишина, в свой черед, определяет текст как «любой речевой отрезок, который исчерпывает целевую заданность говорящего по отношению к ситуации» [1, с. 59].

Авторы словаря «Эстетика» учитывают такие параметры коммуникативной ситуации, как адресант, адресат, код, сообщение, канал связи, сопутствующие обстоятельства, и дают следующее определение текста: «смысловое целое, являющееся организованным единством составляющих его элементов; сообщение, направленное автором (адресантом) читателю (адресату)» [12, с. 347].

Наиболее дискуссионным моментом является вопрос о минимальной протяжённости текста. Многие исследователи включают этот параметр в определение текста, указывая на то, что по объёму текст превышает предложение [9, 3, 10]. В связи с этим возникает вопрос о текстовом статусе монофраз, ответ на который даёт О. И. Москальская, которая считает, что «предложение-высказывание есть лишь частный случай, особая разновидность текста» [8, с. 9]. Эту же мысль высказывает и В. Дресслер. По мнению учёного, «отдельные предложения, которые одновременно представляют собой целостные законченные тексты, мы имеем право рассматривать как исключение скорее в отношении их частоты, чем структуры» [4, с. 122]. В качестве критерия законченности и единства содержания автор предлагает считать паузацию.

В. А. Бухбиндер и Е. Д. Розанов также отмечают, что «ограничение объёма текста одним фразовым единством, одним предложением или одним

словом не нарушает таких его свойств, как логическая цельность, экстралингвистическая направленность, структурная оформленность и смысловая законченность» [2, с. 75]. Напротив, ограничение объёма может способствовать повышению коммуникативной заострённости благодаря лаконизму.

В свою очередь М. Хэллидей и Р. Хасан определили текст как «единицу языка в употреблении» [13, р. 1], указывая при этом на ошибочность мнения о том, что текст представляет собой некое сверх-предложение — грамматическую единицу больше предложения, относящуюся к последнему так же, как оно относится к своим составным частям. По мнению учёных, текст — это единица семантики, смысла, а не формы.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что текст — это понятие функционально-семантическое и не определяющееся размером. В данное время этим понятием охватываются как произведения устной, так и письменной речи. Описание текста в терминах необходимого объёма, структуры, определённых когезивных и когерентных свойств — это лишь часть задачи, а именно лингвистическая часть. Более точным представляется определение текста, данное авторами Лингвистического энциклопедического словаря: «Текст — объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [7, с. 507].

Литература

1. Акишина А. А. Структура целого текста. Вып. 1. М.: Высшая школа профсоюз. движения ВЦСПС им. Н. М. Шверника, 1979. 89 с.
2. Бухбиндер В. А. О целостности и структуре текста / В. А. Бухбиндер, Е. Д. Розанов // Вопросы языкознания. 1975. № 6. С. 73–86.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 136 с.
4. Дресслер В. Синтаксис текста // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. С. 111–137.
5. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: учебное пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.
6. Ейгер Г. В. К построению типологии текстов / Г. В. Ейгер, В. Л. Юхт // Лингвистика текста: материалы научной конференции / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. 1974. Ч. 1. С. 103–110.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 683 с.
8. Москальская О. И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз.): учебное пособие. М.: Высшая школа, 1981. 183 с.
9. Николаева Т. М. Краткий словарь терминов лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. С. 467–472.
10. Тураева З. Я. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика): учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 “Иностр. яз.”. М.: Просвещение, 1986. 127 с.
11. Чейф У. Л. Значение и структура языка. М.: Прогресс, 1975. 432 с.
12. Эстетика: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
13. Halliday M. Cohesion in English / M. Halliday, R. Hasan. London: Longman, 1976. 374 с.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПСИХОЛОГИЗАЦИИ В ПРОЗЕ СЬЮЗЕН ХИЛЛ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

А. Mineeva
Herzen State Pedagogical University of Russia

LANGUAGE MEANS OF PSYCHOLOGISATION IN PROSE OF SUSAN HILL: DEFINING THE PROBLEM

The report considers psychologisation as one of the predominant narrative tendencies of the 20th century. The author differentiates between psychologism and psychologisation and proposes an interdisciplinary approach to the study of these complex phenomena. She points out the importance of distinguishing the language means of psychologisation in S. Hill's individual style.

Изучение феномена психологизации обуславливается рядом факторов и, в первую очередь, антропоцентричностью современной лингвистической парадигмы, прогнозирующей интерес к способам описания внутренних процессов человека. Исследовательское внимание к текстам психологической прозы (Л. Я. Гинзбург, А. Б. Есин, А. А. Ульченко, М. С. Рогачевская, И. А. Щирова, Н. Л. Ольшанская, Е. А. Цыкина, Ю. В. Погребняк, П. Я. Гальперин, В. В. Виноградов, У. Эко, Н. Д. Голева и др.), предметом изображения которых выступает «внутренний человек», объясняется и их сложностью, обусловленной доминирующим в них имплицитно-подтекстовым способом повествования. Отсутствие прямых авторских оценок не только программирует гибкость и широкий спектр интерпретационных решений, но и предопределяет многообразие трактовок литературного психологизма и форм его изображения. Наконец, психологизация признается одной из доминирующих тенденций в развитии англоязычной художественной коммуникации XX века [3], что вызывает закономерный научный интерес и к художественным способам психологизации, и к реализующим ее языковым средствам.

Понятие психологизации по своему сущностному наполнению приближается к понятию художественного психологизма. Психологизация при этом понимается и как психологизация повествования, и как психологизация характеров, то есть трактуется достаточно широко. В любом случае, психологизация предполагает фокусирование авторского внимания на элементах «внутриличностного ряда» произведения, а не на элементах его «внешнесобытийного ряда» (терминология Г. Н. Пospelова). Психологизм в литературе рассматривается как художественное качество, которое выражается в освоении и описании средствами литературы внутреннего мира персонажа, отличающегося глубиной и подробностью [1, с. 313]. Психологизм является совокупностью текстовых свойств, охватывающих семантику и

структуру текста, реализующих авторскую интенцию и ориентированных на имитацию когнитивной самостоятельности персонажа [3].

Достаточно активно в литературоведении исследовались такие аспекты, как становление и эволюция приемов передачи мыслей и чувств в художественном произведении (Л. Я. Гинзбург), проявления психологизма в русской классической литературе (А. Б. Есин), различные приемы психологического анализа (В. В. Сорокина), роль психологической детали (А. А. Ульченко), новые формы психологизма в англоязычном романе (М. С. Рогачевская). К числу новых форм психологизма были причислены «точечный» психологизм, моделирование травматического сознания, двойничество, телесная форма психологизма и др. [2, с. 8]. Так, по мнению М. С. Рогачевской, «точечный» психологизм представляет собой спорадическое описание внутренних переживаний и мыслей персонажа от поверхности к глубине сознания. Концептуально-художественная модель травматического сознания заключается в изображении сознания, страдающего от военного невроза. Двойничество как форма психологизма является изображением персонажей-двойников. При использовании телесной формы психологизма автор интегрирует телесно-чувственный элемент в сознание персонажа [2, с. 20–23].

Изучение психологизации в лингвистике связывалось с идеями психолингвистов о реальной внутренней речи (Л. С. Выготский, Л. Х. Лустрэ, А. А. Леонтьев, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов), со стилистическими аспектами психологизации (Т. Д. Похилевич, Н. Л. Ольшанская), с языковым моделированием когнитивных процессов в психологической литературе (Ю. М. Лотман, И. А. Щирова, Ю. М. Сергеева).

Представляется, что исследование и систематизация языковых средств художественной психологизации в творчестве англоязычного прозаика Сьюзен Хилл может способствовать пониманию природы этого сложного явления. В литературной критике особо отмечается способность Хилл к тонкому психологическому изображению персонажей, ее стремление взглянуть на них и происходящие с ними события под этико-психологическим углом. Разножанровость творчества Хилл (детективы, романы ужасов, любовные, мистические и психологические романы) позволяет сравнить языковые средства психологизации в разных типах текста.

Выделение, систематизация и описание языковых средств психологизации в текстах прозы С. Хилл, с учетом их текстотипологических и индивидуально-стилевых характеристик, требует решения следующих задач:

– охарактеризовать ключевые понятия *психологизации (повествования)*, литературного *психологизма*, *психологической прозы*, *психологической характеристики* и пр.;

– проследить историю становления и особенности развития психологизма в англоязычной литературе;

– охарактеризовать основные художественные способы психологизации, такие как *интериоризация* (прямое изображение чувств и мыслей в

плане внутренней речи), и *экстериоризация* (косвенное изображение внутреннего мира через элементы событийного ряда);

– составить инвентарь частных художественных способов и языковых средств психологизации в текстах субъективированного и объективированного повествования;

– выявить индивидуально-стилевые особенности произведений С. Хилл и их влияние на выбор художественных способов и языковых средств психологизации;

– уточнить понятия *текстотипа* и *текстотипологической характеристики* и описать текстотипологические характеристики разных типов текста (в частности, психологический текст, текст детектива или мистического триллера) в авторском дискурсе Хилл;

– выявить особенности влияния текстотипологических характеристик анализируемых произведений на выбор художественных способов и языковых средств психологизации.

Литература

1. *Есин А. Б.* Психологизм // Введение в литературоведение: учебное пособие / под ред. Л. В. Чернец. М.: Высшая школа, 2004. С. 313–328.

2. *Рогачевская М. С.* Новые формы психологизма в британском романе XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Минск, 2018. 55 с.

3. *Щирова И. А.* Художественное моделирование когнитивных процессов в англоязычной психологической прозе XX века. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2000. 211 с.

С. А. Моисеева
НИУ БЕЛГУ

ГЛАГОЛЫ ВОСПРИЯТИЯ В ЗАПАДНО-РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ И ЯВЛЕНИЕ ДЕЙКСИСА

S. Moiseeva
Belgorod State National Research University

VERBS OF PERCEPTION IN WESTERN ROMANCE LANGUAGES AND THE PHENOMENON OF DEIXIS

The paper considers verbs of perception in French, Italian and Spanish. The subject under study is the close bond between verbs of perception and deixis. The analysis reveals a fundamental difference in the semantic behavior of the verbs depending on whether they belong to the 'deictic' (purely perceptive) domain, or the 'symbolic' one representing more cerebral types of mental activity.

Поведение глаголов восприятия следует изучать, как подчеркивает В. Г. Гак, не только в системе, но и в конкретной речевой практике, в синтагматике, принимая во внимание важную роль говорящих индивидуумов

в организации речи, роль ситуации в употреблении и интерпретации грамматических явлений [3, с. 10]. При таком подходе следует обратиться к понятию функциональной интерпретации семантического поля (СП), позволяющей связать синтагматические и парадигматические свойства единиц, раскрыть их взаимообусловленность и закономерную связь. В синтагматическом аспекте функциональная иерархия у СП — *ядро — центр — периферия* проявляется в последовательном ограничении употребления единиц поля; в парадигматическом же плане — в усложнении парадигматической структуры [2]. В связи с чем поиск общих черт в исследуемых языках проводится с применением методов: сопоставительно-типологического, контрастивного, семного и валентностного. Глаголы восприятия (ГВ) в их функционально-семантическом аспекте делятся на номинативные и указательные (дейктические). Для описания ГВ теория двух полей (дейктического и символического), выдвинутая К. Бюлером, имеет основополагающее значение, способствуя разделению «собственно перцептивных» значений ГВ и «несобственно-перцептивных», производных от модуса восприятия и относящихся к другим модусам: мыслительному, эмоциональному и др. Символическое поле связано с воображаемым (духовное восприятие по К. Бюлеру), а дейктическое — с непосредственно воспринимаемым. Автор, рассматривая эти поля, отмечает три способа указания на предмет: первый — при непосредственно воспринимаемой ситуации — «принцип бинокля». Второй наблюдается только при повторном указании на называемый предмет. Для разъяснения третьего К. Бюлер обращается к языку пантомимы [2, р. 77]. Указательные слова размещаются в центре дейктического поля, а назывные — в центре символического. Денотатом дейктического поля являются дейктические знаки в ситуации восприятия, «знаки, имеющие референты, но не имеющие десигнагов», а денотатом символического поля является семантический контекст, образованный назывными словами. Это, например, *глаголы зрения*: fr. *voir, regarder*, esp. *ver*, it. *vedere, guardare*; *слуха*: fr. *entendre, écouter*, esp. *oir, escuchar*, it. *udire, ascoltare*; *обоняния*: fr. *sentir*, esp. *oler*, it. *sentire*; *вкуса*: fr. *goûter*, esp. *catar/gustar*, it. *assaggiare*; *осязания*: fr. *toucher*, esp. *tocar*, it. *toccare*. ГВ входят и в символическое поле, однако, специфичность их референтности обнаруживается при появлении дейктиков, при совпадении акта номинации с актом восприятия. Содержание дейктического знака меняется при изменении ситуации общения, семантика же ГВ не изменяется (независимо от того, наблюдаем ли мы в бинокль речку, лес или небо). Дейктическое поле ГВ это семантическое поле, в котором реализуются их собственно-перцептивные значения, обусловленные референтной связью с ситуацией общения, но у ГВ есть различные вторичные значения, у которых сема «воспринимать органом чувств» либо не актуализируется, заменяясь новыми значениями, либо смешивается с ментальными (*рассматривать*), эмоциональными (*созерцать*) и другими значениями, которые распределяются по другим типам модусов символического поля.

Дальнейшая разработка исследуемого понятия связана с введением коррелятивных понятий первичного и вторичного дейксиса. Если «живая» ситуация общения называется первичным дейксисом, то любая другая, не совмещающаяся с восприятием, именуется вторичным или анафорическим. Дейктическое поле восприятия имеет координаты: а) **актантную**, на которой различаются воспринимающий (*агенса перцептивного акта*) и воспринимаемый (*объект перцептивного акта*); б) **временную**, определяющую точку отсчета на временной оси повествования (*одновременность, предшествование и следование*); в) **пространственную**, указывающую на совместное или раздельное пребывание актанта (*здесь, там*). **Актантная координата** ГВ, имеет «наблюдателя» (*нарратор* — третий актанта после субъекта и объекта восприятия). В зависимости от числа и характера актанта в речевом акте, их подразделяют на элокутивные (не имеющие адресата), аллокутивные (включающие адресат) и делокутивные. Первые два организуют высказывание от первого лица, а третий от третьего. Делокутивные речевые акты соотносятся как с первичным, так и вторичным дейксисом, в зависимости от временной координаты. Например: fr. (1) *Je regarde la rue.* (2) *Il regarde la rue.* (3) *La rue est vue de tous les côtés.* В первом предложении все три лица совпадают, во втором субъект перцептивного действия и нарратор являются разными действующими лицами. В третьем в роли подлежащего выступает объект восприятия. Каждая из координат имеет свою дейктическую область: первой соответствует личный дейксис, второй — временной, а третьей — пространственный. Коррелятивные понятия первичного и вторичного дейксисов — следующая ступень исследуемого явления. Если «живая» ситуация общения называется первичным дейксисом, то любая другая, не совмещающаяся с восприятием, именуется дейксисом вторичным. Первичный дейксис дейктического поля отражен в следующем примере: fr. *Un bruit violent attire l'attention à l'autre extrémité de la pièce* (Robbe-Grillet). Имперсональный рассказчик описывает акты зрительного и слухового восприятия. Время восприятия совпадает с временем рассказа.

Вторичный дейксис символического поля отражен во фразе: fr. *Je ne sens pas une unanimité dans le pays sur ce sujet* (многозначный глагол восприятия *sentir* актуализирует значение, относящееся к глаголам интеллектуальной деятельности), а также в следующем примере: fr. *J'ai vu mourir des centaines de blessés.* Глагол *voir* 'видеть' употреблен в первом лице ед. числа прошедшего времени (несовпадение места говорящего с пространственной и временной точками отсчета). Значение 'видеть' у исследуемого глагола стерто, что дает возможность его замены неперцептивными глаголами, синонимичным глаголу 'вспоминать'.

Отметим, что ГВ в перцептивных и неперцептивных значениях, связанные с теорией поля дейктического и символического, относятся, соответственно, к области интенциональной и модальной логики. Количественный анализ выявил, что первичный дейксис дейктического и символического

полей употребляется гораздо реже, чем вторичный. Материал исследования показал, что глаголы зрительного восприятия в речевых актах гораздо чаще употребляются в неперцептивных значениях.

Мы привели некоторые результаты изучения полимодусности ГВ, в основе которой лежат когнитивные механизмы перцептивной деятельности человека. СП глаголов чувственного восприятия связано не только с дейктическими, но и с семантическими полями, обслуживающими системы оценочной, эмоциональной, интеллектуальной сфер деятельности — в отношении последней эта связь проявляется в наибольшей степени.

Литература

1. *Bühler K.* Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena, 1934. 434 s.
2. *Buhler K.* Deixis Ad Phantasma and the Anaphoric Use of Deictic Words // *Speech, Place and Action / Studies in Deixis and Related Topics.* Chichester; N. Y., 1982. С. 619–629.
3. *Гак В. Г.* Теоретическая грамматика французского языка. — М.: Добросвет, 2000. 832 с.

И. С. Никитина
РГПУ им. А. И. Герцена

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ НОРМА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

I. Nikitina
Herzen State Pedagogical University of Russia

TOLERANCE AS A COMMUNICATIVE NORM IN MODERN GERMAN POLITICAL DISCOURSE

Tolerance has become one of the communicative norms in contemporary German politics. It is declared as such in legal documents and is to be observed by politicians both in public speaking and in interpersonal communication. Its language representation is carried out in conventional ways the paper focuses on.

Толерантность в речевом поведении, предполагающая терпимое отношение к чужим взглядам и видам деятельности, является отличительной особенностью современной политики в Германии. Это объясняется, прежде всего, усилением процессов демократизации и традицией политического плюрализма и многопартийности, характерным для этой страны в наше время [1]. Являясь институциональной и массово-официальной сферой речевой деятельности, политическая коммуникация не может не подчиняться определённому регламенту и конвенциональным нормам поведения ее участников, то есть правилам «политического этикета». К таким нормам относится и толерантность как одно из наиболее ярких проявлений политкорректности речевого поведения, от которого не в последнюю очередь зависит репутация политика и успешность его действий.

Закрепление принципов толерантности в политической сфере посредством соответствующих текстов можно проследить на трёх уровнях: законодательном, институциональном и межличностном.

На законодательном уровне толерантность как один из принципов политического устройства декларируется в правовой документации Германии — прежде всего в конституции страны [4], в законе о равных правах граждан [3]. Тема толерантности присутствует и в тексте декларации прав личности ООН [5]. При этом само слово «толерантность» не встречается в текстовой структуре данных документов, но ассоциативно домысливается: одноименная сема входит в лексическое значение таких языковых единиц, как *Gleichheit*, *Freiheit*, *Rechte* и др., определяющих смысл отдельных разделов текста.

На институциональном уровне основные положения толерантности представлены в текстах программ всех действующих парламентских партий: Христианско-демократического союза / Христианско-социального союза (ХДС/ХСС), Социал-демократической партии Германии (СДПГ), Левой партии, Союза 90/Зелёных, Свободной демократической партии (СвДП), Альтернативы для Германии (АдГ). Идеи толерантности выражаются в них как эксплицитно — через лексико-семантические оппозиции *Toleranz/Intoleranz*, *tolerant/intolerant*, так и косвенно, через использование языковых единиц (*Gleichheit*, *Gerechtigkeit*, *Respekt* и др.), смежных по значению с лексемой *Toleranz*.

Наибольший интерес для изучения способов текстовой и дискурсивной актуализации понятия «толерантность» представляет межличностная коммуникация, где характер этой актуализации рассматривается как параметр языковой личности политика. В процессе речевой коммуникации политик проявляет себя с двух сторон — как (1) представитель надындивидуальной социально-политической позиции и интересов партии или политического движения, а также как (2) языковая личность, наделенная совокупностью индивидуальных характеристик (происхождение, возраст, темперамент и др.). Факторы надындивидуального и личного характера, а также ситуация общения (запланированного или спонтанного) определяют степень толерантности/нетолерантности политика и влияют на способы ее языкового выражения.

Анализ языкового материала показал, что средства речевой репрезентации толерантности служат в основном двум целям: вуалированию и, реже, нивелированию коммуникативного конфликта. В немецком политическом дискурсе они достигаются использованием лексико-грамматических и синтаксических средств: модальных глаголов/ слов, инклюзивных местоимений, глагольных форм конъюнктива, безличных и неопределенно-личных предложений, эвфемистических и этикетных фраз.

Литература

1. Инглхарт Р. Культура и демократия // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу. М., 2002. С. 126.

2. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. — М.: Гнозис, 2004. 326 с.
3. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. 11.12.2018. URL: [https://www. antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile)
4. Grundgesetz. 11.12.2018 URL: <https://www.mitmischen.de/verstehen/infomaterial1/allgemein/Downloads/Grundgesetz.pdf>
5. Всеобщая декларация прав человека. 11.12.2018. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml

Н. В. Николаева
РГПУ им. А. И. Герцена

ОБ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ СПЕЦИФИКЕ ПОЭЗИИ ДЖОНА БЕРРИМЕНА

N. Nikolaeva
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE AUTHOR'S INDIVIDUAL SPECIFICITY OF JOHN BERRYMAN'S POETRY

The author examines the individual style of John Berryman, a vivid representative of the twentieth century American confessional poetry. The author also draws attention to the linguistic features of John Berryman's poetry and the relation between the persona and the author of the text.

В современной парадигме научного знания большое внимание уделяется особенностям познания и восприятия мира человеком. Продуктом человеческого сознания является картина мира как совокупность представлений и знаний о нем, а ее языковое воплощение, которое принято обозначать понятием языковой картины мира (ЯКМ), интересует многих современных исследователей лингвистов. Изучение ЯКМ непосредственно связано с интерпретацией текстов различных типов и жанров. Автор художественного текста посредством языка моделирует окружающий мир и, используя словесный материал, воссоздает свою индивидуально-авторскую картину мира.

Творчество Джона Берримена относится к американской школе исповедальной поэзии двадцатого века. Центральным для исповедальной поэзии является мир чувств и эмоций человека, описанный через призму авторского восприятия картины мира. Исповедальной поэзии присущи психологизм, эмотивность и автобиографичность; лирический герой исповедальной поэзии максимально приравнивается к автору-повествователю по ее определению [3].

Цикл «песен сновидений» (the Dream Songs) является известным поэтическим трудом Джона Берримена. В состав песен сновидений вошли две его книги *77 Dream Songs* (1964) и *His Toy, His Dream, His Rest* (1968) Каждая песня описывает определенный момент из жизни и психологическое состояние лирического героя. В качестве лирического героя песен сновидений выступает персонаж по имени Генри, который, как предполагают многие американские литературоведы и критики, олицетворяет самого Джона Берримена.

Специфика субъектно-речевой организации песен сновидений является характерной чертой песен сновидений. Генри ведет повествование в первом, втором и третьем лице; его речь сопровождается внутренними монологами, обращениями к самому себе и диалогами с другом, имя которого он не называет. Он исповедуется в своих грехах, страхах и переживаниях, укоряя себя и ожидая осуждения, что характерно для поэзии данного направления. Тем не менее, американский критик и исследователь Хелен Вендлер отмечает, что песни сновидений Джона Берримена не столько близки модели терапевтического диалога (черте исповедальной поэзии по мнению М. Л. Розенталя [2]), сколько «в меру комичны» [1].

В песнях сновидений Джон Берримен часто прибегает к иронии и гиперболе, что, создает комический эффект. В речи Генри и его друга, встречается имитация детской речи — *baby talk*, что реализуется посредством использования фонографических средств (*e.g. Henry is weft on his own*). Встречается архаичная и диалектная лексика. Примечательно использование большого количества разговорных конструкций, жаргонизмов и сленга американских шоу-менестрелей — *blackface minstrel slang* (*e. g. yo legal & yo good. Is you feel well*). Наряду с вышеупомянутыми особенностями, характерной особенностью поэзии Берримена является конвергенция стилистических приемов: фонетических, лексических, синтаксических. Скопление стилистических приемов используется Беррименом с целью выдвижения на первый план эмоционального состояния героя.

Таким образом, в поэтическом творчестве Джона Берримена ярко выражены такие общежанровые характеристики исповедальной поэзии как психологизм, эмотивность, редукция дистанции между лирическим героем и автором произведения. Индивидуально-авторская специфика поэзии Берримена проявляется в особенностях субъектно-речевой организации песен сновидений и использовании в одном контексте разговорной и книжной лексики.

Литература

1. *Vendler H.* The Given and the Made: Strategies of Poetic Redefinition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.
2. *Rosenthal M. L.* Poetry as Confession. The Critical Response to Robert Lowell., Ed. Axelrod, StevenGould. Westport, CT: GreenwoodPress, 1999.
3. *Hobsbaum P.* The Oxford Encyclopedia of American Literature. 2003. 299.

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ СТАТЬЕ

Е. Nikonova
Moscow State University of International Relations

ON ACTUALIZING EVALUATION IN AN ANALYTIC ARTICLE

Analytic (opinion-based, op-ed) articles are a genre of analytic journalism combining hard facts and their analysis/evaluation. The author claims that to make their voice heard analytic journalists maximize the complementary use of multilevel language resources.

Аналитические жанры по праву занимают сегодня ведущее место в дискурсе СМИ, что связано с их целевой установкой на глубокое исследование, всесторонний анализ фактов, а также формулирование логических выводов, теоретических обобщений, практических рекомендаций [3]. Одним из наиболее востребованных жанров аналитической журналистики является аналитическая статья, характеризующаяся наличием ярко выраженного сочетания факта и оценки. По своей природе аналитическая статья — объективный жанр, характерной чертой которого является фактуальность. Фактуальность аналитической статьи проистекает, во-первых, из ее построения вокруг определенного факта, а во-вторых, из его использования при построении логической аргументации, которая является ведущей для данного жанра. Однако, автору не удается сохранять полную объективность, что выражается в наличии оценки в аналитической статье. Оценочный элемент усиливается и под влиянием политического дискурса.

Оценку в самом широком смысле можно определить как приписывание положительных или отрицательных черт субъекту речи (А. А. Ивин, Т. В. Матвеева, В. Н. Телия, О. С. Синепупова). В основе оценки лежит «мнение субъекта оценки о положительной или отрицательной (негативной) ценности обозначаемого в целом или какого-либо его свойства, основанное на неписанных, но узуальных нормах ценностной картины мира, сложившейся в данном языковом коллективе и на основе его жизненной философии» [2]. Оценка служит для выражения отношения субъекта к объекту и всегда субъективна [1].

В аналитической статье оценка может выражаться языковыми средствами всех уровней:

- грамматически (при помощи временных форм, модальных глаголов, степеней сравнения прилагательных и наречий),
- лексически (с помощью различных стилистических приемов и тропов),

– синтаксически (посредством повторов, инверсий, эмфатических конструкций, риторических вопросов/восклицаний).

Литература

1. *Клименко К. В.* Оценочность как особый прием субъективации и как способ передачи авторской позиции // Сибирский филологический журнал. 2015. № 3. С. 215–222.
2. *Телия В. Н.* Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц // Человеческий фактор в языке. 1991. С. 36–66.
3. *Тертычный А. А.* Жанры периодической печати: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 312 с.

К. В. Пантеева
СГТУ им. Ю. А. Гагарина

ОЦЕНКА, ОЦЕНОЧНОСТЬ, СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ: РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ

К. Panteeva
Yuri Gagarin State Technical University of Saratov

EVALUATION, EVALUATIVENESS, SUBJECTIVE MODALITY: DELIMITATION OF THE CONCEPTS

The article deals with the analysis of some debatable methodological problems related to defining types of evaluation: 1) distinction between «evaluation» and «subjective modality», 2) the possibility of identifying neutral evaluation, 3) criteria of identifying indirect evaluative statements.

За термином «дискурс» закрепилась слава как одного из самых неоднозначных понятий в лингвистике и смежных науках. Однако дефиниция таких терминов как «оценка», «оценочность», «модальность» также вызывает ряд сложностей. Данные термины широко используются не только в языкознании, но также в литературоведении, психологии, социологии, философии. Во многих работах отечественных и зарубежных лингвистов мы можем наблюдать, что смежные понятия «оценка» (evaluation, appraisal) и «оценочность» (evaluativeness) используются практически как синонимичные, а категории субъективной модальности и оценочности четко не разграничены. Подобные терминологические неясности могут быть вызваны как разнообразием сфер употребления данных терминов, так и субъективной природой модальности и оценки.

Поскольку эта проблема недостаточно освещена в научной литературе, целью работы является анализ и разграничение понятий «оценка», «оценочность» и «субъективная модальность», что необходимо для более эффек-

тивных исследований в области аксиологии и лингвистики. Данное же исследование проведено на материале спортивного дискурса.

Рассмотрим термины «оценка» и «оценочность». Оценка, в первую очередь, является аксиологическим понятием, поскольку в процессе определения ценности того или иного фрагмента объективной действительности происходит разделение на «хорошее» и «плохое». С точки зрения М. В. Никитина, оценка — это мыслительное действие, основанное на интуиции, с целью ориентировочно установить наличие признаков у объектов [6]. По мнению Е. М. Вольф, оценка подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как процесс, когда субъект оценки считает, что объект оценки хороший или плохой [2]. Таким образом, оценкой является действие субъекта, который приписывает некоторому фрагменту действительности положительные или отрицательные качества. Рассмотрим пример комментария, предваряющего начало выступления спортивной танцевальной пары: *A young team, but the boy... What a talent!* (Чемпионат мира по фигурному катанию 2008, произвольный танец Т. Вертью и С. Мойра, канал «Евроспорт»). Комментатор дает положительную оценку фигуриста, которая выражается с помощью восклицательного предложения *What a talent!* Фраза *but the boy* также указывает на непрямую сравнительную оценку: автор сравнивает двух фигуристов, работающих в паре, причем партнер получает более высокую оценку своих спортивных качеств.

Что касается оценочности, это «свойство речевой единицы, ее потенциал, способность эксплицировать положительные или отрицательные свойства объекта» [5, с. 101], то есть оценочность может заключаться в оценочном компоненте лексической единицы. Оценочность текста в целом формируется с помощью сложного взаимодействия элементов текста на всех языковых уровнях. В вышеприведенном примере потенциальной оценочностью обладает прилагательное *young*, существительные *team*, *boy*, *talent*, конструкция *what* + (*прилагательное*) + *существительное*, однако оценочный потенциал реализуется не всегда.

Разграничение понятий оценочности и субъективной модальности — более дискуссионный вопрос. Так, Л. М. Васильев, определяя оценку как одного из способов познания действительности, считает, что «некоторые собственно модальные значения (например, значения необходимости, возможности и т. п.) могут быть истолкованы и как оценочные, так как выражают оценочные суждения о «положении дел», оценочный способ познания мира» [1, с. 57]. В своей классификации оценочных предикатов Л. М. Васильев выделяет особую группу модально-оценочных предикатов со значением необходимости, долженствования, возможности, уверенности: *необходимо*, *нужно*, *обязан*, *возможно*, *вероятно*, *конечно*, *безусловно*, *разумеется* и т. д. Согласно определению, данному М. В. Ляпон, существует объективная модальность, выражающая реальность/ирреальность сообщаемого, и

субъективная модальность, основой которой является оценка, включающая логическую квалификацию сообщаемого и разные виды эмоциональной реакции [3]. Е. М. Вольф также полагает, что любое оценочное высказывание можно соотнести с определенной сферой модальности. При этом она рассматривает оценку как один из видов модальностей, которые накладываются на денотативное значение языкового выражения [2]. Как мы видим, уже в этих определениях наблюдается частичное наложение категорий оценочности и субъективной модальности. Подход, согласно которому субъективная модальность приравнивается к оценке в широком смысле, представляется менее обоснованным, поскольку большинство исследователей в основе категории оценочности видят соотнесенность объекта оценки с понятиями «хороший»/«плохой». В таком случае, очевидно, что модусы долженствования, возможности и пр. собственно к оценке не относятся. Несомненно то, что модальные конструкции могут приобретать оценочное значение только в определенном контексте. Рассмотрим пример комментария, сделанного после выступления фигуриста: *We can't see him having a problem* (Чемпионат Европы по фигурному катанию 2009, произвольная программа Б. Жубера, канал «Евроспорт»). В данном случае, действительно, модальность невозможности приобретает оценочный компонент: комментаторы уверены, что фигурист легко наберет необходимое количество баллов, несмотря на неидеальное, но достойное выступление. В следующем комментарии (на том же самом соревновании) мы видим, что модальное значение возможности может реализовываться и без оценочного компонента: *He couldn't come there just because of backache*. Здесь мы видим, что комментатор просто констатирует факт, что фигурист не смог приехать на соревнования из-за боли в спине.

Итак, на основе проанализированного материала, можно заключить, что принципиальная разница между понятиями «оценка» и «оценочность» заключается в том, что оценка — конкретное действие, целью которого является наделение объекта положительными или отрицательными качествами, тогда как оценочность — способность речевой единицы выражать эти качества. Субъективная модальность, в свою очередь, шире понятий оценки и оценочности, так как оценка является одним из видов субъективной модальности наряду с модальностями необходимости, долженствования, возможности, достоверности.

Литература

1. *Васильев Л. М.* Категория оценки // Актуальные проблемы лингвистики рубежа веков. Самара: СамГУ, 2004. С. 245–249.
2. *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УССР, 2006. 280 с.
3. *Ляпон М. В.* Модальность // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 303–304
4. *Маркелова Т. В.* Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки: сб. статей. 1995. Вып. 3. С. 67–79.

5. Марьянчик В. А. Оценка как категория текста // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Архангельск, 2011. С. 100–103.

6. Никитин М. В. Заметки об оценке и оценочных значениях // Когнитивно-прагматические и художественные функции языка. *Studia linguistica*. СПб.: Тригон, 2000. Вып. 9. С. 6–22.

В. Н. Синельникова

ПГУПС Императора Александра I

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА

(На примере современного англоязычного путеводителя)

V. Sinelnikova

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

NON-VERBAL COMPONENTS OF A CREOLISED TEXT (Towards the analysis of english-language)

The paper presents the analysis of popular English guidebooks as creolised texts with special reference to the distribution of verbal and non-verbal (mostly visual) information offered.

В последнее время отмечается повышенный интерес лингвистов к семиотически осложненным, креолизованным текстам (КТ), в которых наряду с вербальными знаками присутствуют знаки других семиотических систем: фотографии, рисунки, карикатуры, карты, схемы, диаграммы, графики, таблицы, формулы, символы, отчеркивания, цветовые выделения, разные типы шрифтов.

В таких текстах вербальные и невербальные элементы образуют одно — «визуально-структурно-функционально-смысловое» — целое, направленное на комплексное воздействие на адресата.

Креолизованные тексты все активнее вторгаются в нашу жизнь. В настоящее время они стали одной из преобладающих форм представления информации о мире. Практически в любом современном тексте можно найти в той или иной степени элементы креолизации. Наибольшее внимание исследователей привлекает соотношение вербальных и невербальных компонентов КТ.

Одним из типичных примеров КТ является авторский путеводитель, в котором наряду с вербальной информацией содержится множество невербальных элементов.

Современный путеводитель невозможно представить без иллюстративного материала. Как правило, между вербальной информацией и иллюстра-

цией наблюдаются отношения тождества, при котором знаки обоих кодов обозначают один и тот же объект.

Реже имеют место отношения дополнения. В таких случаях вербальный компонент и иллюстрация обозначают разные объекты, хотя и тематически связанные. При этом вербальный компонент обозначает более общее понятие, а иллюстрация его конкретизирует. Такие отношения можно наблюдать во вводной или заключительной частях путеводителя, где словесное описание имеет обобщенный характер.

Взаимодействуя таким образом в тексте путеводителя, вербальная и визуальная информация вместе оказывают более сильное воздействие и на интеллект, и на эмоции адресата, создавая у него ощущение сопричастности, возбуждая желание увидеть тот или иной объект в реальности.

Неотъемлемыми элементами путеводителя являются карты, планы, схемы — невербальные средства, указывающие на расположение вербально описываемых объектов на местности, их пространственную соотнесенность с другими объектами.

Карты, представленные в путеводителях (карты стран, городов, регионов, районных центров и отдельных кварталов), являются упрощенными вариантами карт со схематичным изображением объектов.

План как разновидность карты отличается крупным масштабом и охватывает небольшое количество объектов. Как правило, в путеводителях представлены планы музеев, дворцов, соборов, крепостей, монастырей, усадеб, мест археологических раскопок, парков, заповедников, кладбищ.

Схема — это упрощенный чертеж, на котором изображены лишь некоторые основные элементы местности, важные для выполнения прикладной туристической задачи и показана последовательность ее выполнения (ср. схемы экскурсионных маршрутов и схемы транспортных путей сообщения).

Между объектами на картах, планах, схемах и объектами, описываемыми вербально, всегда наблюдаются отношения тождества.

Именно во взаимодействии вербального текста с невербальными знаками-диаграммами (картами, планами, схемами) осуществляется основная функция путеводителя — помочь адресату отыскать описываемые объекты в реальном мире.

Диаграммы — довольно редкий элемент текста путеводителя. Они появляются в тех случаях, когда на небольшом пространстве адресату нужно дать информацию об изменениях каких-либо объектов/явлений на протяжении какого-либо периода времени. Они характерны для вводной части путеводителя, например, при описании климатических особенностей той или иной местности. Общая, вербально представленная характеристика погодных условий может дополняться более подробной, наглядной информацией (в виде диаграмм) об изменениях температуры воздуха, количестве осадков и солнечных дней в году/месяце и т. п.

Символы — знаки, связь которых с объектом устанавливается на основе договоренности — используются либо для замены вербальной информации, либо для ее дублирования. Назначение таких знаков — выделить информацию обычно контактного характера (адреса, телефоны, время работы культурных заведений и т. д.) и привлечь к ней внимание читателя.

В путеводителе широко представлены средства пространственной организации вербального текста: разбивка на колонки, оформление таблиц, использование рамок и отчеркиваний. Встречаются также шрифтовое варьирование, цветовое выделение, выделение нумерацией. Хотя эти средства не имеют прямого отношения к содержанию вербального текста, они нужны для создания оптимальных условий для его восприятия. Они облегчают понимание текста и делают его более привлекательным, что усиливает его воздействие на адресата.

Таким образом, вышеупомянутые невербальные компоненты необходимы для 1) иллюстрации вербальной информации, которая может находиться с изображением либо в отношениях тождества, либо дополнения (фотографии, рисунки); 2) локализации описываемых объектов в пространстве (карты, планы, схемы); 3) внесения дополнительной информации (диаграммы); 4) организации вербальной информации в единое пространство (средства пространственной организации); 5) выделения вербальной информации (символы, шрифт, цвет, нумерация).

В. А. Спиридонова

Санкт-Петербургский горный университет

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ

V. Spiridonova

Saint Petersburg Mining University

STRUCTURAL-SEMANTIC TYPES OF DIALOGIC INTERACTION IN ENGLISH I-COMMENTARY

Internet comments form a continuum of discrete units that have equal discourse rights. Certain interactive elements of a comment (flashes) provoke a recipient to create a follow-up reaction. Their analysis helps distinguish five structural-semantic types of dialogic interaction.

Интернет комментарий как любой вторичный текст, является семантически зависимым от текста-стимула. Восприятие таких текстов в изолированной позиции может приводить к искажению или потере транслируемых

смыслов. Поэтому предлагается анализировать данные тексты в составе континуума, объединенного общим стартовым стимулом (новостной статьей). Континуум интернет-комментариев характеризуется отсутствием иерархических отношений и определяется как дискурс «равных».

В процессе восприятия текста интернет-комментария определенные элементы его содержания попадают в фокус «избирательного внимания» реципиента [1, с. 179]. Приобретая, таким образом, сигнальную функцию, они напоминают реципиенту о предыдущем опыте. Данные элементы, обозначенные понятием «флеш» [2], представляют собой *интерактивные единицы уровня восприятия, провоцирующие реципиента на вербальную реакцию*. Обнаружить флеш в текстах-стимулах можно по их «проекции» в комментирующих текстах, то есть по тем элементам текста-стимула, которые автор использует для создания собственного комментария. Анализа флешей и их проекций в рамках каждого отдельно взятого текстового континуума позволяет выделить 5 наиболее распространенных структурно-семантических типов диалогического взаимодействия интернет-комментариев.

(1) *Цепочный (32%)* тип представляет наиболее простую схему взаимодействия, при котором каждый предыдущий комментарий является текстом-стимулом для последующего. Разновидностью данного типа можно считать диалогический обмен репликами двух авторов — (2) *обменный (2,6%)* тип. Сосуществование данных типов в пределах одного континуума дает основание для выделения (3) *параллельного (12,8%)* типа. Следующий, (4) *гнездовой (2,6%)* тип структурно-семантических отношений, имеет 2 разновидности. В первом случае речь идет о ситуации, когда 1 комментарий становится стимулом сразу для нескольких последующих комментариев разных авторов, подобно стартовому стимулу — новостному сообщению. Во втором — 1 комментарий содержит в себе несколько реакции на разные тексты-стимулы.

Все вышеперечисленные типы могут встречаться в различных комбинациях и формируют самый продуктивный (5) *комплексный (50%)* тип структурно-семантических отношений. В качестве примера рассмотрим комментарии 1–4, 8, 11, 12 текстового континуума на новостное сообщение “*Hamas leader defiant as Israel eases Gaza curbs*”, сочетающего гнездовой, цепочный и параллельный типы.

1) **SpotlessCrab** wrote:

Won't be long and Israel will antagonize Hamas into another rocket fire. Israel is very good and very practiced at the false flag events!

2) **MetalHead8** wrote:

About time Israel's PR Rep used their head! Good for the Palestinians. *This is a step in the right direction*. Lets hope Hamas doesnt screw it up

3) **rgbviews** wrote:

One small step for mankind.

I expect Israel to make *several small steps* forward in the days leading up to the UN vote on recognizing the Palestinian state... then *several big steps* backwards after the vote.

4) **Doc62** wrote:

I'd be scared to let Hamas very close to the border fence. All it takes is one radical "Ackmed" setting off a missile or suicide bomb to start the conflict again. MetalHead8 has it right.

Sadly, Haniyeh is a poor and weak leader. "Oops, sorry for another Scud on Tel Aviv — It was one of the many splinter groups I cannot control". Abbas is a weak leader, but strong enough to control El Fatah and the West Bank. NO DEATHS OR BOMBS See the difference folks?

To you anti-Isreali whiners: Isreal, with strong leadership, will honor this cease fire as this article has stated.

8) **chris87654** wrote:

"Sadly, Haniyeh is a poor and weak leader"

ALL Palestinian leaders have been poor and weak — they don't realize they can get more support by showing the world they WANT to build a nation, by spending time building instead of hating.

Haniyeh is delusional ... I think all those rocket fuel fumes have severely deteriorated his brain.

11) **joe10082** wrote:

It won't be long before Hamas will antagonize Israel with another rocket attack. Hamas is very good and very practiced at these false flag events, the killers that they are. They have a religion but sadly devoted to a false **god** who condones violence. The **God** of all creation does condone violence! **God** is a **God** of love.

12) **rgbviews** wrote:

Joe;

Doesn't your **god** say something like "you must not steal" and "you must not covet your neighbour's property" and "you must not kill"? I think it was written in a hard cover book called The 10 Commandments. You got one? Then read it again.

Гнездовой тип представлен комментариями 2 (текст-стимул для последующих) 3 и 4. Связь комментария 3 с 2 осуществляется на основе флеша "*This is a step in the right direction.*". Его проекция в 3 трансформируется в "*One small step for mankind*". Связь комментария 4 с 2 выявляется посредством указания виртуального имени автора текста-стимула (*MetalHead8*).

Параллельный тип представлен двумя цепочками комментариев. Первая цепочка: 2, 4, 8. Комментарий 8 связан с 4 посредством «контекстуализирующей» цитированной конструкции "*Sadly, Haniyeh is a poor and weak*

leader”. В ходе комментирования происходит замена оценочных прилагательных “*poor and weak*” на “*delusional*”.

Вторая цепочка: 1, 11 и 12. Комментарий 11 связан с 1 посредством флеша “*Won't be long and Israel will antagonize Hamas into another rocket fir. Israel is very good and very practiced at the false flag events*”. Он проецируется в комментирующий текст (11) без кавычек и с добавлением оценочного суждения “*the killers that they are*”. Связь комментария 12 с 11 проявляется в частичном указании на виртуальное имя автора текста-стимула Джо (*joe10082*) и флеша (*god*).

Несмотря на то, что тип структурно-семантических отношений всецело определяется субъективным выбором реципиентов, в ходе исследования было отмечено, что увеличение расстояния между комментариями (межтекстового интервала (минимальное значение — 0, среднее — 4,3, максимальное — 105 комментариев)) повышает вероятность образования комплексного типа.

Литература

1. *Givon T.* Toward a neuro-cognitive interpretation of “context” // *Pragmatics and Cognition*. 2001. 9/2. P. 175–201.

2. *Спиридонова В. А.* Функциональная семантика электронного интерактивного англоязычного комментария: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2016. 156 с.

Е. В. Строкан
РГПУ им. А. И. Герцена

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ДИХОТОМИИ «GOOD-BAD»

Е. Strokan
Herzen State Pedagogical University of Russia

SEMANTIC VARIATION OF DICHOTOMY “GOOD-BAD”

The article deals with semantic variation of dichotomy “good-bad”. Empiric material of the research is based on modern English-language articles about the British monarchy. Analysis reveals that the variation is expressed by various lexical units.

Настоящая статья посвящена исследованию семантической вариативности дихотомии «good — bad». Это противопоставление можно считать типичным проявлением дихотомии, как и в случае «добро — зло». Эмпирическим материалом служат статьи о британской монархии и королевской семье в различных интернет-изданиях за период с 2016 по 2018 год.

В современной лингвистике нет единой точки зрения на понимание термина «вариативность». Проблема усугубляется тем, что в качестве экви-

валентов используются термины «вариантность» и «варьирование». Некоторые ученые используют эти термины как синонимы [6], а другие их разделяют [2]. Иногда вариантность трактуется очень широко как синонимия [1] и полисемия [3]. В узком понимании, вариативность рассматривается как формальное изменение одной и той же языковой единицы при сохранении одного и того же содержания [8]. Стоит отметить, что вариативность рассматривается с точки зрения истории языка, культуры речи, стилистики, со стороны социолингвистики и в аспекте межкультурной коммуникации [2]. Вариативность проявляется на всех уровнях языка [6] и обычно выделяются три основных типа варьирования как процесса использования вариантов: формальное, функциональное и семантическое [9].

В данном исследовании под вариативностью понимается «фундаментальное свойство языковой системы и функционирования всех единиц языка», которое реализуется в речи в виде множества вариантов, а процесс использования вариантов называется варьированием [9], которое рассматривается как семантическое, то есть варьирование значения в пределах одного слова, конструкции или формы, что соответствует концепции, изложенной в работах Г. В. Степанова, А. Д. Швейцер, В. Н. Ярцевой и др. [7; 10; 11].

В. В. Виноградов и А. И. Смирницкий исследовали лексикосемантическое варьирование, лексическое тождество слова как структуру, сумму лексико-семантических вариантов (ЛСВ), то есть отдельные значения полисемантического слова внутри его смысловой структуры [4; 5]. При этом в речи реализуется только то значение, которое является коммуникативно-релевантным в данном речевом акте, то есть происходит варьирование отдельных системных значений слова, соответственно, варьирование обусловлено условиями коммуникации. Аналогичная точка зрения представлена в работах Дж. Р. Ферса, М. Халлидея и других ученых, которые также признают важную роль экстралингвистического контекста в интерпретации значения [12; 13 и др.].

Анализ словарных дефиниций многозначных имен прилагательных *good* и *bad* позволяет утверждать, что признак, на основании которого осуществляется оценка объекта как хорошего или плохого, может варьироваться. Так, у прилагательного *good* (хороший) выделяются следующие ЛСВ: 1. желанный и приятный 2. Обладающий необходимыми качествами и соответствующий стандартам, полезный и приносящий выгоду. 3. Проявляющий доброту и другие моральные ценности, соблюдающий правила и уважающее обычаи и традиции. 4. Приятный внешне, привлекательный, хорошо и подходяще одетый. У прилагательного *bad* (плохой) приводятся следующие ЛСВ: 1. Низкого качества или не соответствующий стандарту, ситуации; не способный выполнить что-то хорошо (о человеке). 2. Неприятный и нежеланный. Неблагоприятный, невыгодный. Враждебный. 3. Неспособный при-

знавать моральные ценности и подчиняться правилам поведения. 4. Нездоровый, поврежденный, больной (о человеке и частях тела). 5. Сожаляющий, виновный и стыдящийся о совершении какого-то действия [14]. В данной статье не рассматриваются нерелевантные значения объекту исследования. Таким образом, можно сделать вывод, что значения слов *good* и *bad* приводятся с учетом разных признаков, на основании которых можно судить о том, является ли объект оценивания хорошим или плохим: добрый (*kind*), успех (*success*), популярность (*popularity*), икона стиля (*fashion icon*) и др., то есть представлены текстовые реализации инвариантов *good* и *bad*.

В рамках данной публикации не представляется возможным рассмотреть все ЛСВ анализируемых слов, поэтому исследуются лишь те ЛСВ, которые касаются моральных ценностей. Данный выбор обусловлен важностью данного аспекта при оценке королевской семьи, так как ее роль состоит в том, чтобы служить примером высоких моральных принципов. Королева Елизавета II производит впечатление монарха, который заботится о своих подданных (*she projects, convincingly, that she cares for us...*), которые восторгаются ее личными качествами: скромностью, уважительным отношением, добросовестным выполнением своих обязанностей (*we admire her for her personal characteristics — her modesty, her duty, her never putting a foot wrong*). Положительная оценка является частью денотативного значения глаголов (*care, admire*), существительных (*modesty, duty*) и фразеологизма (*putting a foot wrong*). Принц Чарльз, в отличие от королевы, в глазах граждан выглядит как человек, озабоченный только собственным благополучием, склонный жалеть себя (*he is self-pitying and self-serving*) и грубить окружающим (*his rudeness to the BBC royal correspondent*). Отрицательная оценка содержится в денотативном значении прилагательных (*self-pitying, self-serving*) и существительном (*rudeness*).

Таким образом, анализ вариативности дихотомии *good — bad* показал, что ЛСВ этих слов со значением соблюдения и несоблюдения моральных ценностей выражается разными способами и репрезентируется в тексте не только используя слова хороший и плохой, но и другими лексическими средствами, в том числе и фразеологизмами.

Литература

1. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. М.: Учпедгиз, 1957. 296 с.
2. Безрукая А. Н. Лексико-семантические и фонетические манифестации языковой вариативности: на материале английского языка Великобритании, США и Канады: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2009. 186 с.
3. Беляевская Е. Г. Семантика слова. М., 1987. 128 с.
4. Виноградов В. В. О формах слова // В. В. Виноградов. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 33–50.
5. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. 260 с.

6. Солнцев В. М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. 1984. № 2. С. 31–42.
7. Степанов Г. В. К проблеме языкового варьирования: Испанский язык Испании и Америки. 2-е изд., стереотип.. М.: Едиториал УРСС, 2004. 328с.
8. Фирсова Н. В. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке. М.: РУДН, 2000. 128 с.
9. Хомутова Т. Н. Теория языковой вариативности: социолингвистический аспект // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2005. № 11 (51).
10. Швейцер А. Д. Истоки фонетических и грамматических особенностей американского варианта английского языка // Известия АН. Серия литературы и языка. М., 1994. Т. 53. № 5. С. 30–55.
11. Ярцева В. Н. Проблема Вариативности и взаимоотношении уровней грамматической системы языка // Вопросы языкознания. 1983. № 5. С. 17–24.
12. Firth J. R. Papers in Linguistics: 1934–1951. Oxford: Oxford University Press, 1951.
13. Halliday M. A. K., McIntosh A. and Stevens P. The linguistic sciences and language teaching. London: Edward Arnold, 1964.
14. Oxford Dictionary Online. Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/>

К. Д. Токарева
РГПУ им. А. И. Герцена

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПАМЯТИ В ТЕКСТАХ МЕМУАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

К. Tokareva
 Herzen State Pedagogical University of Russia

ON SOME PECULIARITIES OF DEPICTING MEMORY IN THE TEXTS OF MEMOIR LITERATURE

This article is devoted to the memoir discourse the main difference of which is the absolute egocentrism and concentration around the Self which is the subject, object and author of memories. Author's memory is considered as a means of reproduction of reality as its work is the basis of any memoir text.

Согласно установкам современной антрополингвистики, учитывающей роль человека в процессах речевого поведения (Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов и др.), индивид осуществляет сознательное регулирование своих действий и поступков, анализируя себя и свое «Я». Усиление интереса к самоанализу человека, к психологии человеческой личности, к духовному миру индивида проявляется в текстах мемуарной литературы, которые воспроизводят этот интерес как одну из доминирующих тенденций развития литературы в XX веке. Мемуары представляют собой «повествование от лица автора о реальных событиях прошлого, участником или очевидцем которых он был» [9, с. 216]. Абсолютный эгоцентризм мемуари-

стики обеспечивается ее концентрацией вокруг «Я» как субъекта, объекта и автора воспоминаний.

П. А. Флоренский выделяет в мемуаристике трех основных «героев»: время, которое пытается остановить автор, его собственное «Я» и память, которая сохраняет мир прошлого и «надвременное единство и тождественность “Я”» [4, с. 202].

Мемуаристика базируется на когнитивных механизмах памяти, отражающих разделение различных временных «Я» личности, прошлое взаимодействие человека с действительностью, его способность сохранять информацию, избирательно ее актуализировать и воспроизводить в воспоминаниях. Синтез «памяти» и «воображения» переплавляет «документальную массу в неповторимый мир непосредственно увиденного» [2, с. 121], так как память не только отражает пережитое, но и помогает автору при отборе событий. При этом память представляет собой особое пространство смысловых отношений, где события ранжируются не по времени, а по значимости для текущего момента. Память восстанавливает прошлое в новом восприятии автора, так как пережитое расставляет новые акценты. С течением времени автор по-другому оценивает важность событий, создает образы, которые запечатлелись в его памяти.

Л. М. Ньюбина, понимая память как онтологическую основу мемуаристики, объединяет термином «мнемонический дискурс» такие жанровые разновидности мемуарной литературы, как письма, дневники, автобиографии, исторические и иные мемуары, путевые заметки и пр. [3, с. 12]. Для мемуарных текстов, формирующих один из текстотипов мнемонического дискурса, особо характерна достоверность, в то время как, например, в автобиографии автор часто прибегает к вымыслу: он «дописывает» и «переписывает» свою жизнь, делает ее логичнее и целенаправленнее [5, с. 12].

Память как один из основных «героев» мемуаров представлена в нижеприведенных цитатах из мемуаров личного охранника Жаклин Кеннеди Клинта Хилла, написанных им в соавторстве с писательницей Лизой МакКаббин. К лексемам семантического поля «память» в данном тексте можно отнести лексемы «memory» (используется в тексте 24 раза), «information» (23 раза), «remember» (22 раза) и «remind» (11 раз). То, что память является носителем и накопителем информации, объясняет практически одинаковую частоту употребления лексем «memory» и «information», выступающих в тексте синонимами. Лексем семантического поля «память» задают временной разрыв между временем написания книги и находящейся в прошлом образной картиной, лежащей в основе ее содержания. В то же время сама образная картина принадлежит нескольким временным пластам. Ср. *to remember the good times of that first winter in Palm Beach; Seventeen days after my birth, on a cold, snowy day*. Взгляд автора устремлен и в будущее: *I realized that the information I had was of historical interest and should be available to the general public*. Таким образом, память формирует связь времен: *I sat*

there, staring at the television set, the images of her playing over and over, my memories right there on the screen. С одной стороны, ее особенности воспроизводятся в тексте с помощью лексем с положительной оценкой: *the mere mention of Paris brought back wonderful memories; Nineteen-sixty-two had been an amazing year—filled with wonderful memories and historic events which I had the privilege of witnessing.* С другой стороны, память может вызывать боль и грусть: *the horrible memory of that dreadful day; everything was a reminder of a special memory.*

Многие исследователи придерживаются той точки зрения, что память оперирует понятиями «место» (loci) и «образ» (imagines), так как легче воспроизводит образы, возникающие на основе пространственных картин. При этом пространство не является строго метрическим, оно разделено на отдельные области, связанные с движением «Я» во времени. Пространство в анализируемом тексте представлено топонимами (*the mere mention of Paris brought back wonderful memories; at Mount Vernon, the historic home of President George Washington; I HAD SPENT considerable time at Camp David during the Eisenhower administration and for me it was like going home*) и пространственной лексикой (*in every space of the White House rooms; at her stepfather's estate—a twenty-eight-room oceanfront “cottage” in Newport; As soon as Mrs. Kennedy appeared in the doorway of the plane, at the top of the portable stairs*). Время, взаимодействующее с пространством, актуализируется временными глагольными формами (*My wife's perspective was that I had been on vacation in Palm Beach for two months, while she had been handling everything—paying the bills, maintaining the house, taking care of our very active four-year-old son—completely on her own*) и лексикой с временным значением (*during the winter holidays; the official hunt season in Virginia is between October and March; dating back to the fifth century B. C.*).

Таким образом, мнемоническое повествование разворачивается в пространстве и времени, а автобиографическое «Я» стремится представить их с исключительной точностью. При этом, объективная реальность и то, как ее воспринимает человек, не совпадают, так как пространственные и временные участки памяти вспоминающего фиксируют лишь наиболее значимые сценарии личной жизни.

Диалогичность мемуаристики оправданно определить как диалог культур и диалог времен. Вспоминая былое, автор вступает в аутодиалог, «Я»-нынешний обращается к «Я»-прошлому. Теория полифоничности литературы М. М. Бахтина [1] позволяет представить любое мемуарное произведение в виде набора внутренних диалогов, которые автор ведет со своим прошлым, с собой, с персонажами и с читателем.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского М.: Художественная литература, 1972. 470 с.
2. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. М.: Intrada, 1999. 413 с.

3. *Нюбина Л. М.* Память, воспоминания и текст // Известия Смоленского государственного университета. 2008. № 4. С. 12–28.
4. *Флоренский П. А.* Столп и утверждение истины. М., 1914. 496 с.
5. ЛИЭС — Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
6. *Clint Hill and Lisa McCubbin.* Mrs. Kennedy and me: an intimate memoir. New York: Gallery Books, 2012. 214 p.

А. А. Фаблинова
РГПУ им. А. И. Герцена

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ
АМЕРИКАНСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ БАЛЛАД
НАЧАЛА XXI ВЕКА**

А. Fablinova
Herzen State Pedagogical University of Russia

**ON THE PECULIARITIES OF THE STUDY
OF AMERICAN LITERARY BALLADS
OF THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY**

This article touches upon the issue of the genre and national and cultural peculiarities manifested in literary texts and their importance in the analysis of modern American literary ballads.

Одной из специфических особенностей современного научного знания является его безусловный междисциплинарный характер. Данное утверждение вне всяких сомнений применимо к таким наукам как лингвистика, культурология и литературоведение, точкой пересечения которых является изучение текстов, в частности, художественных текстов различных жанров. Жанр детерминирует структурные особенности произведения, тип сюжета, отбор автором языковых средств, отражает определенную концепцию мира [1, с. 236–238].

Баллада трактуется исследователями как смешанный повествовательный жанр, соединяющий в себе в различных пропорциях эпические, лирические и драматические черты и отличающийся своеобразной художественной формой и строгой строфичностью [3, с. 91; 2, с. 105]. Интерес для науки представляет исследование различных жанровых модификаций, в том числе американской литературной баллады, представляющее актуальность не только на материале текстов периода становления и развития данного жанра, но и рассмотрение произведений более позднего времени, в частности, начала XXI века.

Любой текст неизменно взаимодействует с внетекстовой реальностью, к которой он принадлежит, и, соответственно, соотносится с окружающей действительностью, традициями и представлениями, а также литературными нормами языка, на котором он создан [4, с. 24]. Формирующаяся в современном мире экономическая, демографическая и геополитическая обстановка приводит к существенным изменениям во всех сферах жизни, что непременно отражается в литературных произведениях, в том числе в балладах.

Тематика современных американских литературных баллад охватывает широкий спектр разнообразных сюжетов и включает как описание масштабных событий — катастроф, социальных и политических конфликтов, так и личностных переживаний, например, “Ballad of the 11th of September” Андреи Дитрих или “Hurricane Sandy” Тома Зарта.

Помимо этого, художественные тексты всегда наделены определенной национально-культурной спецификой, изучение которой в значительной степени способствует достижению взаимопонимания между носителями различных культур и установлению межкультурных контактов. Исследование американской культуры заслуживает особого внимания ввиду ее сложности, многогранности и противоречивости, возникшей по причине влияния на ее развитие большого количества различных культур.

При изучении исторических и национально-культурных особенностей художественного текста необходимо принимать во внимание то, что исследователь также является носителем определенной этнической культуры и при составлении представления о чужой культуре оперирует определенной системой категорий, которая обуславливает способ его членения мира [5, с. 35–36].

Таким образом, современные американские литературные баллады следует изучать с учетом их жанровых особенностей и в их тесной взаимосвязи с определенным социально-историческим контекстом, исследование которого является существенным условием правильной интерпретации художественного текста.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 416 с.
2. *Елина Н. Г.* Развитие англо-шотландской баллады // Английские и шотландские баллады. М.: Наука, 1973: С. 104–131.
3. *Жирмунский В. М.* Английская народная баллада // Английские и шотландские баллады. М.: Наука, 1973: С. 87–103.
4. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста// Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб, 1998. С. 14–285.
5. *Маслова В. А.* Поэтический текст: Новые подходы и решения: учебное пособие. М.:ФЛИНТА: Наука, 2016. 320 с.

А. В. Федорюк
Иркутский государственный университет

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИЙНОГО ДИСКУРСА

А. Fedoryuk
Irkutsk State University

COGNITIVE MODELING OF ECOLOGICAL MASS MEDIA DISCOURSE

The paper deals with the characteristic features of discourses that constitute the discursive space of the ecological discourse, it also considers the basic conceptual metaphor used in the ecological mass media discourse as the means of conceptualization of climate change and global warming.

В связи с вхождением экологической проблематики в число общекультурных тем экологический дискурс занимает свое определенное место в пространстве социальных коммуникаций. Под экологическим дискурсом в работе понимается сложное коммуникативно-речевое явление, представляющее собой вид социальной коммуникации, в основе которой лежит речемыслительная деятельность людей в определенном историко-культурологическом контексте на базе общего предмета — экологии и охраны окружающей среды. Принимая во внимание точку зрения С. Н. Плотниковой о пространственном факторе в организации дискурса [4], пространство экологического дискурса представляет собой среду сосуществования определенных дискурсов, объединенных общей темой, связанной с экологическими проблемами.

В пространство экологического дискурса входят: *научный дискурс*, который создается специалистами-экологами с целью вывода нового экологического знания посредством описания фактов, предметов, процессов и явлений окружающей действительности; *юридический дискурс*, целью которого является регулирование поведения людей в обществе при помощи закрепления норм взаимодействия с окружающей средой; *бытовой дискурс*, участниками которого являются рядовые граждане, задействованные в коммуникациях на экологические темы с целью принятия участия в развитии программ «экологически грамотного» поведения и совершения ими конкретных действий по предотвращению загрязнения окружающей среды; *художественный дискурс*, целью которого является повышение экологического сознания читателей и их активизация в защиту окружающей среды; *политический дискурс*, преследующий цель воздействия на мнение и поведение реципиентов путем повсеместного обсуждения экологических проблем на политической арене и дискурс СМИ, который создается журнали-

стами для широких масс населения с целью оказания воздействия на максимально широкую аудиторию посредством ее информирования и оценивания сообщаемой информации о проблемах окружающей среды и происходящих природных катаклизмах, а также агитация реципиентов в защиту окружающей среды и формирование их экологического сознания [2].

Когнитивное моделирование экологического дискурса включает в себя моделирование когнитивных структур представления экологических знаний, то есть когнитивных моделей, имеющих дело с познавательными процессами и относящихся к получению, обработке и преобразованию информации, поступающей к человеку в процессе наблюдения за окружающей средой, восприятия экологических отношений, осознания экологических проблем и другой когнитивной деятельности. Когнитивные модели, по мнению Дж. Лакоффа, представляют собой ментальные сущности, а именно пропозиции, концепты и концептуальные метафоры [3].

Концептуальная метафора рассматривается нами как основное средство концептуализации, с помощью которого мы понимаем и воспринимаем один тип объектов в терминах объектов другого типа, как средство осмысления некоторой абстрактной сферы в терминах более известной, обычно конкретной сферы. Концептуализация природных явлений как действующих лиц — одна из самых распространённых концептуальных метафор в экологическом дискурсе, с помощью которой репрезентированы окружающая среда и связанные с ней экологические проблемы.

Одной из наиболее актуальных экологических проблем является изменение климата, а именно глобальное потепление и связанные с ним природные катастрофы. Главный источник метафорической экспансии при описании природных катастроф, вызванных изменением климата — это «Война», поэтому основная метафорическая модель — военная (или милитарная) метафора. Военная метафора представляет собой частный случай персонификации, так как глобальное потепление, природные катастрофы, вызванные изменением климата, метафорически предстают в образе нападающего противника. Военная лексика — это один из основных источников метафорической экспансии. Богатый военный опыт нашего общества традиционно находит отражение и в национальной ментальности, военные метафоры показывают наиболее эффективный путь решения проблем современного общества [1]. Исследования военной метафорики в прессе показывают, что метафоры войны и борьбы являются неотъемлемой частью ежедневных сообщений в прессе и что они встречаются практически во всех рубриках газет и журналов. Если рассматривать сообщения в прессе о природных катастрофах в общем и целом, то обнаруживается, что ответные меры в большинстве случаев метафорически концептуализируются как борьба (1) с природой, которая представляет угрозу для людей. Например: “... the US Department of Agriculture — guardians of the planet’s richest farmlands — has decided to *combat the threat* of global warming by forbidding the use of the

words”; или (2) “climate change will pose a serious *threat* to them during their lifetimes. Too many still believe — wrongly — that *climate disasters* are just something that will happen in the future. They are happening now” [5].

Глобальное потепление — это катастрофическое природное явление, которое может изменить климат в мировом масштабе, вызвать рост числа климатических катаклизмов, рост числа наводнений из-за ураганов, обладающих огромной силой, способной расправиться с целыми нациями, не знающими пощады. Например: Much like a *bomb detonator* in an already volatile environment, Hurricane Mitch — a storm that dumped six feet, or one normal year’s worth, of rain in two days — arrived in the fall of 1998 in an area of highly explosive social, economic, environmental and institutional conditions [5]. Основные номинативные единицы, используемые в рамках этой метафорической модели — это *combat, threat, disaster, bomb detonator*.

Таким образом, современный экологический медийный дискурс концептуализирует изменение климата и связанные с ним природные катастрофы, используя образы живого существа и войны. Использование военной метафоры в медийном дискурсе свидетельствует об общей милитаризации общественного сознания, следовательно, концептуальная метафора в экологическом медийном дискурсе представляет собой средство воздействия на читателя.

Литература

1. Иванова Е. В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе (на материале медийных текстов): дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007. 219 с.
2. Зайцева А. В. Типология текстов экологического дискурса ФРГ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Смоленск. 2015. 26 с.
3. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. 1988. № 23. С. 12–51.
4. Плотникова С. Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство // Вестник ИГЛУ. Иркутск: ИГЛУ. 2008. С. 131–136.
5. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/08/trump-administration-climate-change-ban-usda>).

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH

Т. Г. Галушко
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О МЕТАКОГНИЦИИ

T. Galushko
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF METACOGNITION

The article deals with the problem of metacognition and language in their interrelation; presents provisions from the history of linguistics, confirming that language is a condition for improving thought on the material of Brodsky's metaphysical poetry.

Фундаментальное положение современных когнитивных и метакогнитивных исследований «язык как важнейшее условие совершенствования мысли» рассматривается в данной статье в плане генезиса на основе краткого экскурса в историю языкознания XX века и для верификации положений на основе метафизического поэтического дискурса, представляющего собой онтологически явно выраженный процесс метакогнитивного познания.

В современном гуманитарном контексте ответы на вопросы взаимодействия и взаимообусловленности мышления, сознания и языка требуют междисциплинарного подхода на основе данных лингвистики, психологии, нейрофизиологии, философии, теории познания, когнитивистики и метакогнитивистики. Термин «метакогниция» в 70-х годах ввел Джон Флейвелл (J. H. Flavell 1979), под которым понимается мыслительная деятельность, направленная на понимание процессов мышления. Метакогнитивные процессы в их взаимосвязи с языком успешно исследуются в начале XXI века (Е. С. Кубрякова, Н. К. Рябцева, Т. А. Клепикова и др.). Как утверждает Т. В. Черниговская, язык, как особая видоспецифическая способность мозга, дает не только возможность строить и организовывать чрезвычайно сложные сигналы, но и обеспечивать мышление — формировать концепты и гипотезы о характере, структуре и законах мира.

Чтобы ответить на сложные вопросы метакогниции обратимся к лингвистическому наследию XX века. Не используя термин «метакогниция», на эти вопросы отвечали прежде всего Н. Хомский, который ссылается на работу Л. Выготского «Мышление и речь» (1934), а также на положение Декарта о врожденном характере языка, У. Сепир, Э. Бенвенист, Л. Ельмслев, Т. Гивон, Р. Лангакер и многие другие. В XIX веке гениальные прозрения по проблеме языка и мышления находим у В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни.

Н. Хомский (его называют «американский Сократ») считает, что универсальная грамматика как общий набор синтаксических правил встроена в мозг, а логика, согласно которой мы используем конструкции, биологически обусловлена нашим мозгом. Его теория явилась новым подходом в изучении отношений взаимосвязи языка и мышления: «Я старался обосновать мысль, что исследования языка благоприятная перспектива для изучения умственных процессов человека, что изучение структуры языка поможет понять устройство человеческого ума» [5, с. 50–51]. Основоположник структурализма Ф. де Соссюр, на которого ссылается Н. Хомский, в «Курсе общей лингвистики» использовал в отношении языка метафору шахматной игры: «Шахматная игра целиком и полностью сводится к комбинациям различных фигур на доске ... Кто хочет обнаружить истинную природу языка, должен прежде всего обратить внимание на то, что в нем много общего с иными системами того же порядка». Он приводит следующее определение языка: «Язык — это грамматическая система, виртуально существующая у каждого в мозгу, точнее сказать, у целой совокупности индивидов, ибо язык не существует полностью ни в одном из них, он существует в полной мере лишь в коллективе» [4, с. 72].

Э. Бенвенист вносит уточнение: «Язык в принципе может категоризировать и интерпретировать все, включая и самого себя» [1, с. 112]. В статье «Структурный анализ языка» Л. Ельмслев, ссылаясь на Ф. де Соссюра, исходит из понятия системы языка, элементы которой обнаруживают определенные соединения и отношения (реляции), и задача языкознания — это установить эти отношения. Реляционная структура языка коррелирует онтологически с тезисом «язык как условие совершенствования мысли».

В фундаментальной работе Н. Хомского «Язык и мышление» (1972) прослеживается мысль, что лингвистика тесно переплетается с нейрофизиологией и психологией познания, что изучение психической триады «язык, мышление и сознание» представляет собой основу для будущих перспектив лингвистики. В заключение экскурса в историю языкознания приводим гениальную мысль А. А. Потебни, объясняющую суть языковых метакогнитивных процессов: «Внутренняя форма есть отношение содержания мысли к сознанию, она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [3, с. 98].

Рассмотрим далее метакогнитивные процессы и языковые средства их выражения на основе конвергенции философского и поэтического дискур-

сов, а именно, в поэтических текстах поэтов-метафизиков, в которых рефлексия и саморефлексия как основа метапознания и метакогнитивных процессов имеет непрекращающийся характер, иногда неосознанный. Творческие люди и прежде всего поэты нередко нарушают нормы языка и создают новые факты языка на основе рефлексии по новому осмыслению основ бытия. При этом познавательные процессы трансформируются в метапознание, поэтому, как подчеркивает Е. С. Кубрякова, «металингвистическая функция языка делает его уникальным объектом в онтологии мира». Л. Витгенштейн со своим известным тезисом «Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt» ввел понятие «языковая игра», которое помогает глубже осознать соотношение метакогниции и языка. В игре всегда присутствуют творчество и воображение. При этом поэт всматривается в себя и становится свидетелем незримого, его фантазия обретает окончательную свободу лишь в интроспекции. Под интроспекцией понимается метод изучения психических процессов (сознания, мышления) самим лицом, переживающим эти процессы, то есть самонаблюдение. Бесконечное количество языковых игр представляет собой процессы метакогниции.

Поэт, прежде всего поэт-метафизик, интегрирующий эстетическое, чувственное, логическое и интуитивное, вербализирует индивидуальное мышление через метафорическую «игру слов», как поэтически выражено у М. Цветаевой в стихотворении «Поэты»: «*Поэт — издалека заводит речь. Поэта — далеко заводит речь*». Гимном метакогнитивному познанию можно назвать заключительную часть Нобелевской лекции И. Бродского. Приведем только одно высказывание: «...и порой с помощью одного слова, одной рифмы ...удается оказаться там, где до него никто не бывал, — и дальше, может быть, чем он сам бы желал. Пишущий стихотворение пишет его прежде всего потому, что стихосложение — колоссальный ускоритель сознания, мышления, мироощущения...» [2]. Поэт верифицирует этими словами фундаментальное положение метакогнитивистики и метапознания: «Язык — это важнейшее условие совершенствования мысли».

Нами был проведен анализ стихотворений И. Бродского («Малое собрание сочинений») [2]. В результате анализа обнаружена доминирующая когнитивно-смысловая модель большинства стихотворений, а именно: когнитивное начало переходит в рефлексивную метакогнитивную коду, в онтологической пассаж и смысловую квинтэссенцию заключительной части. Например, в философском по смыслу стихотворении «От окраины к центру»: начало: *Вот я вновь посетил / эту местность любви, полуостров заводов...* конец: *Значит я никуда не вернулся...* В стихотворении «Остановка в пустыни»: начало: *Теперь так мало греков в Ленинграде, / что мы сломали Греческую церковь.* Конец стихотворения: *Когда-нибудь, когда не станет нас, / точнее — после нас, на нашем месте / возникнет тоже что-нибудь такое, / чему любой, кто знал нас, ужаснется.* В стихотворении «Памяти Геннадия Шмакова» синтаксические структуры с метакогнитивным содер-

жанием вводятся повторяющимися словами: *знать, значит, коли так, видно, впрочем, может правду, может статься.....*

Ответы на вопросы в интервью И. Бродский дает по такой же схеме «от когнитивного к метакогнитивному», например, вопрос: *Вы преподаете в двух университетах. Как Вы оцениваете эту сторону своей деятельности?* Ответ: *Мне очень нравится преподавать, это позволяет мне говорить о том, что меня волнует; преподавание замечательно дисциплинирует разум (метакогнитивная структура).*

В метафизической поэзии, как в особом дискурсе онтологических истин и метакогнитивного познания, язык, как важнейшее условие совершенствования мысли, проявляет себя через метакогнитивные структуры синтаксиса, обнаруживая генетическую связь с мышлением.

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / под ред. Ю. С. Степанова. М.: Прогресс, 1974. 448с.
2. Бродский И. Малое собрание сочинений. СПб.: Азбука-классика, 2010. 880с.
3. Потебня А. А. Слово и миф. М.: Правда, 1989. 624 с.
4. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / пер. А. А. Холодовича. М.: Прогресс, 1977. 696с.
5. Фундаментальные направления современной американской лингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1997. 455 с.

О. В. Емельянова

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ ГРУППОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

O. Emelianova

Saint-Petersburg State University

ON THE ISSUE OF EXPRESSING GROUP IDENTITY IN ENGLISH

The sense of social belonging is one of the basic human emotional needs to be an accepted member of a group. The present article focuses on the analysis of contexts from Corpus of Contemporary American English containing the verbs to belong and to fit (in) expressing the need to belong.

По мнению психологов и социологов, одной из основных потребностей человека является потребность в принадлежности к определенной группе. Она диктуется разнообразными взаимосвязями с окружающим миром, коллективной жизнедеятельностью, которая реализуется путем самоотождествления индивида с какими-либо идеями, ценностями, социальными группами и культурами [1]. Такого рода самоотождествление определяется понятием

«идентичность», имеющим длительную историю изучения (подробный обзор важнейших работ см. [2]). Особая роль принадлежит Э. Эриксону, а также Г. Тэджфелу и Дж. Тернеру, которые изучали процесс осознания индивидом принадлежности к группе, обозначив его термином «групповая идентификация/идентичность» (group/social identity). Установка на принадлежность к определенной группе регулирует поведение человека и включает три компонента: когнитивный, чувственный (эмоциональный) и поведенческий. В основе групповой идентичности лежат когнитивные процессы познания (категоризации) окружающего общественного мира. Чувственная сторона идентичности заключается в переживании собственной принадлежности к группе в форме разных эмоций — любви либо ненависти, гордости либо стыда. Наконец, поведенческий компонент проявляется тогда, когда человек начинает реагировать на других людей с позиций собственного группового членства, а не с позиций отдельной личности [2].

Наиболее эксплицитный способ актуализации понятия групповой принадлежности в английском языке — глагол *to belong*. По свидетельству словаря Macmillan, он означает не только *to be in the right place*, но и *to feel happy and comfortable in a particular place or with a particular group of people*.

В примерах из Корпуса современного американского английского языка отражены самые разные аспекты групповой идентичности как установки на принадлежность к определенной группе. Обращает на себя внимание тот факт, что глагол *to belong* (*to/with*) регулярно выступает в сочетании с такими ядерными предикатами желания, как *to wish* и особенно *to want*, что отражает имманентно свойственное человеку стремление «принадлежать», быть «своим среди своих». Это может быть вполне осознанная потребность войти в какую-то конкретную группу, например, мир высоких спортивных достижений, частью которого хочет стать будущий самый популярный и богатый в мире атлет Бен Джонсон:

“I've seen the films of Bruce Jenner and all the past gold medalists winning — Jim Thorpe, Bob Mathias — and I want to be part of that,» he said. “I want to be that guy who shakes Bruce Jenner's hand at the end. I want to belong with those guys”.

С другой стороны, жгучее желание «принадлежать» может не быть связано с конкретной группой; более того, потребность в групповой идентификации, особенно острая в детстве и юности, может привести человека в совершенно «неправильную» группу — например, в банду преступников: “When I joined a gang at 14, it was for protection, and because I wanted to belong to something, anything... I wanted to feel proud. ' Now I'll get some attention,' I thought. ‘A spiritual helping hand’. After five years of gang-banging, gunfire, fighting, and drugs, he wanted out. Это чрезвычайно показательный пример, демонстрирующий мотивацию вступления в группу — эксплицитно выраженное желание компенсировать нехватку внимания, получить поддержку и испытать чувство гордости. Эмоциональная сторона групповой

идентичности, как было сказано выше, собственно и заключается в переживании своей принадлежности к группе в форме различных чувств — любви и ненависти, гордости или стыда.

Большой интерес для анализа представляют примеры употребления глагола *to fit (in)*. Среди них также часто встречаются сочетания с предикатами желания. Кроме того, естественное стремление «вписаться» в некую группу актуализируется выражениями *desire to fit in*, *need to fit in* и др. Попытки стать «своим» реализуются через выражения *effort to fit in*, *make an attempt to fit in* и даже *struggle to fit in*, показывающие, что речь идет о весьма непростом процессе, требующем определенных усилий. Судя по примерам, люди полагают, что можно подойти к нему вполне осознанно: можно научиться (*learn to fit in*) и научить (натренировать) (*train to fit in*) этому, развив в человеке *ability to fit in*. Правда, не всегда человеку удастся «вписаться», несмотря на все усилия, как признается мальчик — индеец, ученик одной из американских школ: *I knew I was Indian — I would draw Indian pictures and stuff and read Indian stories. But to me if I tried to be one to everyone else I would just get teased so I only did that stuff when nobody was around — I wanted to fit in but it never happened. I would get in a lot of fights and shit. By third grade I was in a gang — all the misfits were I guess — we formed this gang and we were mean.* Как видно из этого примера, последствия стрессовой ситуации, когда группа отказывается принять в свои ряды, отталкивает «чужого», бывают весьма печальными.

Как известно, чувство идентичности формируется в детстве. О настоящей необходимости стать своим, вписаться в группу свидетельствуют многочисленные примеры: *...you, who like any other kid your age wanted nothing more than to fit in, were not and could not be one of them.* Особенно остро проблема стоит в случае с детьми эмигрантов, часто ощущающих свою непохожесть на коренных жителей: *...these things mean so much more to us expat kids. Our need to fit in and assimilate — to simply not stand out, is so important.* Глагол *to assimilate*, на наш взгляд, передает своего рода следующий за *fit in* этап вхождения в группу, ведь его значение — *to begin to feel yourself part of a community or culture rather than being foreign.* В примерах такого рода речь идет о культурной идентичности, то есть принадлежности индивида к какой-либо культуре или культурной группе, формирующей ценностное отношение человека к самому себе, другим людям, обществу и миру в целом [1]. Интерес и уважение к чужой культуре приносят свои плоды и могут облегчить процесс «встраивания» в группу: *... they were particularly pleased by my teaching and all the efforts I had made to fit in, and to show interest in and respect for their culture.*

Анализируя примеры из СОСА, интересно наблюдать за тем, какими еще способами осуществляется стремление человека реализовать тягу к групповой принадлежности. Это и *learning tricks of academic trade as a way to*

fit in, и downplay her various talents to fit in; это и оригинальный совет: Listen to the gossip. Repeat it enough to fit in socially. Предельно ясно, на наш взгляд, потребность человека в групповой принадлежности выражена в следующем высказывании: People still have a need to fit in, and that need to fit in is so strong that local values and local opinions are always trumping science. Появление понятия ценностей здесь далеко не случайно, ведь идентичность — это психологическое соотнесение индивида с социальной группой или этно-социальной общностью, с которой он разделяет нормы, ценности, групповые установки [2].

Человек — существо прежде всего общественное; исследованный материал полностью подтверждает мнение психологов и социологов о том, что потребность в принадлежности к определенной группе — очень сильная и важная потребность человека, а эффект принадлежности к группе — один из основных базисных групповых эффектов.

Литература

1. Культурная идентичность. URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/kulturnaya-identichnost.html>
2. Почебут Л. Г. Социальная психология. СПб.: Питер, 2017. 400 с. URL: <https://dic.academic.ru/book.nsf/65662352/>

М. И. Ильин
РГПУ им. А. И. Герцена

СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ (На материале новогодних поздравлений Д. Трампа в Twitter)

М. Ilin
Herzen State Pedagogical University of Russia

LANGUAGE BEHAVIOR STRATEGIES IN POLITICAL COMMUNICATION (Towards the analysis of D. Trump's season greetings in Twitter)

The author considers types of responsive remarks used in political discourse by English-speaking Twitterers. Special emphasis is put on the process of mutual/individual meaning construction within the framework of informal dialogue, which, as the author claims, requires a kind of in-depth cognitive linguistic analysis.

Как социально-речевой акт диалог является бисубъектной структурой, включающей репликовые ходы сменяющихся друг друга коммуникантов, взаимодействующих «для решения той или иной задачи общения» [2, с. 82].

Реплика — традиционная структурно-семантическая единица диалога — определяется как отрезок диалога от момента начала речи первого участника коммуникации до момента его смены. Реплика, которая начинает диалог, то есть иницирующая реплика, или реплика-стимул, задает его тему. Ответная реплика становится репликой-реакцией.

Задавая коммуникативную направленность дискуссии иницирующей репликой, любой политик всегда стремится вовлечь собеседников «в сферу своих взаимодействий с политической средой», исходя из своего видения мира, предлагая свою оценку ситуации [3, с. 5]. Реагируя на иницирующий твит, собеседники сопоставляют свое видение мира с тем, которое представлено в исходном сообщении, что во многом определяет соответствующую реакцию. В проанализированных сообщениях собеседники используют шесть форм индивидуально выраженной реакции: простой вербальный текст, смайлики, хештеги, гиперссылки, изображения (анимированные и нет), видео. Если реакция собеседника представлена совокупностью нескольких форм, анализ их связи обнаруживает наличие одного из двух типов корреляции: комплементарной (разные формы вносят в запись разные смыслы, дополняя друг друга в рамках выражения единой коммуникативной интенции) или оппозитивной (разные формы вносят в запись противоположные смыслы — для выявления подлинной коммуникативной интенции собеседника нередко требуется учет других компонентов записи).

Широко распространенной коммуникативной стратегией, используемой коммуникантом в реплике-реакции, является стратегия согласия, заключающаяся в выражении принятия предложенного другим собеседником видения мира. На основе анализа твитов были выделены: стратегия полного согласия и стратегия выражения согласия с дополнением позиции инициатора дискуссии. Во втором случае собеседник эксплицитно одобряет обозначенное в иницирующей реплике видение Трампа, но добавляет к этому видению нечто новое, исходя из своей позиции: “Fantastic work Donald, keep the pressure on 2018 also going to be great thanks to you!!”

Другой достаточно частотной стратегией, используемой коммуникантами в сфере реагирующей модальности в Twitter, является стратегия несогласия, заключающаяся в выражении непринятия предложенного другим собеседником видения мира и выступающая в двух своих разновидностях. Первая — стратегия резкого несогласия, реализуемая посредством использования грубых, резких слов и фраз, полных и неполных односоставных предложений с отсутствием или минимальным количеством второстепенных членов предложения (“Shut the fuck up!”), анимированных изображений, демонстрирующих эмоцию / поведение в нарочито демонстративной форме. Вторая — стратегия несогласия, включающая коррекцию позиции инициатора дискуссии в результате предоставления дополнительных сведений: “you are not making America Great... You are making a peaceful land

desert”’. При этом возможна ориентация как на сообщение, так и на партнера, когда объединяющим фактором для обмена репликами является партнер и его действия, а не само содержание твитов. Оба случая реализации указанной стратегии могут быть представлены как прямыми, так и непрямыми репликами-реакциями. Например, благодаря использованию тактики замены какого-то слова в иницирующей реплике или ее части, высказывание начинает выражать позицию собеседника с приращением дополнительных смыслов. Так, заменяя слово *great* «величие» на слово *grate* «терка», собеседник намекает на разрушение Америки. Реализуя вторую разновидность стратегии, используют и тактику несогласия через выражение в рамках одной записи противоположных речевых интенций в разных формах (например, в виде вербального ряда и изображения, значения которых «интегрируются и образуют сложно построенный смысл») [1, с. 11].

Литература

1. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Академия, 2003. 128 с.

2. *Гурочкина А. Г.* Когнитивный и прагмасемантический аспекты функционирования языковых единиц в дискурсе. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 102 с.

3. *Космодемьянская В. И.* Концептуальные основания, прагматические и лингвистические особенности прямых и не прямых реактивных реплик (на материале современных англоязычных диалогических дискурсов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 26 с.

О. М. Ладоса

*Московский государственный
лингвистический университет*

КОММУНИКАТИВНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (На материале немецкого языка)

O. Ladasha

Moscow State Linguistic University

COMMUNICATIVE IMPERATIVES IN SOCIAL NETWORKS (On the material of the german language)

The report is devoted to the study of communicative imperatives (conventionally stipulated mandatory phrases for compliance with the norms of speech etiquette) with the intention of expressing sympathy and support in the German texts of social networks.

Сеть Интернет образует особое коммуникативное пространство, основанное на социальной интеракции. Компьютерно-опосредованное общение

предоставляет широкие возможности для сохранения анонимности и конструирования фиктивной виртуальной идентичности; в то же время специфика коммуникативного взаимодействия в виртуальном дискурсе вынуждает пользователей повышать степень раскрытия личной информации для создания и укрепления социальных связей. В этом состоит парадокс сетевого дискурса — с одной стороны, потенциальная анонимность общения, с другой — предоставление неограниченного доступа к приватным сведениям [1, с. 31].

Усиливающаяся тенденция к диалогичности привела к росту социально-коммуникативной роли интернета. Ведущей интенцией пользователя социальной сети является создание и укрепление социальных связей, то есть пользователи стремятся вступить в контакт друг с другом. Под **социальной сетью** понимается *особая открытая коммуникативная среда, в которой происходит асинхронное опосредованное взаимодействие пользователей сети интернет, вербально или с помощью креолизованных текстов, а также набора конвенциональных средств передачи аффективного компонента речи с целью фатического общения, создания и укрепления социальных связей, самопрезентации коммуниканта.*

Возникновение новой информационно-коммуникативной среды не могло не отразиться на языковых нормах, функционирующих в данной сфере общения. Значительному изменению подверглись конвенциональные нормы, регулирующие процесс вербального межличностного взаимодействия. Произошла трансформация способов выражения коммуникативных (речевых) императивов, то есть конвенционально обусловленных фраз, оборотов речи, обязательных к употреблению в коммуникативной ситуации для соблюдения норм речевого этикета [2, с. 52].

К таким коммуникативным императивам относятся, в частности, средства выражение речевого контакта (приветствие, прощание), ритуальные действия (пожелание, поздравление, комплимент, благодарность, порицание, извинение и т. д.), а также коммуникативные действия, направленные на коррекцию эмоционального состояния реципиента (например, выражение сочувствия и психологической поддержки).

В исследовании рассматриваются коммуникативные императивы с интенцией выражения сочувствия и поддержки в немецкоязычных текстах социальных сетей.

Литература

1. *Горошко Е. И.* Современные интернет-коммуникации: структура и основные параметры // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. С. 9–52.

2. *Стернин И. А.* Русский речевой этикет: учебное пособие. Воронеж, 1996. 73 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОККАЗИОНАЛЬНОМ СТАТУСЕ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ БЛЕНДОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

A. Mashina
YSU I. A. Bunin

**ON THE ISSUE OF OCCASIONAL STATUS
OF ENGLISH PORTMANTEAU WORDS IN RUSSIAN**

The article dwells on the issue of occasional status of blending as an independent word-formation model considered in the frame of its word-building patterns. They are reviewed in comparison with their derivatives referred to in dictionaries.

В настоящее время слова-слитки перестали являться чем-то необычным в системе английского языка: слова-гибриды не только превратились в средство экономии текста, но также служат креативным лингвистическим элементом бренд-нейминга (KüchenLand, MacJob, Twixels). Однако, несмотря на то, что телескопия как продуктивный способ словообразования долгое время находилась в фокусе внимания зарубежных ученых (L. Soudek, J. Vachek, H. Heller, J. Macris и др.) и отечественных лингвистов (Т. Р. Тимошенко, Е. Б. Черкасская, А. Н. Шевелёва, Л. А. Липилина, О. А. Хрущева и др.), этот феномен так и не получил исчерпывающего лингвистического описания. До сих пор существует неопределенность по вопросам статуса, дефиниции, новых моделей и семантики телескопических слов в связи с малым числом коррелирующих точек зрения учёных относительно понимания природы данного явления.

Целью данного исследования является уточнение статуса телескопизма как окказионального новообразования. В выборке лексических единиц для исследования участвовали бленды (50) словаря “Words of the Year” и онлайн раздела “BuzzWords” авторитетного издания Macmillan, интернет-сайта ассоциации “Global Language Monitor” (22). Материал данных ресурсов наиболее точно отражает непрерывный процесс пополнения национального вокабуляра современного английского языка и успевает за высоким темпом современной жизни.

В процессе многостороннего изучения телескопии список определений данного явления регулярно пополнялся. На сегодняшний день в лингвистическом словаре можно встретить следующие термины для наименования этого феномена: «блендинг» (Л. А. Нефедова), «слово-телескоп» (Л. Ф. Омельченко), «слова-слитки» (Ю. К. Волошин, И. В. Арнольд), «слова-свертки» (Э. Я. Алянская) «контаминация» (А. Н. Лаврова, И. Ф. Беликова), «вставочное словослияние» (А. Ю. Мурадян), «слово-гибрид» (Е. С. Кубря-

кова), «наложение» (Т. Р. Тимошенко). Находятся ироничные “suitcase-word” и “timenteau word”. Ни один из классов слов в языке не имеет такого количества синонимичных терминологических определений.

Тем не менее, нетривиальные результаты словосложения остались лишены адекватной дефиниции. Проанализировав ряд трудов по данной теме, мы установили, что блендами принято называть окказиональные новообразования, полученные путем слияния двух основ: полной от исходного слова и усеченной основы второго слова или же слияния двух или более усеченных основ исходных слов с перспективой вставки или наложения морфа или звука в месте слияния. (Э. М. Дубенец, Ю. П. Ермоленко, О. Н. Сухорукова, О. А. Хрущева, Т. Р. Тимошенко). Непосредственно процесс словообразования слов-слитков остается темой спорной, поскольку многие лингвисты отождествляют телескопию с существующими в общей системе типами: со словосложением (Е. И. Чаадаевская, К. Сунден, Н. М. Шанский), с аббревиацией (Т. А. Гридина, Е. А. Дюжикова, А. Ю. Мурадян) и даже с аффиксацией (Л. А. Тарасова, Э. М. Дубанец), поскольку результаты блендинга тяготеют, в той или иной степени, к одному из этих типов и, в конечном итоге, проявляют тенденцию к переходу к одному из них.

И все же граничащая — в силу своих структурных особенностей — со словосложением и аббревиацией телескопия как сравнительно молодой процесс словообразования получила статус самостоятельного способа словотворчества на пике своей популярности в лингвистическом сообществе в конце XX — начале XXI веков. Специфические характеристики блендинга — окказиональный статус, мотивированный характер словопроизводства, стилистическая окраска — также способствовали этому.

Под вопросом остается окказиональный статус блендинга, поскольку он подразумевает актуализацию некодифицированного словаря в процессе неузуального словообразования. Однако, если опустить проявления авторского словотворчества, так называемые «слова-однодневки», национальный вокабуляр как английского, так и русского языков перманентно пополняется словами-телескопами, которые служат потребностям общества для обозначения новых понятий и сущностей, демонстрируя экспрессивность, новизну формы и содержания. Бленды находят свое отражение в словарях и справочниках, проникая в дальнейшем в живую речь, тем самым отражая их дискурсивную универсальность. Об этом свидетельствуют результаты проведенного сравнительного анализа блендов, в ходе которого мы установили, что результаты любой словообразовательной модели блендинга находят свое отражение в словаре. Ниже приведены примеры для каждой из словообразовательных моделей.

1. *Полные телескопизмы*: 1.1. Слияние двух осколочных элементов (AB + CD = AD): free + vegan = freegan; nose + mouse = nouse; bus + substitution = bustitution; 1.2. Слияние компонентов с усеченными конечными фраг-

ментами (AB + CD = AC): spam + instant-messaging = spim, slacker + academic = slackadem, friends + family = framily.

2. *Частичные телескопизмы*: 2.1. Слияние начального фрагмента первого слова и полной основы второго слова (AB + CD = ACD): television + evangelist = televangelis; plagiarize + rhythm = plagiarhythm; 2.2. Слияние несеченной основы первого слова с конечным фрагментом второго слова (AB + CD = ABD): home + offshoring = homeshoring; movie + karaoke = movieioke; web + seminar = webinar; 2.3. Слияние основы первого слова с начальным фрагментом второго (AB + CD = ABC): SMS + phishing = smishing; dumb + confound = dumbfound; selfie + suicide = selfiecide.

3. *Гаплогогические телескопизмы*: 3.1. AB + CD = AOD, где O-overlapping — звук или буква: sheep + people = sheeple. 3.2. AB + CD = A(BC)D: bag + aggravation = baggravation. В ходе статистического анализа было установлено, что наибольшей популярностью пользуются частичные телескопные образования и полные телескопные образования, построенные по первой модели. Постоянному появлению данных новообразований во всех сферах нашей жизни — начиная от мира рекламы и заканчивая областью мультимедиа и развлечений — способствует современная лингвистическая тенденция к экономии речевых усилий.

Подводя итог всему вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что правильнее было бы детерминировать блендинг как узуальный способ словообразования, способствующий пополнению словаря окказиональными новообразованиями. Обладающий большим потенциалом, данный способ словообразования стал источником нетривиальной, экспрессивной и отражающей реальную действительность лексики, требующей дальнейшего исследования.

Литература

- 1) Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М.: Флинта-Наука, 2012
- 2) Дубенец Э. М. Лингвистические изменения в современном английском языке. Спецкурс. М.: Глосса-Пресс, 2003
- 3) Ермоленко Ю. П. Номинативные модели формирования новых слов методом стяжения в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007
- 4) Сухорукова О. Н. Структурно-семантические и функциональные особенности телескопических единиц в массово-информационном дискурсе (на материале англоязычной прессы): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004
- 5) Тимошенко Т. Р. Телескопия в словообразовательной системе современного английского языка. Киев: Наук. думка, 1976.
- 6) Хрущева О. А. Блендинг в системе словообразования // Вестник ОГУ. 2009. № 11 (105). С. 95–101.
- 7) Maxwell K. Macmillan Words of the Year. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2005
- 8) The Global Language Monitor. URL: <http://www.languagemonitor.com>
- 9) The Macmillan English Dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com>

С. А. Петрова
РГПУ им. А. И. Герцена

СИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ В КОММЕНТАРИЯХ К РАБОТАМ ИВА ТАНГИ

S. Petrova
Herzen State Pedagogical University of Russia

SYNESTHETIC METAPHORS IN COMMENTARIES ON THE WORKS OF YVES TANGUY

The hypothesis under discussion is that descriptions based on synesthetic (mainly tactile) metaphors are a significant verbal component of the English art critic discourse describing surrealist paintings.

Искусство живописи является предметом активного исследования ряда различных дисциплин: антропологии, психологии, философии, культурологии, семиотики, лингвистики.

При невербальной коммуникации основными каналами восприятия информации являются преимущественно визуальный, тактильный и ольфакторный. Искусствоведы же описывают живопись вербально. Совокупность текстов о художественных работах и их авторах, приемах и способах выражения замысла художника образует специализированный искусствоведческий дискурс.

Музейные каталоги, ориентированные на широкую аудиторию, носят ознакомительный характер и отличаются краткостью представленной информации. Текст художественного каталога может быть составлен как самим автором картины, так и искусствоведом (или группой искусствоведов), интерпретирующим произведение, описывающим и домысливающим то, что намеревался сказать художник. Художник и автор текста взаимодополняют друг друга, представляя сложный («гибридный», креолизованный) семиотический объект, состоящий из двух разнородных частей — картины как носителя невербальной информации и текстового комментария к ней.

Комментирующие тексты каталогов часто изобилуют синестетическими метафорами, используемыми авторами текстов (в частности, Катрин Клингсёр-Лерой) для описания картин Рэмона Жоржа Ива Танги (более известного как Ив Танги). Ив Танги — американский художник-сюрреалист французского происхождения, прославившийся особым вниманием к игре светотени, эффектам объемности и бесконечности.

Работы Ива Танги наполнены причудливыми образами, напоминающими плавающих амеб, водоросли или планктон. Морская тематика увлекала художника не случайно: его отец был моряком и частые беседы о море с сыном составляли неотъемлемую часть детства сюрреалиста.

Формы и границы на картине художника растекаются, смешиваются, переливаются и трансформируются, что, согласно интуиции автора текста, при вербальном описании передается синестетическими метафорами. Метафора, основанная на феномене синестезии, то есть способе описания чувств, характерных для одного органа в терминах, присущих другому (визуальный, аудиальный, кинестетический, густаторный или тактильный каналы восприятия), апеллирует к повседневному чувственно-эмпирическому опыту человека.

Описывая картину Ива Танги «Темный сад» (1928) («The dark garden»), Катрин Клингсёр-Лерой характеризует фон картины как «холодную воду на переднем фоне», которая «врезается в тихое небо» («*cold water foreground crashing into the silent sky*»). В сочетании представлены сразу несколько видов синестетических метафор: '*cold water foreground*' (тактильно-визуальная метафора), '*foreground crashing into...*' (визуально-кинестетическая метафора), '*silent sky*' — (аудиально-визуальная метафора). Объекты, изображенные на картине, представляются автору как «живые желеобразные упругие формы, плавающие на черных волнах» («*lively jelly elastic forms floating on the black waves*» — тактильно-визуальная и визуально-кинестетическая метафоры).

Анализируя картину «Медленный день» (1937) («Day of slowness»), автор текста выбирает единицы аудиальной и тактильной семантики: «этот тихий мир останавливается на время» («*this silent world stops in a moment*»-аудиально-визуальная метафора) «стоящие твердые песчаные фигуры» («*the hard sand the figures stand on is lifeless*»-тактильно-визуальная метафора), «стальной механизм с острыми элементами вышел из строя» («*a steel mechanism with sharp elements is out of work*» — тактильно-визуальная метафора) [1].

Таким образом, в текстовых описаниях работ Ива Танги преобладают тактильно-визуальные метафоры, отражающие, по замыслу автора текста, игру теней и форм в картинах сюрреалиста. Такие тексты будто стремятся стать иконическими знаками, с помощью которых способ изображения объекта приближается к самому объекту.

Литература

1. Cathrin Klingsöhr-Leroy, Uta Grosenick. Surrealism. Taschen: 2004. P. 95.

О. В. Токарева
Санкт-Петербургский горный университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

О. Tokareva
Saint Petersburg Mining University

ON THE USAGE OF GENDERED PRONOUNS IN THE ENGLISH LANGUAGE

The paper focuses on variations from the norm in the usage of English gendered pronouns. It also covers factors resulting in deviations from the linguistic norm.

Нормативные грамматики и словари гласят, что гендерные местоимения *he, she* и их производные используются для обозначения людей и высших животных, биологический пол которых известен, а также что местоимение *he* традиционно используется в анафорической функции при отсылке к существительному общего рода. Однако в узусе наблюдаются многочисленные отклонения от языковой нормы, вызванные социокультурными, психологическими и прагматическими факторами.

Одним из таких факторов стало появление и развитие феминистской лингвистики в последней трети XX века. Для этого лингвистического направления характерна критика андроцентричности языка, а именно отождествления понятий “человек” и “мужчина” во многих европейских языках [3, с. 15]. Данная критика привела к широкому распространению в английской речи замен анафорического использования *he* на сочинительные группы (*he or she / she or he*) [5, с. 176], а также на формы *she/he, s/he, he/she, (s)he* [4, с. 15]. Стоит отметить, что такие формы критикуются с позиций стилистики и с точки зрения удобства их использования [9, с. 493; 6, с. 12]. Также существует “феминистический” способ анафорической референции с помощью местоимения *she*, применяющийся или по идеологическим соображениям, или в связи с фемининным типом референтной ситуации [1, с. 135; 4, с. 18]. Кроме того, встречается попеременное использование местоимений *he* и *she* для замены существительных общего рода, что характерно для научных работ по лингвистике, детской психологии и педагогике [5, с. 177]. Вместе с тем авторы часто вообще отказываются от гендерных местоимений и используют местоимение *they* (т. н. *singular they*) [10, p. 63].

Использование гендерных местоимений для отсылки к животным встречается не только в тех случаях, когда пол этих животных известен. Отмечается, что местоимение *he* употребляется для указания на животное,

которое говорящий классифицирует как разумное существо [4, с. 15]. Исключением являются кошки, отсылка к которым обычно происходит с помощью местоимения *she* [12, с. 124]. Кроме того, использование гендерных местоимений для обозначения животных достаточно широко распространено в художественной литературе в рамках приема персонификации.

Гендерные местоимения используются для замены не только одушевленных, но и неодушевленных существительных. Среди таких существительных отмечаются обозначения различных транспортных средств, названия стран и городов, языков, ураганов, растений, техники, видов вооружения, музыкальных инструментов [7, с. 318; 8, с. 209; 13, с. 154].

Значительные отклонения от нормы в области использования гендерных местоимений характерны для диалектной речи. Например, в диалекте Ньюфаундленда использование гендерных местоимений зависит от способности референта к самостоятельному передвижению. Самодвижущиеся предметы обозначаются с помощью местоимения женского рода, а неподвижные или движущие под действием внешних сил — с помощью местоимения мужского рода [12, с. 30].

Отклонения от стандартов употребления гендерных местоимений наблюдаются и на уровне стилистики. В художественной литературе и фольклорных произведениях неодушевленные существительные *sun*, *wind* и др. обозначаются с помощью местоимения *he*, а существительные *mercy*, *nature*, *liberty*, *moon* — с помощью местоимения *she* [2, с. 137; 6, с. 16; 11, с. 61]. Гендеризация в художественных произведениях в рамках авторского замысла может происходить и в отношении других неодушевленных существительных, поскольку отсутствие в английском языке категории рода позволяет в достаточной степени свободно приписывать объектам тот или иной гендер.

Таким образом, вариативность при использовании гендерных местоимений позволяет говорить о наличии субъективного фактора. Кроме того, для данных местоимений характерен высокий прагматический и стилистический потенциал.

Литература

1. Гендер в британской и американской лингвокультурах: монография / под общ. ред. Е. С. Гриценко. М.: Флинта; Наука, 2013. 220 с.
2. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2003. 168 с.
3. Кирилина А. В. Гендер и язык. М.: Языки славянской культуры, 2005. 624 с.
4. Николаева Н. Н. Гендерный аспект местоименной референции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 28 с.
5. Петрова Е. С. Очерк сопоставительной типологии английского и русского языков. Грамматическая норма и варианты. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011. 424 с.

6. *Попкова Е. М.* Категория рода в современном английском языке: лингвистический и социокультурный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 16 с.
7. *Biber D. et al.* Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 1999. 1203 p.
8. *Crystal D.* The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 489 p.
9. *Huddleston R., Pullum G. K.* The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 1842 p.
10. *LaScotte D. K.* Singular They: An Empirical Study of Generic Pronoun Use // American Speech. 2016. 91 (1). P. 62–80.
11. *Romaine S.* Gender, Grammar and the Space in Between // Communicating Gender in Context / Edited by Helga Kotthoff and Ruth Wodak. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. P. 51–76.
12. *Wagner S.* Gender in English Pronouns: Myth and Reality [Электронный ресурс]. URL: <https://freidok.unifreiburg.de/fedora/objects/freidok:1412/datastreams/FILE1/content> (дата обращения: 20.01.2019)
13. *Wales K.* Personal Pronouns in Present-Day English. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 234 p.

Т. А. Фомина, А. С. Дружинин
МГИМО МИД России

О ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМАХ ДИСФЕМИЗАЦИИ

T. Fomina, A. Druzhinin
MGIMO University

ABOUT LINGVO-COGNITIVE MECHANISMS OF DYSPHEMISMS

The paper attempts to reveal a number of lingvo-cognitive mechanisms of dysphemisms as lingvo-cognitive socioculturally and politically mediated phenomena of human interactions.

Дисфемизация может быть определена как смыслопорождение экспрессивно негативной оценочности, прагматически опасной для культуры человеческого общения. Однако данное определение требует уточнения ввиду специфики подобной оценочности.

Дисфемия является частью диалектического процесса икс-фемизации (термин-гипероним «икс-фемизм» был введен К. Алланом и К. Барридж, которые рассматривают явление дисфемии в диалектике номинативного варьирования [7; 8]). **Икс-фемия** — феномен когнитивно-дискурсивной деятельности человека, охватывающий лингвокультурные, лингвосоциальные и даже лингвополитические эпистемы его эмоционально-оценочной картины мира. Это продукт эмоционально-аффективного познания языковой

личностью сложных коммуникативных процессов, ситуативно обусловленных динамикой культурных и общественно-политических реалий. В ее основе заложен опыт такого лингвокогнитивного взаимодействия человека с социокультурной действительностью, которое впоследствии получает негативное подкрепление со стороны социума в виде лингвистического воздействия — контрноминации (эвфемистической замены), посредством чего изменяется эмоциональное восприятие семантического узуса языковой единицы с нейтрального или положительного на отрицательное.

Вопреки распространенному редуccionистскому убеждению о том, что дисфемия охватывает весь лексикон, эмотивно маркированный отрицательными коннотациями [2; 5; 6], дисфемизмы, на наш взгляд, являются продуктом лингвокультурной и социальной реконцептуализации, опосредованной обратным эмотивным эффектом семантического варьирования. Это объясняет тот факт, что в качестве **ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ИСТОЧНИКА** дисфемии могут выступать:

1) табуированная, вульгаризованная или сниженная лексика, категоризирующая социально не одобряемые или запретные по ряду психологических и парапсихологических причин аспекты человеческой жизнедеятельности, “доступные”, или “открытые” для познания только ограниченной коммуницирующей группе, создающей свой специализированный дискурс (научный, политический и др.) посредством терминологических или косвенных эвфемистических описаний (напр., *urinate* — эвфемизм (специализированная лексика)). В результате создается своеобразный когнитивно-дискурсивный парадокс: референция к таким табуированным темам в обыденной коммуникации (напр., *piss* — дисфемизм (вульгаризм)) автоматически порождает социальную, культурную и эмотивную маркированность, определяя эмоциональный настрой говорящего (негативный, либо нейтральный в ситуации равностатусного общения), принадлежность к малообразованным слоям населения и намеренное нарушение им речевой культуры.

2) пейоративы с семантикой *неявной* денотативной и/или коннотативной негации, потенциально “опасной” для культуры речевого поведения. Иными словами, дисфемизация в данном случае создается пейоративной лексикой, имплицитно означающей отрицательный опыт, который потенциально может восприниматься определенной социальной группой как уничижение (напр., пейоратив *weak student* может считаться дисфемизмом, поскольку потенциально способен обидеть учащихся, что осознается современным языковым обществом, предпочитающим эквивалент *underachiever*; номинация же *liar / cheat* является пейоративом в чистом виде, поскольку эксплицитно означает уничижение вне всяких “социально-политических и эвфемистических сомнений”). Этнические пейоративы [3] могут выступать в качестве лингвокогнитивного источника дисфемии в конкретно взятой речевой ситуации (напр., политическая полемика), в кото-

рой говорящий антагонистически проявляет свою национальную идентичность в оппозиции «СВОЙ — ЧУЖОЙ». Пейоративы же отрицательных черт характера (напр., «предатель», «лицемер») связаны с лингвистическим познанием изначально негативных аспектов личности, и осознание уничтожительности этих понятий не требует дополнительной «контроминации» в виде более вежливых замен, поэтому подобные пейоративы дисфемизмами не являются.

3) лингвокультурные инвективы, создающие речевую агрессию на основе референции к аксиологически отрицательным культурным реалиям, заложенным в лингвоэпистемах представителей определенного языкового социума (напр., язык сексизма в англоговорящих странах).

К **когнитивно-коммуникативным факторам** дисфемизации также следует отнести:

- контекст и прагматика речевой ситуации (в этой связи мы выделяем понятие «прагматическое предусловие», являющееся одним из ключевых компонентов пресуппозиции [1]);
- психологический фактор, основанный на аффективной природе установки говорящего [9];
- фактор политической деятельности в области языковых реформ (в виде конструкта политкорректности [4]);
- культурно-аксиологический аспект познавательной деятельности.

Все эти факторы влияют на дисфемистическое речепорождение языковой личности в отдельно взятом дискурсе и составляют совокупность объектов анализа каждого случая проявления дисфемии.

Литература

1. *Дейк Ван Т.* Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост. В. В. Петрова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
2. *Резанова А. Н.* Дисфемия в английском языке: семантические мезанизмы и прагматические функции: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008. 179 с.
3. *Свирковская С. В.* Ксенофобический дискурс (лингвопрагматический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 36 с.
4. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 146 с.
5. *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2005. 431 с.
6. *Ярцева В. Н.* Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1990. 685 с.
7. *Allan K.* Euphemism and Dysphemism. Language Used As Shield and Weapon / K. Allan, K. Burrige. New York (N. Y.): Oxford University Press, 1991. 288 p.
8. *Allan K.* Forbidden Words. Taboo and the Censoring of Language / K. Allan, K. Burrige. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 314 p.
9. *Eiser J. Richard.* Social psychology: Attitudes, cognition and social behavior // J. Richard Eiser. Cambridge University Press, 1986. 389 pp.

К. В. Якушкина

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ КРЕОЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ИСПАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

K. Yakushkina

Saint Petersburg State University

FEATURES OF THE “CREOLIZED TEXTS” IN THE SPANISH POLITICAL DISCOURSE

The report is devoted to the analysis of the pragmatic functioning of «polycoded» texts in the field of Spanish political communication, as well as to the identification of features of the manipulation through a combination of verbal and non-verbal («visual») means.

В современной лингвистике особый интерес представляет обращение к активно развивающимся «визуальным» жанрам коммуникации. Распространение новых каналов передачи сообщений и усложнение существующих (в частности, благодаря «поликодовости» интернет-коммуникации) приводит к расширению привычных границ того или иного типа дискурса, смешению стилей и взаимной интеграции различных видов текстов (рекламных, политических, художественных, юридических, научных и пр.). Подобная «демократизация», характерная и для сферы политического дискурса, способствует прагматическому переосмыслению функционирования существующих моделей коммуникации и предоставляет широкие возможности для более подробного изучения вопросов восприятия содержания сообщения и силы оказываемого им воздействия на адресата. Можно утверждать, что знаменитый афоризм известного канадского философа, филолога и теоретика коммуникации Маршалла Маклюэна, отражающий обусловленность сообщения способом его трансляции («*The medium is the message*»), сегодня, в эпоху стремительного развития глобальных информационных технологий, стал девизом нашей цивилизации. В связи с этим особенно востребованными элементами коммуникации являются так называемые «креолизованные» тексты (или КТ, именуемые также «нетрадиционными», «гибридными», «семиотически обогащенными / осложненными», «поликодовыми», «синкретичными», «негомогенными», «параграфемными», «паралингвистически активными», «видео-вербальными», «изовербальными», «лингвовизуальными», «иконотекстами», и т. п.), объединяющие в себе средства разнородных семиотических систем, вербальные и невербальные компоненты.

Наиболее яркими примерами КТ в политике являются предвыборно-агитационные жанры и политическая реклама. Можно выделить некоторые особенности данных текстов:

- Наличие логотипа / эмблемы политической партии.
- Наличие слогана.
- Изображение кандидата.
- Цветовая гамма, особенности шрифта, наличие иных изображений.

Совокупность подобных формально-выразительных признаков способствует созданию специфического «фирменного» стиля предвыборной кампании, конструированию соответствующего политического бренда/имиджа. Их цель — внушить положительное отношение к объекту через обращение к эмоциям аудитории. Так, стилевое и цветовое единообразие, использование одного и того же шрифта/ логотипа вызывают доверие, дают ощущение стабильности.

Кандидат выступает как метонимический знак, представляющий определенную политическую группу, поэтому обычно изображается на фоне толпы улыбающихся людей в облике опытного политического деятеля, лидера мнения, способного держать все под контролем. К характерным кинематическим признакам относятся: сдержанная, но располагающая улыбка (как залог дружеской симпатии и уверенности в своих силах), «открытые» жесты (рука, будто приготовленная для рукопожатия), расслабленная и одновременно излучающая решительность поза или, напротив, более активные жесты «агитационного» характера (поднятая рука, сжатая в кулак и пр.).

Среди требований, предъявляемых к политическим «иконотекстам», традиционно выделяется простота и лаконичность политического слогана. Он должен быть понятным, логичным и легко запоминающимся. При этом отмечается активное использование средств интимизации общения (местоимение «ты»), а также инклюзивного местоимения «мы» / «наш», в сочетании с соответствующей глагольной формой, как маркеров единения с аудиторией, установления прямого контакта, обозначения своих намерений и скрытого побуждения: “UN PAÍS *contigo*, PODEMOS”, “UNIDOS PODEMOS” (Podemos), “merecemos una España mejor” (PP), “NUESTRO PACTO ES **CONTIGO**” (UPYD). Слоганы представлены строчными скругленными или заглавными буквами, окрашенными в цвета, ассоциирующиеся с партийной символикой, в то время как ключевые слова («с тобой») выделяются контрастным шрифтом/цветом, чтобы акцентировать дополнительное внимание.

Таким образом, формированию необходимых коннотаций способствуют как визуальные «спецэффекты» (образ улыбающегося политика, очертания и оттенки букв), так и наличие определенных опорных слов. В этом случае можно говорить о специфическом употреблении, по сути, нейтральных слов обыденного языка, получающих свое смысловое наполнение (значение положительной/отрицательной оценки), буквально, в зависимости от той или иной идеологической «окраски». Подобным словом может быть, например, “cambio”: “**Súmate al cambio**” (PP), ср. “**vota SÍ un sí por el cambio**” (PSOE) — оценка «+». Отдельно можно отметить и употребление

позитивно-оценочных соматизмов: “**CENTRO DEMOCRÁTICO. Mano firme. Corazón grande**”; “**con cabeza y corazón**” (Mariano Rajoy, PP). Кроме того, благодаря «оптическим иллюзиям» и соответствующему оформлению текста, в ряде случаев возникает ощущение, что ключевые слова не соотносятся ни с какой идеологией и являют собой некую объективную «внеполитическую» данность, неопровержимую истину, с которой априори нельзя не согласиться: “**ES AHORA**” («Ciudadanos» указано чуть ниже и очень мелким шрифтом). Во всех этих примерах дополнительное графическое выделение способствуют расстановке необходимых акцентов и осуществлению предвыборной манипуляции за счет создания эффекта благожелательности и философии «житейской простоты». С другой стороны, с помощью невербальных средств оформляется и семантическая оппозиция «свой-чужой» (“**tú-ellos**”, противопоставление знаков «-» / «+»): “**Si tú no vas, ellos ganan. Ahora más que nunca**” (PP), ср. “**SI TÚ NO VAS ELLOS VUELVEN**” (PSC) — здесь за структурой условного предложения скрыто побуждение избежать возможных отрицательных последствий.

В заключение следует добавить, что, помимо политических КТ, в которых вербальный компонент подкрепляется невербальным, можно найти примеры самостоятельного функционирования иконических единиц. Так, во время проведения референдума о независимости Каталонии (01.10.2017) в качестве символа протеста использовались флаги (эстелады) и изображения «заклеенных ртов», а белый цвет и поднятые вверх руки — как призыв к мирному урегулированию сторон. В некоторых случаях данная символика сопровождалась вербальным компонентом, односложными слоганами: “**democràcia!**” (как призыв восстановить справедливость); “**sí**” («за независимость») и т. п.

Анализ примеров показывает, что речь идет о сложном и многогранном коммуникативном феномене, представляющем несомненный интерес для дальнейшего изучения в силу недостаточной освещенности вопросов конструирования и функционирования «поликодовых» текстов. Подробное исследование формальных, семантических и прагматических нюансов различных типов КТ поможет выявлению специфики осуществления суггестивного воздействия посредством комбинации вербальных и «визуальных» средств не только в сфере испанской политической коммуникации, но и в других типах дискурса.

КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

COGNITIVE LEXICAL SEMANTICS

Н. А. Крупнова

*ННГУ им. Н. И. Лобачевского
(Арзамасский филиал)*

ОТГЛАГОЛЬНЫЕ КОМПОЗИТЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ОСОБЕННОСТИ ЯВЛЕНИЯ ПОЛИСЕМИИ

N. Krupnova

Lobachevsky University

VERBAL COMPOSITES OF THE GERMAN LANGUAGE: THE FEATURES OF THE PHENOMENA OF POLYSEMY

The paper describes a multi-valued composites of the verbal composition of the nests of the German language. The author analyzes the types of polysemy of these units, the prevalence and specificity of the phenomenon of polysemy in the declared language.

В немецком языке композиты — явление широко распространенное. Словосложение называют ведущей тенденцией в развитии немецкого языка: «способ словосложения существовал и играл значительную роль в немецком языке с древнейших исторически засвидетельствованных периодов его истории» [4, с. 359]. Под композитами мы понимаем все слова, структура которых состоит из двух или более компонентов независимо от способов их образования [6, с. 37]. Многозначность композитов, как известно, базируется на многообразии их лексических значений. В лингвистике существует немало определений этому понятию. М. И. Фомина дает, на наш взгляд, наиболее полное и разностороннее определение данного явления: «Многозначность — свойство именно одного слова иметь несколько значений, ассоциативно связанных между собой и образующих сложное семантическое единство, элементы которого по тем или иным признакам оказываются близкими друг другу» [5, с. 62].

Формирование явления многозначности, по мнению ряда лингвистов, происходит у производных слов, коими в полной мере являются композиты, теми же путями, что и в области производной лексики. Композиты в случае многозначности «функционируют как простые лексические единицы, значения которых непосредственно соотносятся с предметным миром» [2, с. 141].

Лексические значения в пределах многозначного слова называются, как известно, лексико-семантическими вариантами (далее — ЛСВ). В семантической структуре многозначного слова ЛСВ связаны друг с другом тремя видами связей, это радиальный, цепочечный и радиально-цепочечный. Данные виды полисемии представлены в полном объеме среди отглагольных композит немецкого языка. В смысловой структуре многозначных (трехзначных) композит в составе глагольных гнезд немецкого языка наиболее распространены радиальный и цепочечный типы полисемии. Среди них преобладает первый тип.

К отглагольным композитам с радиальным типом полисемии немецкого языка относятся *auseinanderlaufen*, *die Ausgabestelle*, *die Ausweichbewegung* и другие. Более подробно рассмотрим данный тип полисемии на примере первого композита.

Композит *die Ausgabestelle* входит в состав двух СГ с вершинами *die Ausgabe* и *stellen*. В словаре зафиксированы такие значения данной лексемы: 1. *воен.* Отход; 2. *тех.* Аварийное движение; 3. Защита уходом (бокс) [1, с. 167]. Второе, как и третье значение композита образованы на базе первого на основе общности функционального переноса. Функция «отходить» лежит в основе этого признака.

Цепочечный тип полисемии среди композит немецкого языка малочислен и отмечен лишь в словах *die Betriebssicherheit*, *glattmachen*, *die Bürgschaftserklärung*. Более подробно остановимся на последнем слове.

Die Bürgschaftserklärung входит в состав двух СГ с вершинами *Die Bürgschaft* и *erklären*. В словаре зафиксированы такие значения данной лексемы: 1. Принятие на себя поручительства; 2. Письменное поручительство, гарантийное письмо; 3. Заявление о взятии на поруки (подсудимого) [1, с. 256]. Второе и третье значения появились на базе первого в результате функционального переноса. Общность функции «брать на себя поручение» лежит в основе этого признака.

Интересна и своеобразна, на наш взгляд, семантическая структура многозначного композита *hochbringen*. Этот глагол имеет в своей структуре по данным одного источника 6 ЛСВ [1, с. 175], по данным другого 4 ЛСВ [3, с. 206] и входит в состав двух СГ с вершинами *hoch* и *bringen*. Первый источник дает такие значения данной лексемы: 1. *сев-нем. разг.* Принести наверх; 2. *разг.* Привести к себе домой; 3. *разг.* Поставить на ноги (вырастить); 4. *разг.* Вывести кого-либо из себя; 5. Поднять на новый уровень;

б. *фам. эвф.* Возбудить, привести к эрекции [1, с. 175]. Второй источник [3, с. 206] представляет данный композит как четырехзначную единицу: 1. Выдвинуть, возвысить кого-либо; 2. Поставить на ноги, вырастить кого-либо; укрепить (например, предприятие); 3. *разг.* Вывести из себя; 4. *разг.* Запустить (бумажного змея). 5ЛСВ первого источника и 1ЛСВ второго источника, на наш взгляд, являются родственными, близкими по смыслу и могут быть прямыми значениями данного композита. 3ЛСВ и 2ЛСВ, а также 4ЛСВ и 3ЛСВ обоих источников совпадают по значению. Названные ЛСВ образованы на основе функционального переноса, но в первом случае имеет место положительный оттенок значения, общность функции «воспитать», а во втором случае — отрицательный — «лишить самообладания». 1ЛСВ первого источника и 4ЛСВ второго источника также отчасти можно соотносить друг с другом. Как известно, бумажного змея запускают в небо, то есть «наверх». Эти значения образованы от прямого значения также на основе функционального переноса. Общность функции «выпускать на свободу». 2ЛСВ и 6ЛСВ первого источника не имеют аналогов среди ЛСВ второго источника. 2ЛСВ конкретизирован семьей «домой», а 6ЛСВ образован на базе 4ЛСВ и имеет положительный оттенок значения «привести в состояние нервного подъема». Таким образом, тип полисемии в семантической структуре данного композита совмещенный — радиально-цепочечный.

Итак, приведенные выше примеры доказывают, что явление полисемии имеет место среди отглагольных композит немецкого языков. Оно характеризуется разнообразием семантических связей внутри ЛСВ. Все переносные ЛСВ отглагольных композит обязаны своим происхождением в основном метафорическому, метонимическому и функциональному видам переноса, из которых преобладает последний. Кроме того заметим, что отглагольные композиты немецкого языка также окрашены стилистически. Среди прочих стилистических помет можно встретить *разг., быт., воен., бокс, горн., ж-д.* и другие.

Литература

1. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. /Авт.-сост. Е. И. Лепинг, Н. П. Страхова и др.; под общ.рук. О. М. Москальской. 7-е изд. М.: Рус. яз., 2001. Т. 1. 815 с.
2. *Кикинежди Т. Г.* Особенности формирования полисемии сложных существительных. Владивосток, 1990. 69 с.
- [3]. Немецко-русский (основной) словарь: Ок. 95 000 слов / Авт.-сост. К. Лейн, Д. Г. Мальцева и др. 2-е изд. М.: Рус. яз., 1993. 726 с.
4. *Степанова М. Д.* Словообразование современного немецкого языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1953. 362 с.
5. *Фомина М. И.* Современный русский язык. Лексикология. М.: Высшая школа, 1990. 415 с.
6. *Чурилова Н. А.* Композиты в составе русских глагольных гнезд: механизмы слово- и семообразования: дис. ... канд. филол. наук. Арзамас: АГПИ, 2005. 218 с.

СТАТАЛЬНОЕ ФОРМАТИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ¹

А. Pavlova
Derzhavin Tambov State University

STATIVE FORMATTING OF SPACE IN CONTEMPORARY ENGLISH

The talk is devoted to ascribing stative formatting of space in contemporary English. The research of primary and secondary stative interpretation of spatial characteristics leads to revealing corresponding spatial models.

Исследование различных аспектов конструирования мира в языке, направленное на объяснение взаимодействия ментальных и языковых структур знания, характеризуется исключительно высоким научным интересом. Когнитивная способность человека представлять различные объекты мира и их характеристики в языке определяет возможности интерпретации мира языком.

В рамках настоящей работы рассматривается возможность представления событий в статальном формате языкового знания, под которым понимается единство статального концептуального содержания и языковой формы его представления, а также когнитивных и языковых механизмов формирования статальных смыслов [1].

В современном английском языке статальный формат знания представлен статальным концептом, который на базовом уровне интерпретирует «нахождение/положение в пространстве (location in space)», «владение чем-то/кем-то (possession)», «переживание чего-то (experience)» и «качество (quality)». Эти основные концептуальные характеристики раскрывают различные аспекты бытийности, обеспечивая интерпретацию отсутствия изменения в течение определенного промежутка времени.

Каждая из этих концептуальных характеристик обнаруживает исключительную важность в интерпретации и конструировании мира в языке. Состояние, представляя объект мира как находящийся в пространстве, не только обозначает его существование (реальное или виртуальное) через его положение в пространстве (присутствие или отсутствие где-то) ('be present / absent), но и реферирует к его пространственной статичной характеристике ('be in New York'), формируя основу статального форматирования пространства.

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00267) в Тамбовском государственном университете имени Г. Р. Державина.

Подобные пространственные статичные характеристики, например, в стальных значениях 'be in bed', 'be in prison', 'be in church', 'be in class', etc. грамматически маркируются отсутствием артикля, что, несомненно, лишает соответствующие существительные признака вещиности, что ведет к созданию стальной схемы, на основе которой формируются вторичные стальные смыслы, например, 'be in milk'.

Интересно, что стальное значение 'be in school' интерпретирует состояние обучающегося по обобщенной активности получения знаний. Причем, важно, что для этого не всегда необходимо находиться в здании школы, учиться значит выполнять определенный набор действий. Например: *And I found that I'd rather work than be in school* [СОСА].

Таким образом, состояние часто интерпретируется по доминантному маркеру пространства 'in'. В частности, стальное значение 'быть в больнице' в английском языке репрезентируется двумя способами, интерпретируя либо какое-нибудь болезненное состояние 'be in hospital' = 'be a patient', либо профессиональную деятельность 'be at the hospital' = 'work there'. Пространственная характеристика 'in' указывает именно на статичное положение носителя состояния в пространстве, в то время как 'at' варьирует динамическое состояние субъекта, в качестве которого может выступать не только медицинский персонал, но и все остальные работники больницы, напрямую не связанные с медициной, а также пациенты, которые находятся на обследовании.

Рассматриваемая концептуальная характеристика «нахождение / положение в пространстве (location in space)» может реализовываться в стальных значениях 'sit', 'stand', 'lie' и подобным. Состояние в этом случае, интерпретируя определенный способ нахождения в пространстве, определяется как динамическое, по возможности получать осмысление в длительности.

Важно отметить, что первичные стальные смыслы выступают базой для стального форматирования пространства с целью формирования вторичных стальных смыслов. Проанализированный языковой материал позволяет выявить пространственные метафорические модели, детализирующие предложенную Дж. Лакоффом модель STATES ARE LOCATIONS [2], на основании чего выстраивается типология пространственных характеристик, подвергающихся стальной интерпретации.

В частности, стальная интерпретация таких пространственных характеристик, как «вверх-вниз», приводит к формированию стальных смыслов в рамках «вертикальной» модели (UP-DOWN model), по которой в языке образуются такие вторичные языковые единицы, как *be in high spirits, be on cloud nine, be down with the flu etc.*

Такие пространственные характеристики, как «в-у/около/при-на» репрезентируют «горизонтальную» модель (IN-AT-ON model). Например, *be*

in love / pain / shock / despair / peace / trouble / debt / milk / banking, on alert / the run / duty / sale, at loggerheads, at war, on the move, on the go, on the run, on the line, on the money, etc.

Третья модель обнаруживает вариативную природу, не просто определяя в качестве точки отсчета человека в пространстве, но и каузируя его непосредственное участие в пространственной категоризации мира. Вариантами такой «эгоцентрической» модели могут выступать модели «левый-правый» (LEFT-RIGHT model) и «близкий-далекий» (FAR-NEAR model). Например, *the election of left leaders, you are right in a way, it is far from clear, it is far from true, brave but near tears, she was near to death, etc.*

Таким образом, исследование статального форматирования пространства в современном английском языке не только указывает на главенствующую роль статального концепта в концептуальной системе субъекта познания, но и раскрывает существенные черты конструирования мира в статике в языке.

Литература

1. Павлова А. В. Состояние как когнитивная доминанта языкового сознания: монография. Тамбов: Принт-Сервис, 2018. 136 с.

2. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor // In Metaphor and Thought ed. by A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press. 1993. P. 202–251.

А. В. Сидоров
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОМ СТАТУСЕ АПЕЛЛЯТИВНЫХ ПСЕВДОНИМОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ

A. Sidorov
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE REFERENTIAL STATUS OF APPELLATIVE PSEUDONYMS OF ENGLISH WRITERS

This synopsis highlights the key ideas related to the applicability of the referential theory to appellative pseudonyms of English authors, insofar as to what extent they allow the reader to grasp the idea of who is lurking under the mask.

Псевдонимы как единицы вторичной номинации являются одним из наиболее экономичных и в то же время емких средств воплощения коммуникативного намерения автора. Учитывая тот факт, что основу указанных ономастических единиц формируют не только имена собственные, но и широкий спектр апеллятивов и апеллятивных комплексов, возникает вопрос о

том, на каких принципах строится употребление последних в линвокреативной деятельности англоязычных авторов.

Теоретические изыскания в области референции преимущественно строятся на анализе предложений, в то время как псевдонимы в указанном ключе практически не освещаются, причем как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе. В этой связи назревает необходимость взглянуть на них с точки зрения ономазиологии.

Понятие «референтный статус», введенное Падучевой Е. В., отражает различные классы употреблений именных групп (ИГ), которые автор объединяет в две большие группы: 1) субстантивные, то есть такие, при которых ИГ так или иначе вводит в рассмотрение внеязыковые объекты (они в свою очередь делятся на две подгруппы: референтные и нереферентные); 2) предикатные, то есть такие, при которых ИГ не соотносится ни с какими объектами и означает свойство [1, с. 86].

Апеллятивные псевдонимы англоязычных авторов, как правило, носят **нереферентный характер** (A Boy — Samuel Smiles (1812–1904); A Woman — Mary Clemmer (1839–1884), поскольку они не обозначают никаких индивидуализированных объектов. Эмпирический материал, сгруппированный, в частности, по таким тематическим областям, как *военное дело* (A Captain in the Navy — Frederick Chamier (1796–1870); A Soldier — John Cecil Russell (1839–1909)), *литературная деятельность* (A Poet — James Montgomery (1771–1854); An Author — William Warburton (1698–1779)) и *журналистика* (A War Correspondent — William Gunn Shepherd (1878–1933); An Old Reporter — Walter Henry Watts (1776–1842)), демонстрирует, что англоязычные авторы конкретизировали свои псевдонимы до родовых или видовых понятий.

Так, некоторые авторы, связавшие свою судьбу с военным делом, брали за основу псевдонима апеллатив Officer, дополняя его различными уточняющими определениями или словосочетаниями, указывая тем самым, в каком роду войск они служили (An Officer of the Royal Artillery — Henry Knollys (1840–1930), An Intelligence Officer — Lionel James (1871–1955)) или где находилось их место службы (A Bengal Officer — John Jacob (1812–1858), An Officer of the “Caroline” (название судна) — James Johnson (1777–1845)).

Тем не менее определяющим фактором выбора апеллатива для псевдонима мог служить не только род деятельности, но и какой-нибудь географический объект, с которым сопряжен важный этап жизни литератора. Наиболее показательным в этом отношении являются названия учебных заведений, в которых учились авторы: The Harrovian (школа Хэрроу) — Robert Eldridge Aris Willmott (1809–1863); A Rugbaean (школа Ругби) — Joseph Lloyd Brereton (1822–1901); An Oscotian (колледж Св. Марии или Оскотт) — William Charles Mark Kent (1823–1902) и т. д.

Собранные статистические данные об употреблении тех или иных апеллятивов выявляют следующую тенденцию: лица, не занимавшиеся литературным трудом профессионально, были в значительно большей степени склонны использовать апеллятивы, отражающие актуальный для них род деятельности (если авторы занимались сельским хозяйством, они старались отразить этот факт своей биографии в псевдониме: A Farmer — Arthur Young (1741–1820); A Land-Owner — Charles Townshend (1725–1767)), чем профессиональные литераторы, которые предпочитали брать псевдонимы, ничем не отличавшиеся от общепринятых имен и фамилий (Irving Brown — William Taylor Adams (1822–1897); Victor Thorne — Frederick Jackson (1886–1953)). Таким образом, они демонстрировали свою приверженность традициям имяназвания, учитывая, что само понятие «псевдоним» происходит от греческого слова «онома» — имя собственное.

Литература

1. Падучева Е. В. Высказывание и его соотношенность в действительности: референциальные аспекты семантики местоимений / отв. ред. В. А. Успенский. 6-е изд., испр. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 296 с.

А. В. Черняева
ГУМРФ им. С. О. Макарова

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СИТУАЦИИ «ИЗМЕНЕНИЕ» (На материале английской глагольной лексики)

A. Chernyaeva
Makarov State University of Maritime and River Fleet

THE PECULIARITIES OF INTERPRETATION OF THE SITUATION “CHANGE” (On the basis of english verbs)

The article deals with the concept of change represented by the verbs in the English language. It focuses on the role of the recipient in the process of interpretation of a message for understanding of various changes. It names four main types of change from the point of view of the recipient and suggests the existence of a number of basic concepts in the mind of the linguistic persona in relation to religion.

Изменение как феномен, предполагающий взаимосвязь всего сущего, давно привлекает внимание ученых самых различных направлений. В лингвистике имеется немало работ, посвященных исследованию данного явления, особое место здесь занимают глагольные лексемы. Это неслучайно, так как глагол представляет собой комплексную единицу с многочис-

ленными связями. О его важной роли в системе языка и речи, в процессах категоризации и концептуализации говорят многие ученые [2, 4]. Традиционные (статические) подходы, рассматривающие язык как систему, дополняют когнитивные (динамические), рассматривающие систему языка в ее функционировании в сознании языковой личности [1].

Когнитивный подход к анализу глагольных лексем с семантикой изменения позволяет сочетать метод фреймовой семантики и функционально-семиологический подход к формированию категориального значения глагола. Данный подход выявляет ряд особенностей в интерпретации ситуации «изменение». Кратко перечислим их.

Изменение может быть направленным произвольным, направленным непроизвольным, автономным произвольным и автономным непроизвольным. В зависимости от того, как языковой личностью воспринимается изменение, в сознании на языковом уровне актуализируется тот или иной глагол. Различные ментальные схемы обуславливают различные языковые механизмы категоризации глаголов, выражающих то или иное изменение. Особенностью данных глаголов является их частая поликатегориальность, что объясняется широтой их семантики и многомерностью стоящего за ними концепта (ядром которого являются глаголы “change”/“alter”).

Небезынтересно, что имеющая место лексическая категоризация будет представлять собой «языковой аналог категоризации естественных объектов и объектов внутреннего мира человека» [3]. Иными словами, при интерпретации какого-либо изменения надо учитывать некоторые базовые категории из внутреннего мира языковой личности, которыми она руководствуется в своей жизнедеятельности. На основе проведенного анализа (2500 примеров глаголов [5]) можно предположить, что в сознании языковой личности имеются такие фундаментальные составляющие, как: стремление к улучшению бытия, стремление к сокрытию каких-либо явлений, осознание неких глобальных изменений, неподвластных человеку и способность менять мнение и свое отношение к ситуации.

Поскольку гносеологическая функция языка является общепризнанной, представляется любопытным осмысление вышесказанного о человеке (языковой личности) с точки зрения психологии и философии, а возможно и религии. Если говорить о последней, то кажется возможным проведение таких параллелей:

Результаты лингвистического анализа	Базовые понятия в религии
ядро фрейма «изменение» (change\alter)	«бытие», «быстротечность», «жизнь», «смерть», «загробная жизнь»
субфрейм «изменение с целью приспособления/улучшения»	самосовершенствование, подражание богу, очищение души
субфрейм «изменение с целью сокрытия/обмана»	грех, греховные мысли, ложь, соблазн

Результаты лингвистического анализа	Базовые понятия в религии
субфрейм «сущностное изменение»	воля свыше/воля божья, судьба, сверхестественность, могущество Всевышнего
субфрейм «изменение мнения/отношения»	покорность, принятие высшей воли, необходимость терпеть муки, совладание с собой/своими страстями

Подобное сопоставление лишь лишний раз доказывает преимущества когнитивного подхода, который объединяет знания самых различных дисциплин.

Литература

1. *Архипов И. К.* О соотношении лексического и грамматического. Попытка когнитивного анализа развития английских артиклей // Когнитивная лингвистика. Ч. 1. СПб., 2005. С. 198–205.
2. *Бабина Л. В.* Особенности интерпретации деноминативных глаголов: взаимодействие лексики и грамматики. // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXI. М.; Тамбов, 2017. С. 226–232.
3. *Болдырев Н. Н.* Модусные категории в языке // Когнитивная лингвистика. Ч. 1. СПб., 2005. С. 31–47.
4. *Кобрина Н. А., Болдырев Н. Н., Худяков А. А.* Теоретическая грамматика современного английского языка: учебное пособие. М., 2007.
5. *Черняева А. В.* Функционально-семантический анализ подкласса глаголов, репрезентирующих концепт «изменение» в английском языке. СПб., 2007.

Н. И. Яковенко
РГПУ им. А. И. Герцена

ТЕРМИНЫ НОВЫХ ВИДОВ СПОРТА: ТЕРМИНОЛОГИЯ И ТЕРМИНОСИСТЕМА

N. Iakovenko
 Herzen State Pedagogical University of Russia

NEW SPORTS TERMS: TERMINOLOGY AND TERM SYSTEM

In the work author focuses on the definitions of concepts “term”, “terminology” and “term system” as well as reveals the issue of correlating of new sports terms to terminology and term system.

С развитием и популяризацией новых отраслей знаний и видов деятельности человека появляются новые терминологические единицы. Одной из сфер деятельности, активно развивающейся в настоящее время, является спорт — популярное, сложное и противоречивое социальное явление, занимающее важное место в общественной жизни. Его появление вызвано це-

лью реализации целого комплекса социальных потребностей — информационных, биологических и духовных. Сам спорт все более расширяет свои границы, переходя из сферы специально ограниченной в общекультурную, становясь одним из направлений индустрии развлечений, шоу-бизнеса [5]. Кроме того, в конце XX — начале XXI века наблюдаются значительные изменения в программах как Летних, так и Зимних Олимпийских игр, связанные с добавлением в олимпийскую программу новых видов спорта. В этой связи наблюдается появление новых терминологических единиц, которые служат средствами наименования ранее не существовавших предметов и их признаков, действий и явлений в спортивной сфере. Данные единицы входят в системные лексические образования, определение статуса которых (терминосистема или терминология) представляется в современной лингвистике проблематичным.

В настоящей работе под «терминами новых видов спорта» рассматриваются термины лишь тех видов спорта, которые были включены в программу Олимпийских игр с 1986 года — именно тогда решением Международного олимпийского комитета на 91-й Сессии организации в Лозанне (Швейцария) Зимние и Летние Олимпийские игры проводятся в разные годы [8].

Спортивные термины, по аналогии с научными или деловыми, могут быть определены как слова или словосочетания специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемые (принимаемые, заимствуемые и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов [2].

В современной лингвистике существуют две лексические единицы для обозначения группы терминов, объединенных по тематическому признаку: терминология и терминосистема. Оба наименования обозначают систему, под которой понимается объект, свойства структуры и субстанции которого взаимосвязаны [6]. Терминология, представляет собой часть специальной лексики [1], наиболее динамичную и подвижную область лексической системы языка, поэтому исследования в этой области имеют зачастую историческую ориентированность, показывая, как возникает, развивается и сменяется во времени терминология в зависимости от развития соответствующих наук и общего стиля мышления эпохи [7]. Терминосистема определяется как модель некоторой области знаний и (или) деятельности, появляющаяся на той ступени, когда эта область сложилась в достаточной степени, имеет свою теорию и, кроме того, выявила и осознала основные свои объекты и связи между ними [4].

Современные лексикологи придерживаются двух точек зрения на соотношение понятий «терминология» и «терминосистема». Некоторые ученые, например, В. М. Лейчик, считают, что терминологией можно считать стихийно складывающуюся (сложившуюся) совокупность терминов, а терми-

носистемой — сознательно (не искусственно) формируемую (конструируемую) их совокупность [4]. Другие, в частности, Б. Н. Головин и Г. Ю. Кобрин рассматривают термины «терминология» и «терминосистема» как синонимичные [3]. Учитывая, что совокупность терминов новых видов спорта находится в стадии формирования, что лексические единицы могут быть не зафиксированы словарями и находить свое толкование только в регулятивных документах спортивных федераций и Международного Олимпийского комитета, представляется обоснованным называть данную группу слов терминосистемой.

Согласно В. М. Лейчику, выделяются следующие пути образования терминологии: 1) совместное обозначение группы тематически связанных объектов и их признаков (при этом каждый объект или признак может быть обозначен более чем одной лексической единицей) (*course — field of play — Skatepark; Short climbs — “Boulders”; category — division; roster — line-up; tie — draw; hub axle extender — “peg”; contest — competition*); 2) наличие равномерной частичной синонимии между терминами (*rotation — trick; outfit — clothing*); 3) наличие явления полисемии (*“routine” as a run in BMX Freestyle, and as an order of elements in Trampoline Gymnastics; “helmet” in BMX Freestyle, Mounting Bike, Skateboarding, Softball, Rugby Sevens and Snowboard*); 4) быстрый распад многозначных слов (лексических единиц) на семантические омонимы (*“contest” as an event in general and as a competition in 3x3 Basketball or Skateboarding*); 5) так называемая межкатегориальная многозначность, представляющая собой семантическую омонимию (*qualifier — qualification; judge — judgment; pitch — pitching; climb — climbing; surfer — surfing*); 6) наличие антонимии (*fair territory — foul territory; Park — Flatland; small final — big final; DNS — DNF*); 7) явление градации (*Trampoline — Double Mini-Trampoline; gymnast — pair — team; yuko — waza-ari — ippon; Cross-Border Match — Cross-Border Tournament*) [4]. Все вышеперечисленные характеристики соответствуют особенностям формирования спортивных терминов новых видов спорта.

Анализируя термины новых видов спорта, необходимо выделить самостоятельные терминологические единицы, полностью и точно отражающие обозначаемые предметы и явления (*Slopestyle; Big Air*). Учитывая спонтанное формирование терминологических общностей новых спортивных терминов, необходимо выделить активное заимствование терминологических единиц из смежных видов спорта и областей человеческой деятельности (*Feeding Platform Judge; timecard; buoys*), что подтверждает суждение о том, что терминологии отражают определенную специальную сферу не полностью [4], в отличие от терминосистем.

На данном этапе развития совокупность терминов новых видов спорта целесообразно именовать терминологией, так как она отличается стихийностью формирования и неполным отражением обозначаемой сферы;

находится на этапе формирования, закрепления и становления; пути ее образования аналогичны путям формирования терминологии, обозначенным В. М. Лейчиком.

Литература

1. *Алешанская Е. В.* Современный американский музыкальный термин: дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2008. 174 с.
2. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
3. *Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю.* Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 78 с.
4. *Лейчик В. М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. 3-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
5. *Машуш А. А., Климас И. С.* Проблема определения корпуса спортивной неологии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 3 (27). С. 183–189.
6. *Мельников Г. П.* Системный подход в лингвистике // Системные исследования. Ежегодник 1972. М.: Наука, 1973. С. 183–204.
7. *Меркель С. Э.* Семантико-дистрибутивная верификация терминологического знака: на материале документов немецкого гражданско-процессуального права: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2001. 187 с.
8. *Grasso J., Mallon B., Heijmans J.* Historical Dictionary of the Olympic Movement (Historical Dictionaries of Sports). Rowman & Littlefield, 2015. 906 p.

ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА
THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS OF TRANSLATION

Н. А. Абросимова, И. С. Вацковская
РГПУ им. А. И. Герцена

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МООК
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

N. Abrosimova, I. Vatskovskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia

**CURRENT STATUS OF MOOC
FOR TRANSLATORS' TRAINING**

Massive Open Online Courses present ample opportunities for teaching people of different ages and having different educational experiences. MOOCs appear to be a promising educational technology in terms of their utilization at universities. MOOCs provide a resource for professional development of translator skills, offer self-study models that can be used as a resource for translators' autonomous learning.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) предлагают широкие возможности для обучения людей разных возрастов и имеющих разный образовательный опыт. Массовые открытые онлайн-курсы представляются перспективной образовательной технологией с точки зрения использования их в университетах. Неудивительно, что участие в них приобретает все более масштабный характер. МООК служат ресурсом для развития профессиональных навыков переводчика, а также инструментом для их автономного обучения. Область разработки и применения массовых онлайн-курсов для профессионального развития переводчика по-прежнему не изучена. Существует необходимость всестороннего анализа нового феномена в мире образования — массовые открытые онлайн-курсы — в контексте повышения качества образования переводчиков, как начинающих, так и профессионалов.

Согласно независимым исследованиям было установлено, что высшие учебные заведения в США и Европе гораздо чаще используют МООК по сравнению с Россией [2]. Вузы в США и Европе обладают более позитивным опытом разработки и внедрения МООК в образовательную среду [3].

Как показывает статистика, массовые открытые онлайн-курсы по обучению переводу на международных платформах Udemy, Coursera, FutureLearn и edX составляют всего 0,67% от общего количества языковых курсов (2519). Массовые онлайн-курсы по обучению английскому языку с навыками обучения переводу составляют 21,7% от общего количества профессиональных курсов, и всего 13 из 17 МООК по переводу — это курсы на английском/другом языке. Из 17 курсов по переводу всего 7 курсов (Translating Official Documents (Part I), Translating Official Documents (Part II), Website Localization for Translators, Financial Translation (Introduction to Financial Translation, Translation in Practice, Principles and Practice of Computer-Aided Translation, Working with Translation: Theory and Practice) посвящены действительно обучению переводу, все остальные относятся не к процессу обучения переводу, а к сфере переводческой деятельности в целом.

Большая часть существующих на данный момент массовых онлайн-курсов в Российской Федерации не соответствует Федеральным государственным образовательным стандартам, в связи с этим их полная интеграция в учебные планы вузов не представляется возможной, поэтому самым перспективным направлением является использование массовых онлайн-курсов в рамках смешанного обучения [1]. Наряду с этим существует проблема недостатка русскоязычных онлайн-курсов для подготовки переводчиков, которые могут быть интегрированы в учебные планы вузов.

Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс российских вузов представляет собой перспективную область для исследования, которая имеет ряд преимуществ для вузов.

Литература

1. Анализ потребностей вузов и опыта включения открытых онлайн-курсов в учебные планы. URL:https://openedu.ru/media/Анализ_потребностей_и_опыта_включения_открытых_онлайн-курсов_в_учебные_планы.pdf
2. Darco J, Schuwer R. Institutional MOOC strategies in Europe. EADTU, February 2015. URL:http://eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/Institutional_MOOC_strategies_in_Europe.pdf
3. Porto Declaration on European MOOCs. URL: http://home.eadtu.eu/images/News/Porto_Declaration_on_European_MOOCs_Final.pdf

Н. А. Бондарева
Санкт-Петербургский
государственный университет

АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА МНОГОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

N. Bondareva
Saint-Petersburg State University

ASPECTS OF TRANSLATION OF MULTILINGUAL TEXTS

Nowadays the translation of multilingual texts emerges in various forums. In the field of international treaty law this is partially addressed in the Vienna Convention on the Law of Treaties. The present article is focused on the relationship between law and language.

В наши дни перевод многоязычных юридических текстов все чаще появляется на разных форумах. Необходимо упомянуть, что похожая тема была выбрана для XV Международного конгресса по компаративному праву, который проводился в Бристоле в 1998 году. Настоящая тема в большей степени сконцентрирована на отношении между правом и языком. В области международного договорного права связь между правом и языком частично относится к статье 33 Венской конвенции по международному договорному праву 1969 года.

Европейский союз также сталкивается с этим вопросом, что не удивительно при наличии 24 официальных языков в ЕС. На национальном уровне также существуют проблема связи языка и права, особенно в странах, где право представлено на разных языках, таких как Швейцария, Финляндия, Бельгия, Канада.

Некоторые из этих стран двуязычные, то есть имеют две основные юридические традиции (часто общее право и гражданское право) и два официальных языка. Например, штат Луизиана в Соединенных Штатах, являясь одним из центров французской культуры в Северной Америке, имеет опыт билингвизма. Так в некоторых недавно образованных странах, таких как Вануату, тихоокеанском государстве в Меланезии, признанной независимым государством лишь в 1980 году, три официальных языка, английский, французский и бислама (креольский язык преимущественно на основе английского языка). Вопрос двуязычного законодательства рассматривается и в Великобритании, хотя данный вопрос ограничен в Уэльсе.

По данным национальных отчетов можно сделать вывод, что создание законов в юриспруденции одноязычно. В определенных странах законодательные тексты могут быть опубликованы на разных языках в разных вер-

сиях, и не являться аутентичными. Например, в Новой Зеландии законы вводятся на английском, хотя язык Майори также является официальным языком страны. Постановление 1987 не требует, чтобы на языке Майори были опубликованы материалы законодательства. Тем не менее, данный закон дает право говорить на Майори в процессе судопроизводства. Постановление определяет язык Майори как официальный язык, использование языка Майори в законах становится все чаще в наши дни.

В общем, монолингвизм доминирует на национальном уровне. И данное преимущество не удивительно в определенных странах, например, во Франции лингвистическое единство рассматривается как важный элемент национального единства и своеобразия.

С политической точки зрения, некоторые категории национального монолингвизма могут отличаться. Первая категория — это ассимиляция, например, в системе общего образования язык, на котором говорят меньшее число населения, будет отличаться от официального языка. Вторая категория основана на толерантности по отношению к сообществам, говорящим на другом языке.

Третий тип направлен на защиту культурного своеобразия языков меньшинств. В этом случае государство предпринимает попытки и позитивные действия, чтобы предотвратить исчезновение редких языков при ассимиляции их в более крупные сообщества, говорящие на национальном языке. Например, существуют положения и другие официальные документы в Великобритании, которые составляются на других языках для защиты лингвистических меньшинств.

С юридической точки зрения, специфические проблемы, относящиеся к письменному или устному переводу юридических текстов, обычно встречаются, когда вводятся двуязычные или многоязычные законы. Эти проблемы представляют отношение между языком и юридическими вопросами, на основе которых компаративное право призвано пролить свет.

Предполагается, что мультилингвизм юридических текстов следует рассматривать с разных точек зрения, которые хорошо известны в современной теории права. Прежде всего, важно отметить разницу между юридическими текстами и юридическими правилами.

Юридический текст представляет собой набор лингвистических знаков, значение которых относится к определенному лингвистическому коду. *Юридическое правило* относится к правилу для организации и оценки человеческого поведения. Возможно, существует связь между юридическим правилом и текстом, однако существует и их аналитическое отличие. Юридический текст также является лингвистическим сообщением, которое должно находиться в определенном контексте, чтобы понять намерение за-

конодателя. Процесс перевода мооязычного текста обычно легче, в отличие от перевода полиязычного текста.

В соответствии с моделью монолингвизма граждане должны понимать законы параллельно с процессом принятия закона. Также граждане должны рассматривать закон в простом значении слов законодателя, потому что это является причиной, по которой граждане принадлежат к данному государству.

Лингвистическая идентичность проявляется при отсутствии двойкой формулировки, когда выражение будет иметь такое же значение и для отправителя и для получателя информации. Разные переводческие методы используются в тех случаях, в которых язык законодателя двойственен. Следовательно, не существует разницы между сообщением, которое содержит функциональные утверждения и тем, что содержит только дескриптивные утверждения.

Другие монолингвистические юридические системы отделяют юридический язык от обычного языка, что обусловлено двумя обстоятельствами. Как известно, Япония является предвестником процессов изменения законов. Обновление японского права имело огромное влияние на европейские юридические системы, в частности французскую и немецкую юридические системы. Эти изменения требуют в равной степени большие переводы, которые должны учитывать культурное различие между исходным языком и языком перевода.

В мировом сообществе существуют юрисдикции, полностью приспособленные к многоязычному законодательству. Данные юрисдикции могут существовать только в тех государствах, где проживают официально несколько национальностей, в таких государствах, как правило, своды законов и иные официальные документы написаны на нескольких языках. Следовательно переводчику для переводческих целей необходимо использовать версии одного и того же текста на нескольких языках. Например, в Бельгии — два официальных языка французский и голландский; в Канаде в частности в провинции Квебек — французский и английский; Финляндия имеет два государственных языка финский и шведский; в Швейцарии немецкий, французский и итальянский языки являются государственными; в Вануату — два официальных языка английский и французский; в Европейском союзе существует двадцать четыре официальных языка. Каждая из этих юрисдикций характеризуется определенными особенностями, которые зависят как от лингвистического, так и конституционного контекстов. Фактически аутентичность одного и того же права на разных языках ратифицируется на конституционном уровне, но отношение между текстами на разных языках является вопросом равновесия.

ХОЛДЕН КОЛФИЛД ГЛАЗАМИ М. В. НЕМЦОВА

S. Valishina, E. Panteleeva
BSTU “Voenmeh” named after D. F. Ustinov

M. V. NEMTSOV'S VIEW OF HOLDEN CAULFIELD

The article is devoted to the analysis of the J. D. Sallinger's “The Catcher in the Rye” translation made by M. V. Nemtsov in 2008. It deals with the problem of rendering Holden Caulfield's speech as a tool of creating his image.

В 2008 году в издательстве «Эксмо» был издан перевод романа Д. Д. Сэлинджера «The Catcher In The Rye», выполненный М. В. Немцовым. Перевод имел название «Ловец на хлебном поле». Образ Холдена Колфилда, показанный М. В. Немцовым, настолько отличался от хорошо знакомого русскому читателю образа в переводе под названием «Над пропастью во ржи» Р. Райт-Ковалевой, что возник вопрос: а как оценивают перевод М. В. Немцова критика и читающая публика?

Главный редактор российской версии журнала GQ Михаил Идов отмечает «метаморфозу героя-рассказчика из слегка фасонящего мальчика из хорошей семьи в подзаборную шпану не вполне ясной национальной и классовой принадлежности... От фразы к фразе, а иногда в пределах одного предложения его Колфилд — перестроечный пэтэушник, дореволюционный крестьянин, послевоенный фраерок и современный двоечник со смартфоном» [2].

Американский автор и специалист по славянским языкам и литературе Рид Джонсон отмечает, что «характерная для немцовского перевода странная смесь регистров и диалектов нарушает стилистическое и интонационное единство книги Сэлинджера. В этом вербальном попури теряется личность Холдена Колфилда» [1].

Речь героя является одним из главных средств создания художественного образа. Как же говорит Холден Колфилд в переводе М. В. Немцова? Это — человек, который излишне часто пользуется жаргонизмами и вульгаризмами, а также просторечными выражениями, бывшими в обиходе в различные периоды времени. Некоторые из них получили распространение сравнительно недавно, и звучат неестественно из уст подростка середины двадцатого века. Более того, они иногда возникают в переводе там, где в оригинальном тексте автор не нарушает литературные нормы. Едва ли оправдано употребление жаргонизмов *зашибись*, *хило*, ставших популярными сравнительно недавно, и просторечных слов *хай*, *сопливо* в следующем примере:

You could hear them all yelling, deep and terrific on the Pencey side, because practically the whole school except me was there, and scrawny and faggy on the Saxon Hall side, because the visiting team hardly ever brought many people with them [4, с. 5].

Зато как орут — слышно, со стороны Пеней зашибись (жаргонизм) хай стоит, потому что туда вся школа, считай, вывалила, но без меня, а от Саксон-Холла — совсем сопливо и хило, потому что гости поля почти никого с собой вообще не привезли [3, с. 5].

Иногда речь главного героя по стилю очень напоминает речь криминальных элементов, хотя криминальный жаргон в ней отсутствует:

Then I watched the phonies for a while. Some guy next to me was snowing hell out of the babe he was with [4, с. 249].

Потом еще поразглядывал все это фуфло. Какой-то типус рядом пуржил девке своей, как я не знаю что [3, с. 252].

Однако можно найти примеры, когда в речи Колфилда присутствуют единицы воровского жаргона, что совсем не отождествляется с образом, созданным Д. Д. Сэлинджером:

You figured most of them would probably marry dopey guys [4, с. 220].

Сидишь и прикидываешь: повыходят большинство замуж за каких-нибудь бажбанов [3, с. 224].

Подобная лексика вряд ли была известна мальчику из интеллигентной семьи. Еще менее вероятно, что он ее употреблял. Все это справедливо и для следующего примера:

He started off with about fifty corny jokes, just to show us what a regular guy he was [4, с. 34].

Начал с полусотни фофанских анекдотов, только чтоб показать, какой он уматный парень [3, с. 36].

Читатель, не обладающий специальными знаниями, не поймет фразу, так как не знает, что *фофанский* означает *тупой, пошлый, вульгарный, а уматный — отличный, потрясающий, сногшибательный*.

Специальные знания требуются читателю перевода М. В. Немцова и в тех случаях, когда он встречается слова *фертиться, кирюха, халда* в речи героя. Сложно представить, что эти лексемы представитель молодежной культуры предпочтет другим словам со значением *нарядиться, дружок, грубая некультурная женщина* соответственно.

I knew I didn't have to get all dolled up for a prostitute or anything... [4, с. 168]

Понятно, что не стоило ни фертиться из-за шлюхи, ничего... [3, с. 170]

I asked her, on the way, if Mr. Cudahy—that was the booze hound's name... [4, с. 146]

По дороге я у нее спросил, не пытался ли мистер Кудахи — так этого кирюху звали... [3, с. 150]

You remember I said before that Ackley was a slob in his personal habits? Well, so was Stradlater, but in a different way. Stradlater was more of a secret slob [4, с. 54].

Помните, я говорил, что Экли по всем привычкам своим халда? Стрэдлейтер, в общем, тоже, только по-другому. Он больше тайная халда такая [3, с. 56].

Текст перевода М. В. Немцова изобилует сниженной лексикой, примеры которой мы приводить не стали. Но следует заметить, что в выборе варианта перевода М. В. Немцов часто отдает предпочтение самым «физиологичным», грубым вариантам. Возникает странный образ: Холден Колфилд, мальчик из обеспеченной интеллигентной американской семьи середины XX века говорит языком, изобилующим просторечиями, не характерными для его эпохи, употребляет жаргонизмы, появившиеся намного позже середины XX века, а также подражает речи криминальных элементов. Все вышеизложенное заставляет согласиться со словами М. Идова, заметившего, что «если роман Сэлинджера вдохновил Марка Чепмена убить Джона Леннона, то перевод М. В. Немцова сможет вдохновить неуравновешенного читателя разве что на ограбление пивного ларька» [2].

Литература

1. *Джонсон Рид*. Если бы Холден Колфилд говорил по-русски // ИноСМИ.ру. 2013. 19 сентября. URL: <https://inosmi.ru/world/20130920/213134019.html>
2. *Идов М.* Эффект хлебного поля // Коммерсантъ Weekend. 2008. № 48. С. 100. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1091065>
3. *Сэлинджер Дж. Д.* Ловец на хлебном поле // Собрание сочинений. М.: Эксмо, 2008. 701 с.
4. *Salinger J. D.* Catcher in the rye // Moscow. 2012. 283 p.

И. В. Воропаева, Н. В. Денисова, Е. А. Кованова
Санкт-Петербургский Государственный Университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПЕРЕВОДЕ СКАЗКИ РОАЛЬДА ДАЛЯ «THE BFG»

I. Voropaeva, N. Denisova, E. Kovanova
St. Petersburg State University

WORD PLAY IN TRANSLATION: A CASE STUDY OF ONE TRANSLATION OF *THE BFG* BY ROALD DAHL

*Word play, traditionally regarded as an action of manipulating the language by breaking its rules, requires accurate translation and creative approach to reproduce both the style of an author and the spirit of fun and amusement. The present paper aims to compare cases of word play in R. Dahl's fairy-tale *The BFG* and their counterparts in a Russian translation of the book.*

Игра слов традиционно рассматривается как неканоническое употребление языковых единиц, преднамеренное нарушение языковой нормы [7; 3], которое реализуется на уровне формы и/или семантики посредством ряда приемов: рифмованный повтор, аллитерация, спунеризм, параллелизм и т. д. [6]. В основе языковой игры лежит стремление достичь определенного эффекта — как правило, комического — через нарушение нормативного канона восприя-

тия языковых единиц, а также творческого использования языковых средств [1]. Проявления языковой игры классифицируются в соответствии с уровневой структурой языка, при этом, однако, идиостиль писателя или особенности языковой личности не могут не влиять на характер этого явления [3]. Кроме того, специфика функционирования игры слов в художественном тексте не может рассматриваться без учета жанровой характеристики произведения и установки на адресата. Таким образом, характер языковой игры во многом зависит от следующих факторов: жанр произведения, идиостиль автора, целевая аудитория. Понимание языковой игры как формы лингвокреативного мышления [1] тесно связано с особенностями развития детской речи и рассмотрением произведений художественной литературы для детей с точки зрения их ориентации на ментальные доминанты детского языкового сознания [4].

Поскольку материал нашего исследования представляет собой тексты оригинала и перевода сказки Р. Даля *The BFG* («Большой и Добрый Великан», пер. И. Шишковой), необходимо учитывать, что произведение адресовано детям, поэтому передача «игрем», или авторских игровых инноваций (термин С. А. Никанорова), требует исключительного внимания и мастерства переводчика. Отметим, что оригинальный текст сказки изобилует примерами языковой игры (что вообще свойственно авторскому стилю Р. Даля), которая, помимо игровой, выполняет и ряд других функций, в частности, она работает на создание речевого портрета главного персонажа произведения, Большого и Доброго Великана. В этой связи в переводе необходимо «воссоздать» и эту особенность его идиолекта.

А. Д. Швейцер относит перевод словесной игры к примерам частичной переводимости, связанной с передачей металингвистической функции, когда неоднозначность языкового выражения является функционально релевантной чертой текста [5]. Как показывает материал нашего исследования — корпус из 99 примеров языковой игры на уровне словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств — перевод этого феномена может быть осуществлен лишь частично. Так, в 32 случаях игра слов в переводном тексте не отражена: например, *I is bitten by a septicous venomsome vindscreen viper*. — *Меня укусила ядовитая гадюка!*. Не передан ни каламбур (*viper* — (*windscreen*) *wiper*), ни аллитерация, ни нарушение словообразовательной нормы (*septic-ous*). В ряде случаев это компенсируется введением каламбура во фрагмент текста при том, что в оригинале он отсутствует: *I squoggle it! I mispise it! I dispunge it!* — *Я его не перевариваю, не пережариваю и нена слышу! / Not even a fizzwinkel! Ну мошки! Ну хлебной кошки!* Отметим, однако, что игровой момент в оригинале в обоих случаях присутствует: комическое выражено через окказиональные слова (*squoggle*, *fizzwinkel*), нарушение словообразовательной нормы (*mispise*), употребление архаизма (*dispunge*). Подобных компенсаций, впрочем, не так много.

В целом, следует сказать, что Р. Даль активно использует следующие приемы: каламбур (*I is going to Baghdad and mum ... to bag dad and mum...*),

спунеризм (*Dahl's Chickens* вместо *Charles Dickens*), малапропизм (*human beans* вместо *human beings*), развернутая метафора (*now we is getting nosier than a parker*), замена семантического ядра фразеологизма (*once in a blue baboon*), создание окказиональных идиоматических выражений и сравнительных оборотов (Oh *mince my maggots!* Oh *swipe my swoggles!* / *happy as a hamburger*), сдабривая все это аллитерацией, нарушением словообразовательной нормы, рифмой и авторскими окказионализмами (окказиональные слова Р. Даля, а их в сказке более 400, — тема нашей отдельной статьи). Что касается текста перевода, то автор его в ряде случаев идет за автором оригинала, используя схожий прием словесной игры: *Curiosity is killing the rat* — Любопытному генералу на базаре ус оторвало. Однако, если в этом случае воспроизведение приема можно считать вполне удачным, то в случае с переводом *Dahl's Chickens* — Даль Чиккенс при сохранении приема (спунеризм) теряется игра на уровне семантики. Иногда приемы могут отличаться: *We is waiting for gun and flames to begin* — Сейчас увидишь небо в медузах. В оригинале спунеризм, в переводе — замена семантического ядра фразеологизма по созвучию (в алмазах — в медузах). В целом, игра слов не отражена примерно в 30% случаев, в 20% случаев в переводе используется окказиональное слово (комараны, медузлики), в 10% — каламбуры, почти в 25% имеет место игра с формой и семантикой фразеологической единицы, в 5% используется буквальное воспроизведение (*human bean* — человеческое зернышко), в остальных случаях переводчик прибегает к рифмованному повтору по типу гендиадиса (людишки-плутишки, людишки-детушки). Наиболее успешными можно считать переводные фрагменты, в которых языковая игра реализуется на уровне сверхфразового единства: *No giant is eating Greeks, ever.* <...> *Greeks from Greece is always tasting greasy.* — А греков, например, ни один великан есть не станет! <...> Они слишком жесткие. Как скорлупа грецких орехов. От них на языке бывает оскомина.

Таким образом, перевод сказки Роальда Даля *The BFG* Ирины Шишковой не в полной мере отражает весь заложенный автором оригинала потенциал словесной игры, что вполне согласуется с постулатом частичной переводимости этого феномена. Однако, нельзя не отметить, что автор перевода достаточно успешно справилась с задачей воссоздания речевого портрета Большого и Доброго Великана, из уст которого и выходят замечательные образцы языковой игры, которые так нравятся детям. Следовательно, пользуясь терминологией А. Д. Швейцера, русскоязычный текст сказки можно оценить как «адекватный перевод с частичной эквивалентностью» [5].

Литература

1. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. педагог. ун-та, 1996. 225 с.
2. Даль Р. БДВ: Большой и Добрый Великан / пер. с англ. И. Шишковой. М.: Самокат, 2018. 224 с.

3. *Игнатьева Т. В.* Языковая игра в художественной литературе (на материале русской прозы XX века): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Вологда, 2012. 22 с.
4. *Никаноров С. А.* Ментальные ориентиры языковой игры в детской художественной литературе: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2000. 200 с.
5. *Швейцер А. Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
6. *Cook G.* Language play, language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000. 235 p.
7. *Crystal D.* Language play. London: Penguin Books, 1998. 248 p.
8. *Dahl R.* The BFG. London: Puffin Books, 2001. 142 p.

Л. В. Елизарова, Т. Д. Мурлина
РГПУ им. А. И. Герцена

СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ

L. Elizarova, T. Murlina
Herzen State Pedagogical University of Russia

MODERN TERMINOLOGY MANAGEMENT TOOLS

The paper is devoted to the review of main terminology management tools. Terminology management is a set of activities that ensures that correct terms are used consistently in the whole document. Special focus is given to such efficient tools as glossary, termbase, terminological thesaurus and different computer programs.

В настоящее время управление терминологией является неотъемлемой частью переводческой деятельности. Активной интеграции данного вида работ в переводческий процесс способствовали развитие информационных технологий и увеличение объема заказов на перевод. На сайтах профильных компаний представлены особенности управления терминологией, предусматривающие «сбор и описание терминов», «поиск дефиниций», «фиксирование терминов» и т. д. Особо отмечаются преимущества использования рассматриваемой технологии как необходимого условия обеспечения качественного перевода.

Управление терминологией включает систематический отбор, обработку и представление терминов на языке оригинала и на всех языках, на которые осуществляется перевод [2]. В ряде источников представлено более подробное описание данной технологии, суммируя которые можно выделить следующие этапы управления терминологией:

- 1) выбор соответствующего инструмента, определение предметной области, установление объема терминологической базы данных;
- 2) извлечение, систематизация и перевод исходной терминологии (с учетом выбранных инструментов для извлечения терминов), изучение дефиниций терминов и поиск переводческих эквивалентов;
- 3) утверждение терминологии и переход к ее продуктивной эксплуатации.

Для создания, обновления и актуализации терминологических единиц используются различные инструменты управления терминологией:

- 1) терминологические глоссарии;
- 2) терминологические базы данных;
- 3) терминологические тезаурусы;
- 4) программы управления терминологией (системы ТМ) [1].

Самым востребованным из указанных инструментов в настоящее время являются программы управления терминологией. Учитывая темпы развития технологий и потребности заказчиков, постоянно обновляются уже существующие терминологические модули в программах переводческой памяти, совершенствуются функции программ по извлечению и обработке терминологии. С помощью данных программ в зависимости от целей компании решают различные задачи: унификация, обновление или мониторинг терминологии.

Среди программ по управлению терминологией в зависимости от характера поставленных задач можно условно выделить:

- программы, позволяющие переводчикам самостоятельно управлять терминологическими списками в электронной форме (Excel, FileMaker);
- специальное программное обеспечение (LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar) для более трудоемких, корпоративных решений.

По способу доступа к данным существуют локальные и сетевые программы, например, The Open Terminology Forum, TERMIUM и др.

Современные программы (например, PROMT 12 или SDL Multiterm) оптимизируют работу переводчика и позволяют:

- извлекать ключевую терминологию из документов;
- создавать словарные статьи;
- проверять и утверждать список терминов;
- вести и постоянно обновлять терминологические единицы.

Ряд программ, используемых в переводческой сфере, предоставляют переводчикам возможность автоматически добавлять или корректировать словарную статью в глоссарии.

Совершенствование функций установки фильтров, условий обработки терминологических единиц, интеграции с системами машинного перевода и переводческой памяти позволяет говорить об эффективности технологии управления терминологией. Вместе с тем в связи с пополнением баз данных возникает вопрос об обновлении уже существующих терминологических списков в переводческих компаниях для выполнения последующих проектов. Постоянно растущие массивы данных могут, например, негативно повлиять на производительность систем переводческой памяти (увеличение периода передачи, импорта и последующей обработки терминологии).

Литература

1. *Елизарова Л. В.* Процесс управления терминологией // Лингвистические и дидактические аспекты межкультурной коммуникации. СПб.: Д.А.Р.К., 2008. С. 42–47.
2. *Alberts M.* Terminology Management at the National Language Service URL: <https://www.ajol.info/index.php/lex/article/view/51277/39946>

О. Ю. Кустова
РГПУ им. А. И. Герцена

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ЛОКАЛИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ВИДЕОИГРЫ

О. Kustova
Herzen State Pedagogical University of Russia

STAGES OF FORMATION OF LOCALISATION STRATEGY OF ROLE-PLAYING VIDEO GAMES

The article highlights the localisation strategy and its tactics used to re-create linguistic world-image, characters' images and some important text features in the process of role-playing video game localisation.

Активное развитие рынка локализации компьютерных игр и стремление к повышению качества игровой продукции на русском языке подразумевает осмысление и обобщение принципов переводческих действий при работе с вербальным компонентом игрового продукта. Это необходимо для разработки подхода к локализации каждого отдельного продукта, обладающего не только коммерческой, но также эстетической и культурной ценностью.

Первым этапом разработки стратегии локализации видеоигры является определение вида игры (существуют игры общения, игры действий и игры контроля) и ее жанра (например, ролевая игра, боевик, поединок, гонки и др.). С ростом объема игровой продукции выросла потребность в ее систематизации и категоризации. Существуют различные критерии классификации игр [1], [2]: количество игроков, сюжетные особенности и пр., среди которых для переводческой деятельности наиболее важна жанровая классификация.

Второй этап формирования стратегии локализации видеоигры включает определение жанровых характеристик игры. Примером может служить ролевая компьютерная игра, основными релевантными в рамках данной деятельности признаками которой являются наличие нарратива и сценария игры, состав образов героя (волшебник, воин, лучник, вор и пр.), социальная характеристика персонажа (положительный, отрицательный, нейтральный герой), его физические и психические параметры. Категориями художественного пространства игры являются герои, время, история,

мировоззрение, этика, правила и законы. Жанровые особенности игрового текста раскрываются в рамках вымышленного мира, а речевая характеристика персонажей является одной из ключевых особенностей жанра ролевой игры.

Применяя опыт, накопленный в рамках художественного перевода, следует учитывать отличительные черты игрового текста, в частности, технические ограничения и определенную свободу игрока при формировании образа героя.

Игровая картина мира определяется вербальными и невербальными составляющими и характеризуется высокой контекстуальностью вербальных элементов. Невербальные компоненты могут быть как конкретными (место и время действия), так и абстрактными (например, доминирование категорий добра или зла), и неизменно корреспондируют с вербальной составляющей поликодового игрового текста.

Третьим этапом формирования стратегии локализации ролевой видеоигры является выявление индивидуальных особенностей игры и разработка на их основе методики конкретного проекта локализации.

В конечном итоге продукт локализации должен сохранять коммуникативные и прагматические характеристики оригинала. Как правило, это достигается путем сложных переводческих действий, включающих креативные модификации текста, в том числе внесение изменений в ономастическое пространство игры.

Литература

1. *Frasca G.* Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate // Georgia Institute of Technology. 2001. URL: https://users.hfg-karlsruhe.de/~arafinski/gamestudies/txt/Frasca_VideogamesOfTheOppressed.pdf

2. *Mangiron C. O'Hagan M.* Game Localisation: Unleashing Imagination with "Restricted" Translation // Dublin City University, Ireland, 2006. URL: http://www.jostrans.org/issue06/art_ohagan.pdf

М. Г. Микадзе

Государственный университет им. Акакия Церетели

К ВОПРОСУ ПЕРЕВОДА СОЦИОЛЕКТОВ

M. Mikadze

Akaki Tsereteli State University

ON THE ISSUE OF SOCIOLECTS' TRANSLATION

A sociolect should always be transferred to the translation language by an already established corresponding sociolect, if there is a possibility of this. Translation of a sociolect requires an accurate identification of the communicative situation and knowledge of the equiva-

lent sociolect in the target language. Although sometimes we face serious problems: a sociolect is left "untranslated," since there is no equivalent in another language.

Перевод — это диалог между культурами, потому что в это время друг с другом встречаются несколько различных культур и языков, что является показателем того, что перевод охватывает не только языковые, но и внеязыковые факторы. Слово имеет как денотативное, так и коннотативное значения. Денотативные значения зафиксированы в словарях, коннотативные же значения формируются в пределах текста и опираются на аффективные свойства слов.

Переводческая работа в Грузии имеет давнюю историю. Немного найдется языков, на которые переводилась бы литература с такого множества языков: с греческого, армянского, сирийского, арабского, персидского, турецкого, русского, немецкого, французского, испанского, итальянского, английского — и наоборот.

В теории перевода существует два основных подхода к определению единицы перевода. Первый часто называют «смысловым», «содержательным». При таком подходе сегментация текста изображается как последовательный (с начала до конца) процесс, то есть трансформация отдельных отрезков текста с одного языка на другой. В современной научной литературе более распространен другой подход, который может быть определен как функциональный. Авторы такого определения единицы перевода считают, что каждый минимальный отрезок текста-оригинала, выполняющий в нем определенную функцию, должен быть перенесен в перевод с такой же функцией. Некоторые учёные вообще отрицают правомерность их выделения по той причине, что единицы, которые могли бы выполнять такую роль, весьма многообразны и отличаются друг от друга как по объему, так и другими качественными показателями [3]. Наверно, именно эта третья точка зрения должна быть в большей степени принята во внимание, если текст включает в себя лексические единицы, входящие в социолект.

В условиях межкультурной коммуникации изучение социолектов становится все более актуальным. Люди часто сталкиваются с непонятными и труднопереводимыми словами: при переводе художественных и публицистических текстов, при прослушивании устных диалогов и песен, при просмотре видеофильмов. Образцы текстов, которые у изучающего язык имеются на его родном языке, вероятно, не могут быть переданы на иностранный язык без проблем, так как текстовые схемы часто обнаруживают особенности, характерные для данной культуры [1].

В то же время социальные диалекты широко отображаются в художественной литературе. В толковые словари общего типа подобные слова и высказывания или совсем не вносят, или же вносят с сильным опозданием, вследствие чего у переводчиков возникают трудности при переводе, это усложняет правильное понимание некоторых мест в тексте.

Глобальные процессы компьютеризации, ставшие необходимым атрибутом современной цивилизованной нации, поставили во главу угла создание специального корпуса художественных произведений — с целью их электронной разработки. Социолингвистический же анализ корпуса даст возможность сделать важные выводы. Для этого же необходимы создание словника социолектизмов и их фонетический, грамматический и лексический анализ; а также идентификация социальных, психологических и когнитивных показателей участников коммуникационного акта.

Н. Сакварелидзе отмечает: «Элементы социальной вариативности обнаруживаются большей частью в речевых портретах персонажей художественных произведений» [2]. Хотя эти элементы могут создать препятствия для переводчика при перенесении их с одного языка в другой.

При транспозиции социальной вариативности главным является отражение в переводе тех речевых рефлексий, в которых виден характер личных отношений между людьми, их социальные роли во взаимоотношениях, психологический настрой, возрастная разница и др.

Единицей перевода может быть любая единица текста, которая требует принятия отдельного решения. Ее выделение зависит от многих субъективных и объективных условий, каковыми являются: профессионализм переводчика, форма перевода (устная или письменная), темп процесса перевода (медленный — быстрый) и т. п. Однако существуют такие сегменты текста, которые всегда, при любом условии требуют принятия отдельного решения. Одной из таких единиц является социолект.

Показателем, определяющим социолект, который отличает его от других стереотипных высказываний, является его фиксированная связь с определенной ситуацией. Это уже определенное завершённое высказывание, в которое могут быть включены различные слова и высказывания. Хотя сам социолект исчерпывающе выполняет непосредственный заказ соответствующей конкретной речевой ситуации и соответствует ему в одностороннем порядке. Несмотря на все трудности, первейшая задача переводчика — не потерять в переводе информацию, не потерять реалию.

Перевод социолекта требует от переводчика точной идентификации коммуникативной ситуации и знания эквивалентного социолекта в языке перевода. Хотя иногда и в таких условиях мы сталкиваемся с серьезными проблемами: социолект окажется «непереведенным», так как в другом языке не имеется его соответствия. Тот или иной социолект, который лишен конкретной семасиологической связи с денотатом и функционирует в языке в качестве единицы, носящей национальную культурологическую информацию, иногда свойствен одному языку и не встречается в другом. При наличии подобной проблемы качество перевода зависит от таланта переводчика. Переводчик всегда один противостоит подобным трудностям, преодоление которых ему приходится собственными силами, в соответствии с собственным талантом и эрудицией [4].

Литература

1. Капанадзе Н. Г. Особенности восприятия отраслевого иноязычного текста // Сәнатмецниеро дзиебани. 2005. № 18. С. 34–48 (на груз. яз.).
2. Н. Сакварелидзе Н. Р. Вопросы теории перевода (лингвистический и экстралингвистический аспекты), Тбилиси, 2001 (на груз. яз.). 400 с.
3. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. М., 1973. 400 с.
4. Цибахаивили Г. Ш. Вопросы теории и практики перевода. Тбилиси, 2000 (на груз. яз.). 260 с.

М. С. Миретина

Санкт-Петербургский государственный университет

ТРУДНОСТИ УСТНОГО ПЕРЕВОДА АББРЕВИАТУР ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

M. Miretina

Saint-Petersburg State University

DIFFICULTIES IN THE INTERPRETATION OF TECHNICAL ABBREVIATIONS FROM FRENCH INTO RUSSIAN

The article indicates the main difficulties of rendering technical abbreviations in the process of interpretation from French into Russian and describes some reasons for their occurrence.

Лексика технических документов характеризуется использованием большого количества сокращений. Аббревиация заключается в задаче передать максимальное количество информации (смыслового содержания) при минимальном использовании материальной оболочки языка (звуковой оболочки и графической формы), то есть в повышении эффективности коммуникативной функции языка.

Из-за большого распространения технических терминов, инструкций и т. п. на английском языке, почти все франкоязычные страны используют английские аббревиатуры, поэтому их перевод на родной язык, в нашем случае на французский, отсутствует. Английские термины просто произносятся по правилам французского языка, создавая при этом немало трудностей для устного переводчика.

Переводчик ориентируется на французский термин, а на самом деле это английская аббревиатура с французским произношением. Чтобы не потерять нить перевода, переводчик должен знать сокращения на английском и их произношение на французском языке, что создаёт дополнительные трудности при переводе.

Пример из области морской терминологии: LCM (англ. *Landing craft mechanized*, «десантный катер») произносится франкоговорящим оратором

как [ɛl se ɛm]. Переводчик, таким образом, должен знать английский термин и его звучание на французском языке. Во французском языке существует свой термин для обозначения «десантный катер» — «*embarcation d'assaut/de débarquement*», что дало бы совершенно другую аббревиатуру.

Пример из области технологий: LCD (англ. *Liquid-Crystal Display*, «жидкокристаллический экран») является общепринятой английской аббревиатурой, в то время как во французском языке есть свой термин для данного понятия — «*Écran à cristaux liquides*», что дало бы аббревиатуру ECL, но она была бы непонятна.

Аббревиатура, встречающаяся во многих технических областях: RMS (англ. *Root Mean Square*, «среднеквадратичное значение») имеет эквивалент во французском языке «*valeur à quadratique moyenne*», но французский термин не употребляется.

Некоторые аббревиатуры имеют несколько расшифровок. Например, аббревиатура BEA [be ə a] может быть воспринята переводчиком как английская аббревиатура BEA (*Bureau of Economic Analysis*, «Бюро экономического анализа»), произнесённая на французский манер, и как французская аббревиатура BEA (*Banque Extérieure d'Algérie*, Внешний банк Алжира).

Английская аббревиатура из области лесоводства FSC (*Forest Stewardship Council*, «Лесной попечительский совет», международная организация, создавшая систему подтверждения экологической и социальной ответственности управления лесами. Знак FSC на древесине или на сделанном из нее товаре — показатель того, что продукция происходит из леса, в котором ведется экологически и социально ответственное лесное хозяйство.) произносится франкоговорящим источником [ɛf ɛs se] и может быть воспринята переводчиком как термин из области медицины (фр. FSC, «*formule sanguine complète*», общий анализ крови).

Таким образом, устный переводчик, имеющий дело с переводом технических аббревиатур, сталкивается с множеством проблем. Будучи ориентированным на язык франкоговорящего оратора, переводчик слышит английские аббревиатуры, произносимые по нормам французского языка.

Особую трудность данная проблема может составить при синхронном переводе, где переводчик не может обратиться к оратору с просьбой разъяснить ему аббревиатуру. В последовательном же переводе у переводчика есть возможность уточнить то или иное значение аббревиатуры.

Литература

1. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / под ред. А. Д. Швейцера. М., 2004. С. 132–135.
2. Галкина Е. Н. Перевод аббревиатур и акронимов на русский язык // Россия и Запад: диалог культур. М., 2005. С. 17.
3. Шановалова А. П. Аббревиация и акронимия в лингвистике. Ростов н/Д., 2003. С. 80–84.
4. WWF России. URL: http://www.wwf.ru/about/what_we_do/forests/certify/

*А. С. Муштакова, К. Э. Шноль
БГТУ «Военмех» им. Д. Ф. Устинова*

**ТЕКСТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЭКСПОЗИЦИИ МУЗЕЯ
КАК ИСТОЧНИК ОБОГАЩЕНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ
СТУДЕНТА-ПЕРЕВОДЧИКА
(На примере экспозиции музея истории подводных сил России
им. А. И. Маринеско)**

*A. Mushtakova K. Shnol
BSTU «VOENMEH» named after D. F. Ustinov*

**MUSEUM EXHIBITION
AS A BACKGROUND KNOWLEDGE BUILDING TOOL
IN TRANSLATION STUDIES
(Experience of collaboration with the A. I. Marinesko
museum of history of Russian submarine forces)**

The article examines the experience of the museum exhibition to build background knowledge for translation. Lexical diversity of the museum texts proves to be a good ground for students to broaden vocabulary for translation purposes.

Музей как связующее звено между посетителем и воссозданной в рамках экспозиции культурно-исторической средой позволяет познать материальное и духовное содержание культурных явлений соответствующего исторического периода. Носителем уникальной исторической информации являются не только экспонаты музея, но и текст этикетажу музея во всем своем лексическом многообразии [2, с. 56]. Переводчику в работе с таким уникальным объектом перевода требуются знания в области истории, культуры и быта соответствующей эпохи [5, с. 13].

Музей истории подводных сил России им. А. И. Маринеско открывает двери в мир истории подводного флота России, образования в дореволюционной и послереволюционной России, культурно-исторических процессов в сфере воинской службы, истории военного костюма, а также языкового разнообразия военно-морской терминологии. Посетитель музея начинает свой путь от истоков становления подводного флота во времена Петра Первого и постепенно погружается в богатое и насыщенное историческими событиями культурно-бытовое пространство подводника XX века. Данную историческую эпоху оформляют события двух мировых войн, финской кампании и гонки вооружений времен холодной войны.

Эти и другие вехи в истории страны повлекли за собой полномасштабные изменения в культуре и быте населения. Вместе с этим трансформировалась и языковая картина мира. Развитие науки и техники, технологий, в том числе в военной промышленности, привело к появлению новых реалий. Новые разработки в оснащении подводных лодок сформировали абсолютно новую отрасль

промышленности и целый пласт новой лексики. Появление неологизмов связано также и с изменениями в социальной сфере, такими как появление новых политических и общественных структур. Однако последующий технологический прогресс и переход к информационному обществу вытеснил уже существующие реалии и перевел неологизмы в разряд историзмов.

В музее истории подводных сил России им. А. И. Маринеско представлено все многообразие культурно-исторических процессов как XIX, так и XX века. Текстуальное пространство экспозиции музея отражает языковую реализацию социально-культурных изменений. Лексическое своеобразие этикетаж как объект перевода представляет собой большую трудность для переводчика отчасти в силу насыщенности реалиями. «Реалии являются ощутимым препятствием взаимопонимания представителей разных культур» [3, с. 67]. Вместе с тем текст экспозиции музея становится инструментом обогащения фоновых знания и материалом для формирования собственной терминологической базы. С точки зрения дидактики перевода текстуальное пространство музея обладает уникальным свойством наглядности, что позволяет эффективно набирать терминологическую базу и отслеживать качество перевода. Наглядность лексического материала способствует также его эффективному и семантически точному усвоению. «Поскольку целью обучения является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели» [1, с. 287]. В рамках музейного пространства каждый студент получает возможность обучения самоанализу, поскольку перевод является частью экспозиции и сопровождается наглядной иллюстрацией, а «извлечение информации из текстового или иного источника необходимо при овладении любым учебным предметом» [4, с. 36]. Нарботка глоссария по довольно трудной с точки зрения понимания лексики темы становится продуктивной в условиях возможности консультации со специалистами. Переводческая работа с материалами текстуального пространства музея позволяет наглядно проиллюстрировать студентам такие важные составляющие работы переводчика, как понимание предмета перевода, необходимость владения терминологической базой, важность консультирования со специалистами в определенной области с точки зрения адекватности перевода. Специфика переводческой деятельности в условиях музейного пространства способствует мотивации студентов к самообразованию, что является неотъемлемой составляющей образовательного процесса и квалифицированного переводчика [6, с. 123]. Немаловажной также с точки зрения образовательного процесса как для студента, так и для преподавателя, является перспектива увидеть результат своей работы глазами посетителя музея. С точки зрения наработки фоновых знаний особый интерес как лексическая составляющая экспозиции музея представляют исторические реалии страны и географические названия, так

как именно эти лексические пласты необходимы переводчику в какой бы сфере он ни работал в будущем.

Профессиональная деятельность переводчика неразрывно связано с необходимостью расширения своего лексического запаса на всех рабочих языках и постоянного обогащения собственных фоновых знаний. Уникальность текстуального пространства музея как объекта перевода одновременно позволяет и мотивирует к накоплению знаний, самостоятельному изучению тематики перевода и стремлению достичь адекватного перевода.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: Академия, 2008. 333 с.

2. Данилова И. И. Музейная экспозиция как диалог культур: особенности перевода / И. И. Данилова, А. И. Прокопенко // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. 2017. № 2(16). С. 56–65.

3. Данилова И. И. Перевод реалий текстов музейного этикетажа / И. И. Данилова, М. М. Голубева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. С. 149–151.

4. Мильруд Р. П. Учение как управляемая и самоуправляемая познавательная деятельность // Научный диалог. 2013. № 2 (14): Педагогика. С. 33–48.

5. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / доп. и коммент. Д. И. Ермоловича. — М.: Р. Валент, 2007.

6. Чеботарева Е. С. Развитие самообразовательной компетенции студентов в процессе проектной деятельности // Вестник ТГУ. 2009. № 5(73). С. 121–125.

Ю. И. Назарчук
СПбГУИТД

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ АВТОМАТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

U. Nazarchuk
Saint Petersburg State University
of Industrial Technologies and Design

THE EFFICIENCY OF USING TRANSLATION AUTOMATIC SYSTEMS IN TEACHING QUALIFIED SPECIALISTS

This article considers the translation automatic CAT and TRADOS systems which are widely used in translating at the present stage. It presents the technology available to translators and examines the negative and positive aspects of machine translation and describes the main tools used in computer-assisted translation.

В современном мире любые происходившие процессы немислимы вне их широкой и всеобъемлющей автоматизации. Под автоматизацией понима-

ется применение всех технических средств, способов и систем урегулирования, освобождающих человека выборочно или полностью от непосредственного участия в процессах получения, модифицирования, передачи и применения полученных данных или информации.

Таким образом, данный процесс охватывается понятием «информационные технологии», обозначающим группу методов обработки, производства, изменения состояния, непосредственно свойств и вида особого материала — информации. В последние годы в научной литературе часто употребляется положение «новые информационные технологии» как совокупность методов и средств реализации информационных процессов в различных областях человеческой деятельности, то есть способов реализации информационной деятельности человека, который рассматривается в качестве биологической информационной систем. Используя в преподавании иностранных языков информационные технологии, следует отметить, что данные технологии связаны не только со сменой методической парадигмы, но и с техническим и технологическим оснащением процесса обучения, что отражено в широком использовании новых лингводидактических средств — мультимедийных компьютерных программ с видеоматериалами. Преимуществами этих средств является следующее: они дают возможность придать эффект новизны традиционному аудиторному занятию, позволяют пользователю как визуально ознакомиться с содержанием информации, так и оперативно получить новый информационный продукт в объеме и формате, соответствующим определенной лингводидактической ситуации [1]. На сегодняшний день можно выделить три основных класса «облачных» информационных технологий, нацеленных на решение переводческих проблем — МТ (Machine Translation) или машинный перевод, САТ (Computer-assisted / aided translation) и Trados Studio Professional. Следующие программы (PROMT, Socrat, Google Translate, Dictier, Pragma и др.) выполняющие машинный перевод, включают в себя комплекс словарей, систем проверки орфографии, тезаурусов и возможность доступа к различной информации по сетям передачи данных. Представленный класс информационных систем может быть нацелен на определенный тип документов или предметную сферу. Кроме указанного, программы данного класса позволяют недостаточно подготовленному пользователю с наименьшими затратами времени и сил получить грубый (калькированный) перевод. Поэтому такой тип перевода может использоваться только как «помощник» в переводческом процессе. В основе программ САТ используется следующий принцип работы. Данные программы могут включать всю техническую поддержку, необходимую для перевода полученного текста и его редактирования [2]. Приоритетностью данных программ является *память перевода* (translation memory). Она представляет собой своеобразную базу данных, в которой переводы и их варианты сохраняются. Работая в данной программе, после загрузки тек-

ста программа фрагментирует его на небольшие составляющие сегменты и предоставляет всевозможные варианты перевода, в зависимости от существующей базы данных. Переводчику-практику остается выбрать самый подходящий вариант. При условии, если слова или отрезки несколько отличаются от существующих в базе сегментов текста, то они непосредственно могут выделяться цветом. Самостоятельный перевод таких фрагментов текста и последующее сохранение в памяти перевода переведенного варианта позволит в дальнейшем переводчику-практику неоднократно использовать этот вариант для аналогичных речевых фрагментов, что актуально, в частности, при переводе текстов большого объема.

Память перевода (*translation memory*) служит уникальным словарем и записной книгой. Данный ресурс позволяет сохранять ранее переведенные фразы, а также предоставляет возможность использования фильтров для импорта-экспорта файлов различных форматов. Некоторые программы включают также алгоритм нечеткого соответствия (*fuzzy matching*). Данный ресурс позволяет работать с вульгаризмами и сленгом, при переводе которых допустим весьма отдаленный перевод. Принципиальным отличием программ CAT от машинного перевода является то, что именно переводчик-практик принимает окончательное решение о наиболее точном и полном варианте перевода. Использование CAT технологий помогает довести процент эффективности переводов до 80%.

Следующем основным классом информационных технологий, нацеленных на решение переводческих проблем можно назвать *Trados Studio Professional* [3]. Что же собой представляет это группа программ и чем же она отличается от программ CAT?

Trados Studio Professional — это единая среда для перевода и редактирования, управления переводческими проектами, упорядочения корпоративной терминологии и подключения сервисов машинного перевода. Все инструменты, необходимые для выполнения перевода, работы с терминологией и управления проектами, в рамках одной платформы. Инновационные функции, повышающие эффективность перевода: интеллектуальная подстановка и инструменты проверки качества; расширенные возможности для взаимодействия с редакторами; автоматизация рутинных задач и разнообразные отчеты для эффективного управления проектами; легкость изучения, простота использования и настраиваемое рабочее пространство; поддержка файлов всех основных форматов — от MS Word до специализированных форматов, например, Adobe InDesign; мощные инструменты для максимального использования готовых переводов; повышение удобства работы экспертов благодаря возможности редактирования переводов в среде MS Word; служба поддержки, состоящая из опытных профессионалов; расширение базовых возможностей системы с помощью приложений портала *SDL OpenExchange*; открытые API обеспечивают возможность глубокой инте-

грации и настройки; интеграция в программу модулей терминологического поиска и машинного перевода. Как CAT, так и TRADOS предлагают разнообразные образовательные ресурсы: регулярные вебинары, видеуроки, блоги и т. п.

Для эффективного использования данных прикладных компьютерных алгоритмов в целях перевода считается возможным при наличии у пользователей специальных знаний и навыков в сфере информационных технологий. В связи с этим в западных странах (Англия, Германия, Франция и др.) переводческий курс CAT и TRADOS является обязательной частью программы высшего образования. В России система CAT только начинает вводиться в некоторых вузах, система TRADOS используется реже, в связи с тем, что она платная.

Литература

1. Терехова Е. В. Современные тенденции развития автоматизированного перевода // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. 2006. Вып. № 5. С. 146–152.
2. Что такое CAT-программа? — URL: <http://www.metatexis.net/russian/cat.htm>
3. Gerasimov A. An Effective and Inexpensive Translation Memory Tool. 2014. — URL: <http://translationjournal.net/journal//17wordfast.htm>

*Н. В. Сизарева, А. А. Фесун
РГПУ им. А. И. Герцена*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА

*N. Sigareva, A. Fesun
Herzen State Pedagogical University of Russia*

PECULIARITIES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS MODIFICATION IN TRANSLATION DOMAIN

The article highlights the problem of the communicative-functional translation of phraseological units from English into Russian. Special focus is laid on the analysis of modification process, which results in appearance of unique phraseological units. The paper examines the topic with reference to a variety of challenges to comprehensively reconstruct the modified phraseological units in the target text.

Несмотря на неослабевающий интерес к изучению фразеологических единиц как неиссякаемого источника творчества, к настоящему времени все еще не разработаны единые принципы выделения единиц, входящих во фразеологический фонд различных языков. Оставив за рамками данной статьи

проблемы классификации фразеологических единиц, рассмотрим особенности функционирования тех единиц, которые демонстрируют тенденцию к проявлению своей знаковой природы посредством различного рода преобразований (модификаций), в том числе, обусловленных экстралингвистическими факторами. Эта проблема представляет собой особый интерес в аспекте перевода, так как переводчик сталкивается не только с задачей распознавания фразеологической единицы в тексте, которую зачастую необходимо отграничить от свободных сочетаний слов и, адекватное осмысление которой, невозможно представить как сумму значений отдельных ее составляющих. Что же касается «преобразованных» фразеологических единиц, то переводчику необходимо передать тот же прагматический и эмоциональный эффект, что был создан в оригинале в результате модификации узувальной фразеологической единицы.

Динамика изменения общества находит неограниченные возможности для текстового воплощения его состояний в современном социально-культурном пространстве. В этом смысле преобразование фразеологических единиц в тексте можно рассматривать не только и не столько как авторский прием или окказиональное явление, а как функциональный потенциал, присущий данному пласту лексики, который все более и более регулярно реализуется в современной публицистике и представляет собой сложную переводческую проблему.

Для подобных «преобразованных» фразеологических единиц также нет устоявшегося термина. Различные термины отражают различные подходы к исследуемому явлению. Так, в отечественной лингвистике для различных производных образований в тексте на базе словарных фразеологических единиц употребляются термины «журнализмы», «фразеологические дериваты», «деформированные единицы», «окказиональные преобразования», «трансформация фразеологизмов». Очевидно, что имеющийся общий признак в данной терминологии указывает на различные нарушения в структуре или предметно-понятийном значении исходной единицы. В зарубежной литературе встречаются такие термины как «instantial stylistic use» или «nonce-variation», что отражает внимание ученых к стилистическому аспекту данного явления.

Кажущееся противоречие является отражением внутренней, присущей фразеологическим единицам природе. С одной стороны, основной характеристикой фразеологической единицы, наряду с требованием неразложимости, идиоматичности, воспроизводимости, раздельнооформленности и образности, является требование ее устойчивости. С другой стороны, это единица постоянного контекста, которая характеризуется сильным эмоциональным потенциалом, яркая и самобытная в своем употреблении. На основе этого противоречия и возникает мощное средство выдвижения информации в тексте, а именно такая модификация фразеологической единицы в публицисти-

ческом тексте, которая за счет изменения компонентного состава и смысловых преобразований конкретизирует, обновляет или развивает привычное значение данной единицы; усиливает эмоциональную составляющую или видоизменяет оценочный компонент значения.

В аспекте переводческих задач, представляется целесообразным рассматривать передачу данных единиц в тесной связи с контекстом, где ситуативная обусловленность обеспечивается не только на предметно-понятийном уровне, но и на коммуникативно-прагматическом. Приведем лишь несколько примеров преобразования фразеологических единиц в публикациях «The Guardian». Так, известно, что устоявшаяся единица *to count something on the fingers of one hand* передает достаточно ограниченную количественную оценку некоего явления или предмета. Интересна модификация этой единицы в тексте: *One can count the number of successful Russian deep-space missions in those 30 years on the fingers of no hands*. Очевидно, что автор хотел усилить количественную оценку описываемого явления и тем самым подчеркнуть свое негативное отношение к достижениям российской космонавтики. Перед переводчиком встает задача передать не только основной смысл, но и дополнительную экспрессию, а также создать такие условия для читателя, чтобы они могли оценить сам авторский прием и получить тот же эстетический и прагматический эффект при прочтении текста. Представляется, что переводчику данного материала не удалось в полной мере избежать буквальной передачи новой единицы: *Чтобы сосчитать количество успешных российских миссий в дальний космос за эти 30 лет, не потребуется даже пальцев рук*. При модификации фразеологической единицы *to cross the line*, обозначающей нарушение допустимых норм в поведении, автор заменил в тексте статьи глагол *to cross* на глагол *to erase*: *Donald Trump's administration erased the line in Syria*. В результате данной модификации создан уникальный смысл всего построения, а предложенный перевод: *Дональд Трамп стер линию в Сирии* не только не отражает заложенный смысл, но и не позволяет проследить за изменением образной составляющей устоявшейся фразеологической единицы. Несколько другие проблемы встают перед переводчиком при передаче таких измененных единиц как, например, *to tear to atoms*, образованной от единицы *to tear to pieces* (не оставить камня на камне), где на первый план выдвигается несколько наукообразный элемент — атом; или *to consult with my fellow*, образованной от единицы *to consult with my pillow* (подумать до завтра) на основе фонетического подобия.

Переводческие задачи, связанные с передачей модифицированных фразеологических единиц, достаточно амбициозны: передавая необычность единицы, воспроизводя ее новое коммуникативное задание переводчику необходимо дать почувствовать реципиенту сам механизм уникального выдвижения информации в тексте.

**ШЕКСПИР, «ГАМЛЕТ».
КТО ПРАВИТ КОРОЛЕВСТВОМ?**

S. Stepanov
Herzen State Pedagogical University of Russia

SHAKESPEARE, 'HAMLET'. WHO REIGNS IN THIS REALM?

The small Hamlet's poem about Jove and some strange pajock. Who is the last? And why he reigns in this realm?

Речь пойдет об одном из темных мест в пьесе (Гамлет, 3, 2, 295–299):

Hamlet: For thou dost know o Damon dear
This realm dismantled was
Of Jove himself, and now reigns here
A very very pajock.
Horatio: You might have rhymed.

Подстрочный перевод: «Гамлет: Ты отлично знаешь, дорогой Дамон, / Что это королевство было лишено / Самого Юпитера, и теперь здесь правит / Самый что ни на есть *pajock*. Горацио: Вы могли мы и срифмовать». То есть общий смысл таков, что раньше правил (хороший) Юпитер, а теперь правит (плохой) *pajock*, причем прототип должен рифмоваться с *was*. Вопрос в том, кто он такой и чем он плох.

Комментаторы отмечают, что *jock* — простой парень, но в большинстве своем полагают, что здесь в тексте опечатка, и предлагают *reasock* — павлин (как символ самовлюбленности и похоти).

Вот вариант перевода А. Радловой: «Ты должен знать, о Дамон мой, / Юпитер правил здесь. / Теперь царит уж надо мной / Обыденный... павлин». Со словом «здесь» рифмуется, наверное, «спесь» — спесивый павлин (король Клавдий) правит вместо мудрого Юпитера (Гамлет-отца).

Комментаторы предлагают рифму *was—ass* (осёл).

Вот перевод М. Лозинского: «Мой милый Дамон, о поверь, / На этом троне цвел / Второй Юпитер, а теперь / Здесь царствует... павлин».

Вот перевод Б. Пастернака: «Ты знаешь, дорогой Дамон, / Юпитера орёл / Слетел с престола, и на трон / воссел простой осё... тр».

Однако Клавдий не очень-то похож на осла, он скорее хитер и коварен, и никак не глуп.

Вот попытка уйти от «осла», перевод А. Чернова: «Узнай, Дамон, что совершилось. / Страна Юпитера лишилась. / И нами правит кое-как / Ну просто сказочный... м-м... павлин».

И все же, надо бы разобраться со словом *rajock* (в оригинале — *paiock*). Прежде я комментировал это слово как составное — *pai-jock* — «пай-парень», то есть правят деньги (пай в театре). Однако здесь рифма на *was* не просматривается. Но теперь отыскался и другой вариант — *ra-jock* — «отрок-парень» (от греческого «паис» — отрок). И разумеется, этот отрок из простонародья никак не король Клавдий. Кто же он?

Дело в том, что слово *ass*, помимо «осла» имеет и другое значение, скажем так, «попа».

Вот перевод И. Пешкова: «Ты должен знать, Дамон мой дорогой, / Обнажено Иовом царство — опа! / И правит кто-то здесь другой — / Ну, полная он — жар-птица».

Оставив в стороне Иова, отметим, что вариант неожиданный и смешной. Увы, переводчик оставил свой вариант без комментариев (хотя в целом его комментарий к пьесе весьма обширен). И остается неясным, причем тут Клавдий и *rajock*.

Дело, на мой взгляд, в том, что в пьесе изображен современный английский двор в декорациях средневековой Дании. Королю Клавдию приданы характеристики короля Якова, который, как известно, был геем. Его фаворитом (во времена Шекспира) был мелкий шотландский дворянин (отрок-парень (простак, не аристократ)) Джон Карр, который, имея «доступ к телу», во многом заправлял делами королевства. В итоге его «попа» и правила Англией. Здесь и упоминание Дамона — лыко в строку, так как Дамон и Финтий — герои античной легенды о крепкой мужской «дружбе» (в кавычках!).

А. Н. Ткачева
СПбГИКиТ

АДАПТАЦИЯ ФРАНЦУЗСКИХ КИНОНАЗВАНИЙ-ПАРАДОКСОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

А. Tkacheva
Saint-Petersbourg State Institute of Film and Television

ADAPTATION OF THE FRENCH MOVIE TITLES-PARADOXES INTO RUSSIAN

The article is devoted to the problems of transference French film titles into Russian with the focus on their attractiveness for target audience.

Современное кинопотребление организовано таким образом, что в первую очередь зритель воспринимает название и только потом, в случае

заинтересованности, приступает к просмотру картины. Специалисты связывают это «с мозаичным восприятием информации современным обществом и, как следствие, мозаичностью культуры наших современников» [1, с. 59]. Как следствие, все заголовочные тексты кинофильмов помимо номинативной (именования и идентификации) и информативной (содержательной) функций выполняют аттрактивную (рекламную) функцию, которая заключается в привлечении потенциального зрителя к просмотру.

Побуждение (воздействие) к просмотру фильма осуществляется часто через оригинальный и броский кинозаголовочный текст, способный возбудить у публики любопытство, недоумение, удивление и другие эмоции. Лингвисты называют такие заголовки рекламными, проводя параллель между ними и визуальными ай-стопперами (от англ. 'ловушка для глаза') [3, с. 103].

Заголовочные тексты с преднамеренной языковой неправильностью придумываются режиссерами и продюсерами из расчета выделить свою продукцию из огромного ряда других. Среди них встречаются авторские парадоксальные новообразования или окказионализмы. Ученые утверждают, что они ориентированы на то, чтобы заинтересовать, поскольку «представляют собой абсолютно новую лексическую единицу, которую адресат должен интерпретировать» [4, с. 343]. Для таких единиц характерны языковая ненормативность, творимость, экспрессивность, одноразовость употребления, авторская принадлежность [5].

Совершенно уникальные названия даны целому ряду французских кинокартин. Следует подробнее рассмотреть их.

Название детектива «*Pouppidou*» ('Пупупиду') (реж. Ж. Юсташ-Матьё, 2011) вызывает в сознании сексуальный образ Мэрилин Монро. Исполненная американской звездой в фильме 'В джазе только девушки' песня «*I Wanna Be Loved By You*» содержит в себе непереводимое, но известное во всем мире междометие *Pouppidou* ('Пупупиду'). Киноназвание с уникальным «*Pouppidou*» не несет в себе никакой смысловой информации для понимания фильма, а только подсказывает, что сюжет связан с Мэрилин Монро. В кинокартине, действительно, проводится аналогия трагических судеб американской и вымышленной французской актрис. Русский заголовок 'Пупупиду', будучи тождественен оригиналу, сохраняет важную смысловую параллель. Из-за своей яркости французское «*Pouppidou*» и русское 'Пупупиду' привлекают к просмотру как франкоязычную, так и русскоязычную публику.

Название драмы «*Polisse*» ('Палиция') (реж. Майвенн, 2011) представляет собой искажённый вариант существительного «*police*». Во французском постере к киноленте детским почерком написано «*poliss*». Публике интересна причина подобного искажения. Размышляющие зрители связывают

интригующее название с типичной детской орфографической ошибкой. Заголовок буквально и переносно коррелирует со смыслом фильма. Картина описывает жизнь травмированных подростков, брошенных детей из неблагополучных семей, несовершеннолетних преступников. По той же причине русское название 'Палиция' пробуждает внимание и формирует определенный имидж фильма. Существует еще один русский вариант названия 'Полисс', который является калькой оригинального названия. Эта российская локализованная версия отражает фонетическое звучание французской речи, но не передает экспрессию и эмоциональность франкоязычного заголовка.

Название картины «Un prince (presque) charmant» ('(Не)жданный принц') (реж. Ф. Леллуш, 2013) впечатляет публику языковой игрой и помогает распознать жанр фильма — романтическая комедия. Дословно заголовок переводится «Принц (почти) очаровательный». Слово *presque* ('почти') в скобках ставит утверждение об очаровательности принца под сомнение. Русская версия названия подверглась некоторой лексической модификации. Однако стилистический прием, когда определяющий смысл компонент названия ставится в скобки, был сохранен.

Различаются переводной и оригинальный заголовки комедии «La ch'tite famille» ('От семьи не убежишь') (реж. Д. Бун, 2018). На переводческое решение повлияла непереводаемость элемента *ch'ti* ('шти'). Пикардский язык известен во Франции под ироничным названием *ch'ti*. Люди «шти», говорящие на разговорном варианте этого языка, проживают на севере Франции. Стереотипные представления об их быте и жизни обыгрываются в картине «La ch'tite famille». Из-за невозможности передать игру слов локализаторы реконструировали оригинал. По той же причине трансформировано оригинальное название киноленты «Bienvenue chez les Ch'tis» ('Бобро поржаловать') (реж. Д. Бун, 2008). Для обеих комедий были придуманы новые юмористические названия. Однако, если заголовок 'От семьи не убежишь' утратил выразительность оригинального названия, то заголовок 'Бобро поржаловать' стал экспрессивным посредством искривления русских слов. Локализаторы, проявив чувство юмора, изобрели удивительный и остроумный заголовочный текст 'Бобро поржаловать'.

Название мелодрамы «Moi vouloir toi» ('Я хочу тебя') (реж. П. Девольф, 1985) невозможно эквивалентно перевести на русский язык. Название «Moi vouloir toi» представляет собой искажение фразы «Je te veux» ('Я хочу тебя'). Заголовочный текст состоит из ударных местоимений и инфинитива, чем экспрессивно передает чувства. В русском языке интенсифицировать фразу 'Я хочу тебя' подобным способом невозможно. Русский за-

головок остался семантически эквивалентным французскому оригиналу, но утратил усиленную эмоциональность.

Модификация названия наблюдается при адаптации мелодрамы «*Juste un peu d'@mour*» ('Просто немного любви') (реж. Н. Хердт, 2009). Французский заголовок содержит знак «@» вместо буквы 'a' в слове *amour*, чем и привлекает. Знак «@» является символом электронной почты. В завуалированной форме название указывает на то, что сюжет связан с виртуальными любовными взаимоотношениями. При русской адаптации название стало шаблонным, утратив незаурядность оригинала.

Таким образом, неправильность названия осознаваема и намеренно изобретается французскими режиссерами и продюсерами, чтобы шокировать, удержать внимание, вызвать желание посмотреть кинокартину. Название в виде кода заставляет публику разгадывать смысл фильма.

Заголовки с авторскими новообразованиями, не имеющими эквивалентных соответствий в языке перевода, требуют специального подхода при адаптации. Языковая игра франкоязычных оригиналов, трудно воспроизводимая в российском лингвистическом и культурном пространстве, часто утрачивается. Из-за непереводимости экстравагантных элементов неизбежно теряются экспрессивные, и, как следствие, аттрактивные (рекламные) качества названий. Иногда, чтобы привлечь отечественных зрителей, российские локализаторы создают новые уникальные, еще не известные языку, выразительные единицы, что, конечно, не решает проблему равнозначной передачи исходной единицы. Именно поэтому в переводоведении любое смысловое или стилистическое искажение оригинала, при котором переводчик не достигает адекватности при переводе, негативно называют «деформацией» [2, с. 310].

Литература

1. *Гуськова С. В.* Рекламная функция заголовков медиатекстов (на примере материалов журнала «Русский репортер») // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. 2015. № 2 (10). С. 58–65.

2. *Исаева А. Ю.* Переводческие трансформации и деформации в процессе перевода газетного заголовка (на материале английского и русского языков) // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 302–312.

3. *Ухова Л. В., Чернищина Ю. М.* Рекламные функции перевода названий художественных фильмов // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 3. С. 100–107.

4. *Шуმიлова А. В.* Структура и функции индивидуально-авторских образований в газетном заголовке // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 4-1. С. 343–349.

5. *Яковлева А. А., Курочкин Р. В.* Специфика окказионализмов и особенности их перевода // Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: материалы IV международной научно-практической конференции (сост. Е. Е. Новгорова). 2017. С. 311–320.

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ

T. Yudina
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON TRANSLATION OF EDUCATION-RELATED TERMS

Translation of education-related terms poses many obstacles that translators have to overcome. In many cases, the chosen equivalents are inaccurate because translators ignore cultural specificity of the terms. Apparently, translators are compelled to translate a term through a variety of translation procedures that help to avoid incorrect solutions.

В условиях активного международного сотрудничества российских и зарубежных университетов возрастает потребность в обмене знаниями и информацией и особую актуальность приобретает установление соотношения понятий и терминов российской и зарубежных образовательных систем. С одной стороны, интернационализация образования требует адекватного описания российской образовательной системы на иностранном (как правило, английском) языке; с другой стороны, инкорпорирование иностранных терминов в терминосистему российского образования (например, терминов, связанных со вступлением России в Болонский процесс) диктует необходимость установления русскоязычных соответствий для заимствованных терминов.

Перевод образовательных терминов представляет собой главную проблему, с которой сталкиваются переводчики текстов образовательного дискурса. Усилия переводчика направлены на поиск точного или примерного соответствия, что не всегда удаётся. Подобные неудачи обусловлены тем, что термины являются культурно-маркированными единицами, поскольку терминосистемы развиваются в определенных культурно-исторических условиях различных социумов. Изучение русскоязычных и англоязычных сайтов российских университетов [1] позволяет заключить, что данное обстоятельство далеко не всегда учитывается при переводе образовательных терминов. Ошибки при выборе переводческого соответствия происходят и при переводе русскоязычных, и при переводе англоязычных терминов. Например, русскоязычные синонимы *профессорско-преподавательский состав*; *преподавательский состав*, *научно-педагогический коллектив*, *преподаватели* передаются в английском языке рядом синонимичных терминов: *faculty*, *academic staff*, *teaching staff*, *professors*. Данная информация представлена в словарях и других источниках — не всегда достоверных. В словарные статьи для обозначения понятия *профессорско-преподавательский состав* включаются и единицы, не вполне корректно отражающие суть дан-

ного понятия (см., например, словарь МультиТран). На англоязычных сайтах российских университетов данный термин может ошибочно передаваться как *faculty personnel, faculty staff*. Это происходит в тех случаях, когда к переводу подходят «механически», опираясь только на набор возможных эквивалентов, которые перечисляются в словарях, не учитывая при этом семантический объем каждой единицы и культурный контекст употребления того или иного термина.

Та же проблема наблюдается и при переводе образовательных терминов с английского на русский язык. Например, при переводе термина *academic degree* используются такие соответствия как *академическая степень, ученая степень, научная степень*. Исследование каждого из этих понятий в английском и русском языках убеждает в неправомерности такого смешения терминов, которое ведет к искажению описания образовательных систем в различных культурах.

Следует отметить, что заимствование элементов образовательных систем неизбежно сопровождается процессами адаптации заимствованных элементов к существующим образовательным реалиям, и это также осложняет задачу переводчика по выбору термина при переводе текстов образовательного дискурса.

Очевидно, что при переводе образовательных терминов, так же как и всех специализированных терминов, необходимо подкреплять выбор переводческого соответствия 1) изучением предметной области (в данном случае, национальной системы образования); 2) изучением понятийного объема каждого термина и их сравнительным анализом; 3) изучением оригинальных контекстов употребления терминов и их синонимов. В случае отсутствия того или иного понятия в одном из языков, видимо, придется решать проблему с помощью адекватного описания, калькирования и другими способами.

Результаты терминологической работы переводчика представляется целесообразным фиксировать в переводческом глоссарии, который является средством предупреждения, выявления и преодоления коммуникативных неудач в переводческой ситуации [2].

Предлагаемые действия не исчерпывают возможных способов решения проблемы передачи образовательных терминов при переводе, но совершенно очевидно, что переводу текстов образовательного дискурса должна предшествовать серьезная терминологическая работа.

Литература

1. Электронная интернационализация вузов (2017–2018 гг.). Англоязычные интернет-ресурсы российских университетов [Электронный ресурс]. URL: <http://russiancouncil.ru/digital-universities-2018/> (дата обращения: 18.01.2019).

2. Елизарова Л. В., Юдина Т. В. Терминологический аспект переводческой деятельности // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сборник научных трудов. Вып. 6. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 33–38.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

*А. М. Антонова
РГПУ им. А. И. Герцена*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОПИСАНИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

*A. Antonova
Herzen State Pedagogical University of Russia*

SOCIAL AND LINGUISTIC IMPORTANCE OF RUSSIAN CULTURE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

Globalization has made it necessary for all nations to employ international languages to promote their cultures, and Russian culture is no different. Making use of the latest achievements in "interlinguoculturology," we refer to Foreign Culture Oriented Language as part of intercultural communication.

В условиях существования глобального языка межкультурного общения, английского, особенно инновационным можно признать развитие одного из направлений межкультурной коммуникации, *интерлингвокультурологию* (термин В. В. Кабакчи), в котором основное внимание уделяется *иноязычному описанию культуры* (ИОК) [1, с. 5].

В новейшее время писатели, журналисты, ученые активно используют иностранные языки при описании родной культуры, стремясь выйти на более широкую аудиторию читателей. В. В. Кабакчи вводит термин *иноязычная литература* для тех, кто пишет на своем втором языке. Отличительной особенностью этой литературы является то, что (1) авторы пишут не на родном, а на одном из международных языков, (2) предметом описания является, как правило, родная культура писателей [2, с. 213].

Этот вид общения приобретает все большую актуальность и для нашей страны, поскольку использование иностранных языков в приложении к русской культуре позволяет нам расширить ее популяризацию и сделать ее доступной тем, кто незнаком с русским языком. При этом речь идет о виде коммуникации, существенно отличающемся от ситуации традиционного

перевода. В случае прямого межкультурного диалога осуществляется так называемый *внутренний перевод* [1, с. 7], когда автор оригинального текста сам решает все проблемы адаптации языка общения в соответствии со спецификой описываемой культуры и ее родного языка.

Особый интерес для нас представляют те аутентичные тексты, которые выполнены англо-русскими авторами, то есть теми носителями русской культуры, для которых английский язык является не иностранным, а вторым. В 2013 году вышла книга Anya von Bremzen “Mastering the Art of Soviet Cooking. A Memoir of Food, Family and Longing”. Как следует из подзаголовка, книга это не только о еде.

Тексты иноязычного описания культуры пишутся на Standard English/American, однако лексическое наполнение у них смешанное, они насквозь пропитаны культуронимами иноязычной культуры:

My grandparents had ideally embraced the regime, whereas the urban intelligentsia of my parents’ Thaw generation of the sixties rejected it with equal fervor. We, the kids of *zastoi* (Stagnation), experienced a different relation with Rodina [4, с. 250].

В. В. Кабакчи разделяет культуронимы на *полионимы* (культурные универсалии) и *идиокультуронимы* (специальная культурная лексика). Идиокультуронимы внутренней культуры называются *идионимами*, а идиокультуронимы внешних культур *ксенонимами* [1, с. 36–37].

В случае *внутреннего перевода* и создания *аутентичного текста* текст строится в соответствии с коммуникативным заданием автора, под влиянием коммуникативных тенденций своего времени. На рубеже XX–XXI веков стремление к сохранению точности передачи культурной информации существенно усилилось. В информационный век читатель сам предпочитает познавать мир, знакомиться с культурой других народов без навязываемых ему официальной пропагандой стереотипов, и художественная публицистика играет здесь важную роль. При этом текст должен сохранять доступность для широкой аудитории. Таким образом, в построении текста ИОК важной становится роль *операции параллельного подключения*, которая обеспечивает точность и доступность номинации. В нее входят сам ксеноним, как правило, заимствованный или калькированный элемент, и его пояснение [1, с. 98].

Генезис ксенонимической номинации аутентичного текста в принципе такой же, как и в случае традиционного перевода, но в силу специфики прямой межкультурной коммуникации (отсутствие текста-оригинала и осуществление коммуникации, как правило, в специальных областях знаний) продуктивными способами внешнекультурной номинации оказываются непопулярные в теории перевода заимствование, калькирование и гибридные образования, что подтверждается исследованиями В. В. Кабакчи, А. М. Антоновой, Е. В. Белоглазовой, Л. А. Дудченко, К. А. Егоровой, Н. Г. Юзефович и др.

В случае кулинарных ксенонимов использование Аней Бремзен заимствований закономерно — собственно они одновременно относят названия

блюд к русской культуре и выполняют функцию идентификации. Заимствование при этом непременно сопровождается пояснением:

I've already ... prepared the trimmings for an anachronistic chilled fish and greens soup called *botvinya* [4, с. 24].

Вместе с тем книга Ани фон Бремзен, как следует из ее подзаголовка *A Memoir of Food, Family and Longing*, не только о еде, но и о воспоминаниях советского детства, ее эмигрантской жизни. Между строк прочитываются ее взгляды и жизненная позиция: идеализируя, как она сама признается, собирательный образ России, Советский период полон оценочных суждений, хотя и смягченных детскими воспоминаниями. При описании советской действительности заимствования также преобладают:

... Mother was loath to ask Granddad for any favors involving his Party *blat* (connections) [4, с. 223].

Вместе с тем, когда ксенонимы обладают прозрачной внутренней формой, автор использует кальки. Обладая мотивированным значением и достаточной точностью номинации инокультурного элемента, кальки, тем не менее, своей чужеродной формой отчетливо сигнализируют о принадлежности ксенонима внешней культуре, например:

To combat drastic grain shortages — blamed on speculative withholdings — Lenin called down a 'food dictatorship' and a 'crusade for bread' [4, с. 38].

В качестве ксенонимов в книге используются и другие менее продуктивные способы формирования, например, описательные обороты:

Memories of wartime rationing cards and grotesque shared kitchens in communal apartments [4, с. 17].

На примере книги Ани фон Бремзен можно сделать вывод, что в современном многополярном и противоречивом мире развивается новый вид межкультурного общения, в котором ведущие языки используются в качестве ключа к иноязычным культурам. При этом сами языки общения адаптируются, наполняются элементами иноязычных культур.

В последнее десятилетие интерес к России снова усилился и, закономерно, увеличилось количество книг о России. К сожалению, пока больше пишут иноязычные авторы о нас, русскоязычных авторов, пишущих на своем втором языке о России сегодня немного. Будем надеяться, что их количество увеличится, предпосылки для этого есть.

Герценовский университет уже 10 лет проводит творческий конкурс «Молодые Набоковы», который поощряет оригинальное текстотворчество о русской культуре на иностранных языках среди молодежи и который в последние годы стал всероссийским. Будем надеяться, что скоро мы заговорим о новых Набоковых в мировой литературе, русских, пишущих на своих вторых языках о России. Однако этому специальному виду коммуникации необходимо учить отдельно, формируя у студентов сложную интерлингвокультурологическую компетенцию, которая включает культурные и лингвистические аспекты.

Литература

1. Кабакчи В. В. Введение в интерлингвокультурологию / В. В. Кабакчи, Е. В. Белоглазова. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. 255 с.
2. Кабакчи В. В. «Инокультурная литература» как объект лингвистического исследования // *Studia Linguistica XX*. Язык в логике времени: наследие, традиции. СПб.: Политехника-сервис, 2011. С. 212–221.
3. *Bremzen Anya von*. Mastering the Art of Soviet Cooking. A Memoir of Food, Family and Longing. London: Transwold Publ., 2014. 448 p.

Н. Н. Казыдуб
КГПУ им. В. П. Астафьева

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СКРЕПЫ

N. Kazydub
KSPU named after V. P. Astafyev

LANGUAGE AND CULTURE: AXIOLOGICAL LINKS

The article ponders on how values link culture and language. Value-charged concepts as integral elements of cultural heritage shape the lines of language categorization and motivate semantic and pragmatic preferences of language users. Axiologemes encode cultural knowledge and communicate cultural truths to the language community.

В современной лингвистической парадигме изучение языка осуществляется в координатах культурного пространства, раскрывающего базовые мотивы формирования и функционирования языковых единиц, форм и структур. Соответственно, укрупняется проблематика взаимодействия языка и культуры в части выявления системных операторов, сочленяющих рассматриваемые феномены в формате когнитивно-дискурсивного переживания реального мира. Прежде всего следует обратиться к фундаментальным механизмам, управляющим процессами ориентирующего взаимодействия языковых личностей в параметрах культурологически специфицированной коммуникативной среды. Это уровень аксиологического переживания культурного наследия и актуальных культурных сценариев, восходящих к базовым матрицам коллективного (исторического) опыта. Культурный опыт вычленяет наиболее экологичные смысловые значимости (аксиологические концепты), приобретающие исключительную иллюкутивную силу в условиях функционирования языковой личности в координатах культурного пространства.

Следует особо отметить тесную связь лексикона и аксиологических концептов, имена которых приобретают статус **ключевых слов культуры**, открывающих доступ к фундаментальной аксиологии национально-культурного пространства [3]. Такие слова приобретают статус прототипических номинаций, которые выполняют функцию диагностирования базовых

вых ценностей той или иной лингвокультуры. Прототипические номинации могут быть идентифицированы и охарактеризованы на основе применения ряда критериев, к которым относятся: степень культурологической разработанности репрезентируемого смысла, рекуррентность (частотность) употребления данной номинации в текстах и дискурсах, диагностический потенциал языковой репрезентации, функциональная специализированность в плане выражения культурологических предпочтений [1]. Развивая тезис А. Вежбицкой [3] о наличии тесной связи между компонентным содержанием социокультурной среды и лексиконом языка, заметим, что такая связь поддерживается культурной аксиологической традицией, порождающей аксиологические скрепы, сочленяющие культурные формы и языковые символы.

Таким образом, проблема взаимодействия языка и культуры помещается в плоскость сопологания ментальных структур, обоснованных кластерами культурных ценностей, и способов их языковой репрезентации в призме конструирования дискурсивной среды в соответствии с принципами вежливости, кооперации и солидарности.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы эксплицировать аксиологические скрепы посредством раскрытия ориентирующего потенциала языковых единиц, вербализующих ценностное содержание культурных форм и событий. С этой позиции, критическую значимость приобретают **аксиологемы** — языковые репрезентанты и дискурсивные активаторы аксиологических концептов. Ср.: ГОСТЕПРИИМСТВО, ЗДОРОВЬЕ, ЗНАНИЕ, ДРУЖБА, ОБРАЗОВАНИЕ; INTEGRITY, INITIATIVE, POLITENESS, PRIVACY, SPORTSMANSHIP.

Аксиологемы формируют аксиосферу языковой личности, участвующей в межличностной и межкультурной коммуникации, очерчивают когнитивный горизонт, в границах которого осуществляется оценивание событий реального мира и выбор определённых сценариев поведения.

Аксиологическое содержание языковых знаков обосновано, прежде всего, системами культурных ориентаций, отражающих наиболее значимые контексты коллективного (исторического) опыта. Такие контексты раскрывают линии аксиологического переживания окружающей среды, насыщенной разнообразными культурными значениями.

В условиях конструирования дискурса аксиологемы актуализируют опорные смыслы, полагаемые в основу когнитивной обработки дискурсивной информации в векторе проектирования симметричной интерпретации. Расхождение линий аксиологического переживания фактов и событий реального мира порождает ряд эффектов, а именно:

- несовпадение опорных аксиологических концептов;
- различное нюансирование аксиологических сценариев;
- различный инструментарий аксиологической параметризации дискурса;
- несовпадение прототипических и гомеостатических (телеологических) оценок;

- лексическую асимметрию.

Как следствие, формируется очаг «интолерантного» напряжения, преодолеваемого участниками коммуникации посредством переключения культурного кода в соответствии с параметрами кооперативного общения как наиболее оптимальной стратегии, обеспечивающей необходимый перлокутивный эффект. Согласование аксиологического выбора языковых личностей, аффилированных с различными культурами, требует совпадения интенциональностей, то есть установок на достижение взаимопонимания [2]. Выявление дифференциальных аксиологических показателей очерчивает область приложения усилий, направленных на устранение аксиологических зазоров посредством культурологического просвещения и конструирования общей системы координат на основе совпадающих интерпретаций.

Аксиологемы раскрывают ценностный контент той или иной культуры в риторических форматах апелляции, аргументации и прескрипции.

В формате апелляции аксиологемы актуализируют мотивирующий потенциал имён ценностных концептов за счёт наращивания иллюкутивной силы культурного кода. Обращение к опорным смыслам встраивает языковую личность в соответствующий сценарий переживания культурного события и формирует мотивационные структуры, обеспечивающие реализацию прогнозируемой модели поведения.

В формате аргументации аксиологемы обосновывают социальную валидность соответствующей ментальной структуры.

В формате прескрипции аксиологемы раскрывают императивное содержание речевого сообщения и обозначают линии поведения языковой личности в параметрах определённого прагматического контекста.

Подведём итоги. Язык и культура связаны аксиологическими скрепами, восходящими к системам базовых ценностей, формируемых на основе извлечения наиболее экологичных значимостей из культурного (исторического) опыта. Аксиологические скрепы воплощаются в **аксиологемах** — языковых знаках, вбирающих аксиологическое содержание культурного пространства. В силу своей связи с фундаменальной аксиологией культуры, такие знаки обладают значительным ориентирующим потенциалом и выполняют функции системных операторов, управляющих поведением языковой личности в коммуникативной среде.

Литература

1. *Казыдуб Н. Н.* Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира (теоретическая модель): монография. Иркутск: ИГЛУ, 2006. 216 с.

2. *Казыдуб Н. Н.* Коадаптация языковых личностей в межкультурной коммуникации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2018. № 4 (46). С. 145–154.

3. *Wierzbicka A.* Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.

С. А. Кокошкина
СПбГУ
Е. И. Симонато
Лозаннский университет

ШВЕЙЦАРСКИЕ АГРАРНЫЕ КОЛОНИИ ЮГА РОССИИ КАК ПРИМЕР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

S. Kokoshkina
SPbGU
E. Simonato
University of Lausanne

SWISS AGRARIAN COLONIES IN SOUTH RUSSIA AS AN EXAMPLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Swiss colonies on the Northern Black sea coast, founded in the 19th century, present quite a unique and peculiar sociolinguistic situation. We will study the situation of the biggest colony named Chabo from the point of view of intercultural communication.

Швейцарские колонии на Юге Российской империи были основаны в начале XIX века в Крыму и в Одесской области. Так, самая большая их них — колония Шабо — находилась недалеко от Белгород-Днестровского. Колония была основана в 1822 году швейцарскими виноделами и виноградарями из кантона Во. Эта колония была организована при содействии Фредерика Сезара де ля Гарпа, наставника Александра Первого, также выходца из кантона Во. Несмотря на свою малочисленность, колония сыграла огромную роль в освоении причерноморского края, став центром развития виноградарства и виноделия.

Колония Шабо являлась единственной швейцарской колонией на территории Российской империи с франкоговорящим населением. Шабо вызвала интерес многих исследователей — этнологов и лингвистов. На основании дошедших до нас исследований можно сделать выводы о том, как жила эта колония до начала Второй мировой войны.

Географическое положение колонии Шабо способствовало формированию той специфической социолингвистической ситуации, в которой находились ее жители. На протяжении многих веков в этом регионе сосуществовали различные языковые сообщества: молдаване, греки, румыны и т. д. Вскоре после основания колонии, около 1840 года, российское правительство пригласило недостающие двадцать семь швейцарско-немецких семей, и таким образом население колонии составило 60 семей — франкоговорящих швейцарцев и немцев.

На материале архивов колонии, воспоминаний колонистов и их писем можно восстановить, каковы были их контакты с соседями: русскими, украинцами, молдаванами и немцами их соседних колоний. Согласно данным

свидетельствам, будучи хорошо принятыми коренным населением, колонисты достаточно быстро освоились в чужой стране, изучили ее язык, приобщились к местной культуре. Вскоре они уже чувствовали себя как дома.

Любопытные свидетельства о культурной ситуации колонистов оставил В. Ф. Шишмарев — автор монументального труда «Романские поселения на Юге России» (1975). Шишмарев посетил Шабо в конце 1920-х годов. В то время колония насчитывала 211 семей и тысячу человек, 30 из которых были гражданами Швейцарии.

Наблюдения Шишмарева носят социолингвистический характер. Во-первых, ученый констатирует тот факт, что, как видно из перечня колонистов, поселившихся в Шабо, романский элемент среди них преобладал. В течение продолжительного времени французский язык занимал господствующее положение. На нем поселенцы говорили между собою. Речь кантона Во (или патуа — фр. «patois») — родной диалект колонистов — быстро отмирал, как отмирал он в протестантских кантонах самой Швейцарии. Общефранцузским языком они пользовались в своих официальных обращениях к правительственным органам. На французском языке переписывались с ними и представители власти, пишет автор [2].

Известно также, что в первые годы колонии швейцарцы жили изолированно, смешанных браков не было, в связи с чем языковые традиции сохранялись хорошо. В 1829 году в Шабо была основана сначала приходская школа, а затем и гимназия. Поначалу поселенцы сами учили своих детей французскому, а позже стали приглашать учителей из Швейцарии.

Интересно отметить, что швейцарцы жили достаточно обособленно. Коммуникация с местным населением была ограничена. Так, примечателен тот факт, что письменное общение происходило долгое время на родном языке колонистов. В течение длительного времени все делопроизводство в колонии велось на французском языке. Лишь при Александре II колония была подчинена общим законам администрации Российской империи. Еще в 1861 году, при Александре II, преподавание в школе велось на русском языке. Итак, до 1870 года колония была «французской», населенной только франкоговорящими швейцарцами, хотя в нее входило и несколько немцев. Всякий раз, когда поселенцы получали официальную корреспонденцию на русском или немецком языке, они отвечали так: «Эти немецкие документы, которые вы нам отправляете, мы их не понимаем».

Румынский исследователь В. Дуламанджу выделяет три характерные черты говора колонистов Шабо с точки зрения русско-французских языковых контактов.

1. Первоначально в Шабо говорили на говоре кантона Во (патуа).
2. Русский язык и контакт с русским населением повлияли на речь поселенцев.
3. Сегодня жители Шабо говорят на французском языке, хоть и не совсем литературном [2].

Дуламанжу приводит многочисленные примеры смешения языков, отражающих культурные контакты между колонистами и местным населением, которые по большей части относятся к лексическим заимствованиям. Этим фактором автор предлагает объяснять неологизмы в языке Шабо. Так, вместо слова «баклажан» жители Шабо говорят «синий помидор» — как в местном говоре русского языка (синенький). Приводится также пример слова дядя в значении «мужчина» и «дядя» и «тйотья» в значении тети или даже дамы. Клички собак (Жучка) и лошадей (Маруся) также имеют русское происхождение.

С точки зрения В. Ф. Шишмарева, говор колонистов Шабо представляет собой типичный случай так называемого «островного говора» — говора, развивавшегося в отрыве от основного ареала распространения французского языка. Именно в этом и заключается исключительное значение его для романистики. Именно этим он интересен для изучения в свете теории межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Dulamangiu V.* La population et le langage de Chabag // Arhiva. 1939. № 1–2. С. 13.
2. *Шишмарев В. Ф.* «Швейцарское поселение в Шабо» // Романские поселения на Юге России. Л., 1975. С. 142.

Н. А. Кубанев, Л. Н. Набилкина
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
(Арзамасский филиал)

ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ОБРАЗА РОССИИ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

N. Kubanev, L. Nabilkina
N. Novgorod State University (Arzamas Branch)

FORMING OF THE APPEALING IMAGE OF RUSSIA AND PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The article touches upon one of the most acute problems of cross-cultural communication: what are the factors which create the image of Russia on the international arena. Also the paradigm “native-alien” is analyzed. The authors of the article come to the conclusion that imagiology positively influences the process of complementation. The more we know about other nations the more beneficial effect will be achieved.

Любая страна заинтересована в создании благоприятного собственного образа перед лицом других стран и народов. Заинтересована в этом и Россия. Но какую цену готова заплатить наша страна за формирование своего

доброе имени? Европа во все века смотрела на Русь-Россию с недоверием и опаской, хотя и плохо представляя, что такое Россия в действительности. Но что являла собой сама «кичливая» Европа? Ответ на этот вопрос мы находим не в наших отечественных книгах, а в «Литературной истории Соединенных Штатов Америки», страны, которую трудно заподозрить в симпатиях к России.

В момент образования североамериканских колоний, «Европа была крохотным островком, затерянным в туманной, сумрачной вселенной», писали авторы Литературной истории Соединенных Штатов [3, с. 35]. К XVIII веку не многое изменилось. Собственно, Европа представляла собой Англию, Францию, Голландию, Испанию и Австрию. Что касается Италии и Германии, они представляли собой «лоскутные» государства, которые вряд ли могли играть какую-то роль.

Но и к США, Европа проявляла такое же пренебрежительное отношение. И Россию, и США Европа рассматривала «как альтернативные формы варварства» [2, с. 475].

Так как же формировался имидж России в глазах международного общества? После победы над Наполеоном имидж России в глазах Европы стоял очень высоко. Парижане были очарованы галантным поведением русских войск, в том числе и «страшных» казаков, от которых европейцев кидало в дрожь. Но чем кончилось это обожание?

Уже в 1840 году в свет вышел травелог французского маркиза Астольфа де Кюстина «Россия в 1839 году», пронизанный русофобией. Книга Кюстина рассказывает нам о России времен Николая I, однако мы находим вполне узнаваемые черты настоящего времени: коррупция, всевластие бюрократии, непомерная роскошь кучки нуворишей при полном пренебрежении интересов простого народа.

В центре внимания французского маркиза — царский двор и его окружение. Это вполне объяснимо, ибо именно с этим окружением приходилось общаться «путешественнику». И именно двор давал пищу для самой широкой и едкой критики. Но, критикуя придворную камарилью, маркиз достаточно точно определяет политическую тенденцию российского общества: покорность власти при одновременной склонности к бунту. По мнению Кюстина, Россия — страна рабов. Российское общество представляется ему царством послушных автоматов, а не живых людей. Постоянное подавление личности и отсутствие элементарных гражданских свобод выработало у русских специфическое качество: лукавство. По этому принципу он относит всех русских к «азиатам». Ему кажется, что он «попал в Персию». Но за показной покорностью у русских скрываются живые чувства и неутоленные амбиции. «Русские не только склонны к насмешке, они холодны, хитры и малоделикатны, как все честолюбцы», — обобщает маркиз, совершенно не делая различий между слоями общества [1, с. 430]. Может быть, это сужде-

ние и справедливо касательно высших слоев, среди которых вращался А. де Кюстин, но совершенно несправедливо по отношению ко всему русскому народу. Русские издавна славятся радушием, гостеприимством и открытостью.

Особую остроту проблема образа врага приобрела в годы «холодной войны», когда обе стороны, казалось, хотели перещеголять друг друга в изобретательности. Так, в разгар очередного витка «холодной войны» травелог Кюстина был издан в США с предисловием тогдашнего директора ЦРУ Б. Смита как «лучшая книга о Советском Союзе». В 1989 году новое издание травелога вышло в Америке с предисловием видного ученого Д. Бурстина, который сравнил А. де Кюстина с Геродотом, первым описавшим «варварскую Скифию». С тех пор акцент на «варварскую» Россию не слишком изменился.

Но холодная война кончилась, а ее реликты — остались. Для разжигания ненависти, а порой для оправдания собственных промахов лучше всего подходит тактика создания образа врага. Парадигма «иной-другой-чужой» во все времена служила неотъемлемым средством противопоставления «мы — они», цивилизации и варварства, верных и неверных.

Значительная роль в деле МК принадлежит стереотипу. Созданный в 1922 году американским социологом Уолтером Липпманом, он не до конца правильно понят. За этим термином закрепилось сочетание «негативные стереотипы», «стереотипное мышление» — что-то отрицательное, типа «средней температуры по больнице». Стереотипизация предполагает клишированное, усредненное восприятие окружающей действительности. Стереотипы зачастую довлеют над человеком, который привык к устойчивому, стабильному восприятию тех или иных установок и то, что не совпадает с этими установками, легко отбрасывается или пропускается. Стереотипы превращаются в клише от многократного повторения. Они фиксируются в сознании человека и становятся устойчивыми. В сознание советского человека «въелись» устойчивые словосочетания, типа «борьба за мир» или «волчий оскал капитализма», а западного — представления об «агрессивных русских» и лозунг «русские идут». Стереотипом стало выражение Р. Рейгана “evil empire” — «империя зла». «Холодная война» породила целый комплекс стереотипов, которые с трудом уступают свое место новым реалиям. Между тем, стереотип несет в себе важное положительное содержание. Он не передает всех цветов спектра, но ориентирует на главное, помогает выделить некие характерные черты, свойственные тому или иному народу, той или иной стране. Стереотип помогает в определении национального характера, менталитета, национальной идентичности народа. Существует расхожее мнение, что чем ближе культуры, тем ближе народы, тем быстрее они находят понимание друг с другом. Между тем, история говорит об обратном:

мы готовы понять тех, кто представляет культуры далекие от нашей. Мы готовы простить им любые коммуникативные сбои, потому что готовы к ним, потому что они — «другие». Почему русские с трудом находят общий язык с близкими им по культуре украинцами? Стоило придти к власти русофобствующим силам, и «дружба» между нашими народами начала стремительно исчезать. Ответ прост: чем больше близость культур, тем сильнее импульс к сохранению своей национальной идентичности, своего языка, своего национального характера — одним словом, к самоопределению.

Сэмюэль Хантингтон назвал свою книгу «Столкновение цивилизаций». В ней он утверждает, что на смену «холодной войне» пришла война цивилизаций. Близкие по духу цивилизации сплачиваются, а вместе с ними сплачиваются и народы. Далекие друг от друга цивилизации отталкиваются, расходятся. Таким образом, можно ожидать войны цивилизаций. В частности, нужно ожидать противостояния и даже столкновения исламской и христианской цивилизаций. Что знает рядовой житель Земли о различии цивилизаций? Здесь мы сталкиваемся с одной очень острой проблемой: проблемой «свой — чужой». С самого начала своего рождения человечество сталкивалось с этой проблемой: вначале, выделяя себя среди животных, затем среди различных племен, потом среди народов и т. д. Первоначально «чужой» означал «врага». Лишь в конце XX века слово «чужой» было заменено на слово «иной — другой». Это весьма важное изменение означало, что «другой», «иной» не обязательно «враг». И этому способствовала имагология.

В годы «холодной войны» по инициативе ЮНЕСКО был определен «знаменатель дружественности». В этот же период русским ученым-культурологом Л. Н. Гумилевым (сыном знаменитых русских поэтов) был сформулирован «принцип комплиментарности», служащий показателем симпатии или антипатии одного народа по отношению к другому, который проявляется на бессознательном, иррациональном уровне. Нужно подчеркнуть, что «комплиментарность» между русским и американским народом всегда была очень высокой, несмотря на «холодное» отношение правительств обеих стран.

Может ли повлиять имагология на процесс комплиментарности? Несомненно, может. Чем больше мы будем знать друг о друге, чем более доброжелательным будет наше видение, тем лучше мы будем понимать друг друга. Англичане говорят “Seeing is believing” — «Увидеть значит понять». «Понять значит простить» добавляют русские. В этом заключен смысл имагологии. Человек мыслит образами. Чем более благожелательным будет образ «иной» страны, «другого» народа, тем меньше места останется для проявления чувства неприязни и вражды.

Литература

1. Кюстин А. Россия в 1839 году // Россия первой половины XIX века глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1991.
2. Лернер М. Развитие цивилизации в Америке. М.: Радуга. 1992.
3. Литературная история Соединенных Штатов Америки. М.: Прогресс, 1977.

С. Г. Курбатова
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О МОТИВИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ УРБАНОНИМОВ В ИНФОРМАЦИОННО-РЕКЛАМНОМ ПРОСТРАНСТВЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

S. Kurbatova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON MOTIVATION IN FOREIGN URBANONYMS IN THE INFORMATION AND ADVERTISING SPACE OF ST PETERSBURG

The growing interest in the study of urbanonyms is primarily due to the increased linguocreativity of nominees. The active use of borrowings is connected with the addiction of the mass domestic consumer to imported material and spiritual values. The fashion for foreign language elements grows into an increasingly widespread form of game with foreign language-manipulation of two alphabets, Cyrillic and Latin. Urbanonyms can be transparent in terms of pragmatics, i. e. «allow» recipients to identify culturally significant and national-specific installation in the name, to correlate linguistic and extralinguistic signs.

Урбанонимы — искусственно созданные наименования городских объектов. Городская среда, по образному выражению Ю. М. Лотмана, представляет собой «котел текстов», бытующих в самых различных социальных сферах [1, с. 99]. С увеличением количества различных коммерческих объектов (магазинов, ресторанов, кафе, салонов красоты, фитнес-центров и др.) и их конкурентностью городское пространство всё больше заполняется всевозможными вывесками. Вывеска представляет собой особый тип текста, обладающий смысловыми, структурными, композиционными и прагматическими особенностями. Прагматический потенциал иноязычных коммерческих урбанонимов раскрывается в неслучайно выбранных мотивировочных признаках, представляющих определенный тематический диапазон. Например, названия салонов красоты BEAUTY LOUNGE, 4Beauty, Osoba beauty club, Beauty Today; использование модных, «престижных» слов D'elle Vogue, Vintage, Prestige, Selfie, Celebrity. Использование итальянских и французских слов в названиях ресторанов и кафе связано со стереотипами о

высоком уровне этих национальных кухонь (La Pasta, Uno Due Tre Cafe, La Cucina, Buon Appetito, Garçon, Fromage, Entrée, Le Tour de Vin), даже если это обычные общепотребительные слова типа 'сыр', 'кухня'.

Возрастающий интерес к исследованию урбанонимов объясняется в первую очередь повышенной лингвокреативностью номинаторов. Так, транслитерация русского слова латиницей может придать названию оттенок ироничности: Korovabar, Barvin, Obed Bufet, FermA, KoraDuba, Moo Moo Burgers, Piano Piano (винотека и ресторан итальянской кухни), Bolno Budet (салон татуировки), Dve palochki (суши-бар). Гибридным по своей структуре является название французского бистро «Le Moujik», где при транслитерации русского слова латиницей используются иноязычные элементы (определенный артикль м. р., ед. ч. и буквосочетание ou, используемое во французском для передачи звука [u], схожее с русским [y]). Необходимо отметить, что активное использование заимствований связано, с одной стороны, с пристрастием массового отечественного потребителя к импортным материальным и духовным ценностям, а с другой, очевидно, что владельцам таких заведений как кафе и ресторанов, важно привлечь как можно больше посетителей: и местных жителей, и иностранных туристов. Особенно это актуально для крупных городов (Москва, Санкт-Петербург). Так, мода на иноязычные элементы перерастает во все более распространяющийся вид игры с иноязычностью — манипулирование двумя алфавитами, кириллическим и латинским: например, в названиях заведений общепита Рыба, ЧЕБУROOM, VIP Шаверма, Суши, Шашлыкoff, Vla Vla Бар, Butterbrodskybar, ВСЁХОРОШО!, Держись, Casa del Мясо, ChaChaПури; в названиях салонов маникюра ПИЛКИ, KISTOЧКИ. Особый случай в названии ресторана Мари Vanna, где латинская графика используется для передачи разговорной формы отчества 'Ивановна'.

Можно утверждать, что сегодня условно-символическая номинация построена на общем для номинатора и коммуниканта интеллектуальном и эмоциональном опыте, на владении единой системой ценностей. Разнообразные магазины, кофейни, бары, рестораны, салоны красоты, медицинские центры и пр., используя в качестве вывески заимствование, направлены, прежде всего, на потребителя с достаточно высоким материальным и образовательным статусом, у которого одной из приоритетных ценностей является знание 1–2 иностранных языков: например, Vinissimo отсылает к итальянскому, где суффикс -issimo(-a) широко используется в языке рекламы, спорта, теле — и радиошоу; к английскому Cup In Cup (кофейня и магазин чая); искаженное французское LA RUSS (франц. à la russe 'на русский манер') в названии ресторана русской кухни; название отеля Ambitus от лат. 'компас'.

Сегодня необычность, экзотичность фонетической оболочки слова сами по себе не только производят впечатление на коммуниканта. Наряду с

декоративно-аттрактивной функцией (например, название салона красоты PARRUCCHIERE ITALIA где *parucchiere* ‘парикмахер’) иноязычные урбанонимы выполняют всё чаще информативную функцию, создавая устойчивые темы ассоциативных отсылок. Вне процесса речи слова, имеющие между собой что-либо общее, ассоциируются в памяти так, что из них образуются группы, внутри которых обнаруживаются весьма разнообразные отношения [2, с. 25]. Урбанонимы могут быть прозрачными в плане прагматики, то есть «позволять» реципиенту опознавать важные культурно-значимые и национально-специфические установки в имени, соотносить языковой и внеязыковой знаки [3, с. 28]. Например, название ресторанов китайской кухни «Ми Фан» переводится с китайского ‘вареный рис’, «Тан Жен» — ‘Китай, китайцы’ на языке китайцев-иммигрантов в США (ср., англ. Chinatown.). Название кофейни-кондитерской *Ô,petit* в переводе с французского означает «о, маленький» (концепция этого заведения — делать миниатюрные десерты).

Некоторые названия имеют важную экстралингвистическую основу. Название петербургской кофейни 1886BONOMI связано с кофе *Bonomi*; это известный и любимый итальянцами бренд кофе, под маркой которого производятся премиальные сорта этого напитка. С 1886 года компания из Милана не просто создала продукт, который любят и ценят кофеманы во всем мире, но и добилась больших достижений в области производства кофе. Название пиццерии и кафе «Paninaro» происходит от итал. названия молодежной субкультуры, существовавшей в Италии 1980-х годов и известной под названием «paninari». Название произошло от слова «panino» ‘сэндвич’. Молодые люди, относящиеся к этой субкультуре, были известны тем, что собирались в первых фаст-фудах, где подавали сэндвичи, предпочитали дизайнерскую одежду и поп-музыку 80-х годов.

Прецедентные имена используются в качестве своего рода культурного знака, символа определенных качеств, событий, судеб [3, с. 3]. Например, отель «Dostoevsky» и ресторан San Pietroburgo в Санкт-Петербурге; названия ресторанов и кафе французской кухни Aznavour, Saint Malo, Жюль Верн; названия ресторанов и кафе итальянской кухни Rimini, Italy, Giulietta, Toscana Grill, Chelentano, Chipollino. В названии ресторана Amarcord обнаруживается апелляция к знаменитому фильму Федерико Феллини. Название паба Finnegan's восходит к роману ирландского писателя-модерниста Джеймса Джойса “Finnegans Wake”, который отсылает к народной ирландской песне об алкоголике, воскрешённом спрыскиванием «водой жизни» — виски. В названии гостиницы Crowne Plaza в качестве источника используется название австрийского отеля The Crowne Plaza Salzburg, что обусловлено коммуникативной стратегией «повышения статуса».

Литература

1. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
2. *Зайцева Н. Ю., Курбатова С. Г., Ивкина А. В.* Основы языкознания. СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2017. 95 с.
3. *Казакова С. Л.* Прагмалингвистический аспект английской урбанонимии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2011. 36 с.
4. *Нахимова Е. А.* Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург, 2007. 207 с.

Лю Чань Юнь
МГУ им. Ломоносова

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЁ ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

(На материале современных СМИ в русском и китайском языках)

Lu Chang Yun
Lomonosov Moscow State University

LEXICAL INTERFERENCE AND ITS PRAGMATIC FUNCTION IN THE INTERCULTURAL ASPECT (On the material of modern media in Russian and Chinese)

The annotated article is devoted to lexical interference and its pragmatic function. The brief introduction defines the term «interference». The main part of the research deals with the types of lexical interference in Russian and Chinese. The article is intended for all who are interested in language contacts.

В современной лингвистике одной из самых традиционных и актуальных проблем являются языковые контакты. В последнее время этот термин имеет большую значимость и считается, что это явление — результат развития языка в обществе.

Интерференция является одной из актуальных лингвистических проблем, в которой ученые обращают внимание на влияние родного языка билингва или изучающего другой язык на его речь на другом языке или на ее восприятие. В лингвистике отсутствует единое толкование термина «интерференция», однако благодаря монографиям У. Вайнрайха «Языковые контакты» и «Норвежский язык в Америке» Э. Хаугена исследование данной проблемы вышло на новый уровень.

В современном русском языке существуют следующие типы лексической интерференции:

1) Фонетическое приспособление когнатов. Например:

Пока во всем мире наблюдается «квантовый хайп», а, скорее всего, он не продлится вечно, важно, чтобы мы смогли использовать этот момент для создания более долгосрочных российских проектов, экспертизы и ноу-хау. (РИА Новости 06.08.2018)

Следует подчеркнуть, что лексема «хайп» от английского «hype» обозначает «шумиха», «ажиотаж». В данном примере слово «хайп» часто используют в отношении событий и персон, активно обсуждаемых в СМИ и соцсетях.

2) Специализированное сохранение «исконного» слова после заимствования его эквивалента. Например:

Только из-за этой системы блэклистов, построенной на онлайн-запросах, я не юзаю данный браузер. (Хакер.RU. 15.11.2010)

Надо объяснить, что лексема «юзать» в данном предложении от английского «to use» значит «использовать».

В современном китайском языке встречается такой пример лексической интерференции в газете. Приведём пример.

韓國瑜嗆綠選舉手法太LOW 對手反譏: 藍該換人選。

(Apple Daily. 22.08.2018)

Необходимо отметить, что в данном предложении английская лексема «LOW» обозначает «низкий уровень».

Интересно, что не только английский язык, но и японский язык сильно влияет на китайский язык. Кроме того, эти японские заимствования чаще используются в современных СМИ китайского языка. Например:

張姓運將表示, 稍早他在後座發現手提袋, 一打開發現裡面竟是大量現金, 當場嚇了一大跳, 所以立刻送到警察廣播電台招領。

(China Times. 02.12.2017)

Следует сказать, что японская лексема «運匠» (うんちゃん unchan) обозначает «водитель».

Таким образом, можно сделать вывод, что интерференция влияет не только на нормы языков, но и на индивида, который знает больше языков, чем один. Кроме того, в теоретической лингвистике и в методике учёные считают, что прагматическая функция интерференции имеет отрицательную оценку, так как интерференция — это ошибка в родном языке коммуниканта. Однако мы считаем, что прагматическая функция интерференции в текстах современных СМИ положительная, потому что это явление связано не только с языковым контактом, но и с новым вариантом коммуникации.

Литература

1. Багана Ж., Блажевич Ю. С. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта (на материале русского и португальского языков) // Вестник ИГЛУ, 2011. № 1. С. 10–15.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / под ред. Ю. А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. С. 22–125.
3. Словарь лингвистических терминов / под ред. Т. В. Жеребило. Назрань: Пилигрим, 2010. С. 124.
4. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6 / под ред. В. Ю. Розенцвейга. М.: Прогресс, 1972. С. 61–80.
5. Языковые контакты: краткий словарь / под ред. В. М. Панькина, А. В. Филиппова. М.: Флинта: Наука, 2011. С. 60.

Г. И. Панарина
ЕГУ им. И. А. Бунина

НАВЫКИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

G. Panarina
Bunin Yelets State University

SKILLS OF VERBAL COMMUNICATION AS A CONSTITUENT OF THE INTERPRETER'S PROFESSIONAL COMPETENCY

The article deals with the problem of interpreters' professional competency. The author considers the development of communicative competence of bachelors. The article contains the results of the research conducted to analyse students' skills to use verbal communication.

Переводчик должен иметь и применять в своей профессиональной деятельности обширные знания в области литературы, географии, истории, страноведения и т. д. Новые образовательные стандарты подготовки переводчиков предусматривают, что выпускники, освоившие программу бакалавриата, вместе с другими общекультурными и профессиональными компетенциями, должны обладать такими умениями и навыками, как «владением навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов», «владением культурой мышления», «способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения», «владением культурой устной и письменной речи», «владением основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста

(время, место, цели и условия взаимодействия), «способностью свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации» [1].

Речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и означает «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции» [2, с. 251].

В процессе реализации речевой стратегии человека речевая компетенция — это «свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле. Неотъемлемая составная часть культуры индивида. Обусловливается языковой компетенцией, широкой речевой практикой общения, большим объемом чтения литературы разных жанров» [3].

Процесс общения предполагает двусторонний обмен информацией, ведущий к взаимопониманию. Для того чтобы это было эффективным, необходимо, чтобы участники общения правильно пользовались средствами коммуникации для достижения своих целей. Довольно часто преподаватели вузов отмечают, что студенты не владеют даже базовыми навыками ведения беседы, не могут аргументировать свои доводы, не умеют правильно излагать свои мысли ни в устной, ни в письменной форме, неправильно подбирают слова, так как не знают значение многих лексических единиц.

Для того чтобы подтвердить актуальность темы и необходимость рассмотрения данной проблемы, было проведено анкетирование. В ходе исследования, проведенного с целью сбора информации, студентам предлагалось ответить на десять вопросов анкеты относительно уровня владения респондентами русским и иностранным языками, оценивания студентами условий организации процесса обучения русскому и иностранному языкам в школе и в университете; также им предлагалось определить значение ряда приведенных русских слов.

Данный опрос проводился среди студентов Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина в период с мая по июнь 2018 года. В опросе приняли участие 52 студента с первого по пятый курс отделения иностранных языков института филологии.

Опрошенные студенты на вопрос «Насколько хорошо Вы владеете родным (русским) языком?» ответили, что 40% из них знают его на «отлично» и 60% — на «хорошо». По русскому языку в школе имели отличные отметки 67% опрошенных, 33% имели хорошие отметки. 88% студентов имеют отличные отметки по русскому языку в университете, 10% — хо-

рошие, 2% — удовлетворительные. 22% опрошенных считают, что процесс обучения русскому языку в школе был организован отлично, 46% — хорошо, 12% — удовлетворительно. 37% студентов считают, что процесс обучения русскому языку в университете организован отлично, 46% — хорошо, 17% — удовлетворительно. В целом, анализируя ответы студентов по поводу их владения русским языком, можно отметить, что большинство студентов имели хорошие отметки по этому предмету в школе и в университете, поэтому довольно странным представляется тот факт, что студенты в ходе анкетирования показали низкий уровень владения речевой компетенцией.

С целью выявления уровня сформированности навыков владения русским языком в ходе исследования студентам предлагалось дать определения или подобрать синонимы 20 существительным русского языка: «парадокс», «прейскурант», «экспромт», «инкогнито», «пандемия», «акрополь», «филантроп», «ностальгия», «дилемма», «ретроспектива», «приоритет», «импичмент», «антураж», «гравитация», «антимония», «эпопея», «элегия», «дислексия», «кавалькада», «апологет». В процессе проведения анализа полученных в ходе анкетирования данных выяснилось, что в среднем опрошенные не знают значение примерно 25% предложенных имен существительных русского языка. Наибольшую трудность у студентов вызвали такие слова, как «апологет» (46 человек — $\approx 89\%$), «антимония» (40 человек — $\approx 77\%$), «кавалькада» (39 человек — $\approx 75\%$), «дислексия» (25 человек — $\approx 48\%$), «ретроспектива» (22 человека — $\approx 42\%$), «антураж» (19 человек — $\approx 37\%$), «пандемия» (16 человек из 52 опрошенных, то есть $\approx 31\%$ затруднились дать определение), «акрополь» (11 человек — $\approx 21\%$), «филантроп» (11 человек — $\approx 21\%$). Приведенные результаты показывают, что данное количество студентов совсем ничего не написали относительно значения данных имен существительных. Однако существует еще довольно большой процент неправильно указанных значений этих слов, например, пять человек ($\approx 10\%$) указали, что слово «апологет» означает «извинение», один человек ($\approx 2\%$) считает, что данное слово означает «высшая точка, кульминация», очевидно, перепутав его со словом «апогей». Нередко студенты путают значения слов с похожим произношением.

Результаты данного анкетирования доказали необходимость ведения целенаправленного обучения школьников и студентов навыкам вербальной коммуникации. Одной из целей процесса обучения переводчиков является формирование коммуникативных навыков, включая увеличение словарного запаса, при помощи которого происходит передача информации в процессе общения. Следует учить будущих переводчиков уметь точно выражать свои мысли, излагать их доступным для собеседников языком, выбирать соответствующие лексические единицы и на русском, и на иностранном языке.

Литература

1. ФГОС высшего образования по направлению 45.03.02 Лингвистика, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 года, приказ № 940. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: ИКАР. 2009. 448 с.
3. Романова Н. Н., Филиппов А. В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. Справочное издание. М.: Флинта, Наука, 2009. 304 с. URL: <http://readli.net/slovar-kultura-rechevogo-obshheniya-etika-pragmatika-psihologiya/>

Н. В. Трещёва, В. Г. Радченко
НИУ БелГУ

К ВОПРОСУ О ГИБРИДИЗАЦИИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ

N. Trescheva, V. Radchenko
Belgorod State National Research University of Russia

ON THE ISSUE OF THE HYBRIDIZATION OF LOANWORDS

The expansion of the French language in different territories leads to its phonetic, grammatical and lexical-semantic variants. Canada is one of the territories where the French language is represented by a substrate. This is due to the fact that in Canada and France, the language versions of French developed in parallel and in mutual contact. The article, based on the analysis of the hybrid borrowings determines the lexical and semantic features of the Canadian national language version.

Гибридность — языковое явление, при котором в производном слове могут сочетаться элементы разной этимологии, — является характерной чертой французской лексики. В ходе многочисленных языковых контактов французским языком были заимствованы тысячи слов самого различного происхождения. В результате их лексической ассимиляции, а именно их участия в образовании новых слов, во французском языке появились многочисленные гибридные образования — производные гибриды, гибриды — сложные слова и сложнопроизводные гибриды.

Во французском языке Канады отмечаются многочисленные случаи скрещиваемой лексики. Гибридность лексики является одной из самых продуктивных форм пополнения словарного состава канадского варианта французского языка под влиянием английского.

Учитывая все аспекты образования гибридов, в том числе и фактический материал, в нашей статье мы используем следующее определение исследуемого термина: *гибридным англицизмом (anglicisme hybride)* может быть названо слово или выражение, в котором объединены элементы языка-донора и заимствующего языка.

Так, на основе английского слова *set* — «гарнитур» — образуются гибриды, созданные для обозначения предметов мебелировки: *set de chambre* [гибрид от англ. *set* + фр. *chambre* — «спальный»] — «спальный гарнитур», *set de cuisine* [гибрид от англ. *set* + фр. *cuisine* — «кухонный»] — «кухонный гарнитур», *set de salon* [гибрид от англ. *set* + фр. *salon* — «гостиный»] — «гостиный гарнитур»; посуды: *set de table*, *set de vaisselle* [гибрид от англ. *set* + фр. *table/vaisselle* — «столовый»] — «столовый прибор, посуда», а также в значении «комплект книг» — *set de livres*:

J'vas toute meubler ma maison en neuf! J'vas avoir un poêle, un frigidaire, un set de cuisine [4]. — Я собираюсь обставить дом заново! У меня будет новая плита, холодильник и кухонный гарнитур.

Сходную деривационную активность демонстрирует и англо-американский *live* — «в прямом эфире, живым голосом» — образующий словосочетания не только с существительными, но и с глаголами:

album live [гибрид от фр. *album* — «альбом» + англ. *live*] — «музыкальный альбом с записью из концертного зала»; *disque live* [гибрид от фр. *disque* — «диск» + англ. *live*] — «пластинка с записью из концертного зала»; *émission live* [гибрид от фр. *émission* — «передача» + англ. *live*] — «передача с места события»; *parler live* [гибрид от фр. *parler* — «говорить» + англ. *live*] — «выступить / говорить в прямом эфире»; *chanter live* [гибрид от фр. *chanter* — «петь» + англ. *live*] — «петь живым голосом / не под фонограмму»; *téléviser live* [гибрид от фр. *téléviser* + англ. *live*] — «вести передачу с места события».

Honnêtement, j'ai eu beaucoup de plaisir, j'adore les émission live [1]. — По правде говоря, я получила огромное удовольствие, я обожаю передачи с места события.

Гибридизация лексики, кроме гибридных словосочетаний, наиболее полно может быть представлена разнообразными глагольными выражениями. Для обозначения действия французский язык Канады использует аналитические гибриды, построенные по модели «фр. глагол + англ. существительное или прилагательное»:

avoir des muscles [гибрид из фр. *avoir* — «иметь» + англ. *muscle* — «сила»] — «быть сильным»; *avoir du pep* [гибрид из фр. *avoir* + англ. *pep* — «бодрость духа, энергия»] — «быть энергичным»; *avoir le kick* [гибрид из фр. *avoir* + англ. *kick* — «удовольствие»] — «получать удовольствие»; *avoir les shakes* [гибрид из фр. *avoir* + англ. *shakes* — «дрожание, озноб»] — «дрожать»; *avoir un flash* [гибрид из фр. *avoir* + англ. *flash* — «вспышка, озарение»] — «быть озаренным, иметь хорошую мысль».

être off [гибрид из фр. *être* — «быть» + англ. *off* — «свободный»] — «быть в отпуске, отсутствовать»; *être spot* [гибрид из фр. *être* + англ. *spot* — «место»] — «не опаздывать к месту встречи»; *être en shape* [гибрид из фр. *être* + англ. *shape* — «форма, вид»] — «быть в форме»; *être en stand-by* [гибрид из фр. *être* + англ. *stand-by* — «место, позиция»] — «стоять в очереди».

Ils sont off, dit Labbé en faisant signe à un petit homme à lunettes de le suivre dans son bureau [2]. — Они в отпуске, — сказал Лабэ, делая знак маленькому человеку в очках следовать за ним в его кабинет.

Гибридными могут также быть и устойчивые выражения, особенно популярные в молодежной среде: *c'est cute* — «как это мило»; *c'est du fake* — «это обман»; *c'est rough* — «это тяжело»; *c'est fair* — «это верно»; *c'est le fun* — «это интересно»; *c'est le top* — «это фантастика» и т. д.

Je l'ai laissée décider <...> c'est pas fair si elle avait pas le choix [3]. — Я предоставил ей возможность решать самой <...> было бы неверно, если бы у нее не было выбора.

Таким образом, гибридная лексика имеет широкое распространение в лексической системе канадского национального варианта французского языка и вошла в повседневную жизнь жителей страны. Несмотря на то, что гибриды представляют собой довольно многочисленный пласт лексической системы данного языка, их изучение до сих пор остается одной из малоисследованных проблем.

Литература

1. Clavardages — электронная пресса на сайте <http://www.Cyberpresse.ca/clavardage>
2. Fournier C. René Lévesque: portrait d'un homme seul. Montréal: Les Editions de l'Homme, 1993.
3. Gosselin M. Marie Calumet. Montréal: Editions Parti pris, 1988.
4. Tremblay M. Les belles soeurs. Ottawa: Leméac, 1972.

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS
OF INDIVIDUAL AND SOCIAL SPEECH ACTIVITY**

О. Х. Гладкова

Псковский государственный университет

**К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ
«ОЦЕНКА» И «ОЦЕНОЧНОСТЬ» В АКСИОЛОГИИ**

О. Gladkova

Pskov State University

**ON THE QUESTION OF DISTINCTION BETWEEN
«EVALUATION» AND «EVALUATIVITY» IN AXIOLOGY**

The paper deals with the problem of distinguishing key terms of linguistic axiology — «evaluation» and «evaluativity». The definitions to the terms are given and particular differences are specified in the article.

Проблема отношения человека и мира во многом обусловлена субъективным восприятием реальности, которая определяется системой общечеловеческих, культурно-специфических и индивидуальных черт. «Природа оценивания отвечает природе человека» [2]. Так восприятие ценностной картины мира происходит через призму культурно-национальных стереотипов, принадлежности к тому или иному социальному слою, личного опыта и многих других факторов. Система ценностных координат, определяющая взаимоотношения человека с окружающим миром, является основой **аксиологии**, то есть философской дисциплины, изучающей характеристики, структуры и иерархии ценностного мира, способы его познания, а также природу и специфику ценностных суждений [7]. Термины, связанные с аксиологией, всё чаще встречаются в исследованиях по лингвистике. В связи с этим многие учёные (А. А. Ивин, Н. Д. Арутюнова, Е. М. Вольф, В. Н. Телия) в своих работах выделяют лингвистическую аксиологию.

Лингвоаксиология рассматривает систему гуманитарных ценностей в контексте языкового выражения. Так на основе аксиосферы человек оценивает «субъективную» реальность как положительную, отрицательную или нейтральную. Данные аксиологические суждения находят отражение в языке в виде эксплицитных или имплицитных форм выражения.

Ключевым понятием лингвистической аксиологии является «оценка». **Оценка** — категория универсальная: «вряд ли существует язык, в котором отсутствует представление о “хорошо/плохо”» [4]. В словаре лингвистических терминов понятие «оценка» определяется как суждение говорящего, «выражающее своё отношение к предмету речи» [3].

Традиционно категория оценки рассматривается в логико-философском (Н. Д. Арутюнова, А. А. Ивин, М. М. Бахтин), культурном (А. Вежбицкая, Ю. Д. Апресян) и лингвистическом планах (Е. М. Вольф, В. Н. Телля, В. И. Шаховский, Т. В. Маркелова, З. К. Темиргазина). В языковом плане категория оценки представлена как сложная система оценочных средств содержания и выражения. Н. Д. Арутюнова понимает под оценкой отношение, выдаваемое за признак оцениваемого объекта [1]. Е. М. Вольф подчеркивает, что оценка как семантическое понятие подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как «А (субъект оценки) считает, что Б (объект оценки) хороший/плохой» [4]. Маркелова Т. В. определяет оценку как «функционально-семантическую категорию, реализуемую в речевой деятельности системой разноуровневых языковых средств», отмечая ценностный признак оценки в «отношении социума — говорящего к окружающим его предметам, лицам, событиям...» [5].

Основываясь на представленных определениях можно утверждать, что основой оценки являются субъект-объектные отношения, связанные оценочным предикатом-основанием. Данные базовые элементы образуют оценочную модальную рамку, относящуюся к прагматическому аспекту высказывания. Субъект оценки, эксплицитный или имплицитный — это человек или социум, который аксиологически маркирует объект оценки — лицо, предмет, ситуацию. Также в модальную рамку чаще имплицитно входит шкала оценок или «точка отсчёта», на которой основана оценка в социальных представлениях субъекта [4].

Таким образом, в лингвистическом плане оценка представляет собой отношение говорящего (субъекта) к объекту. Субъект в данном случае оценивает объект с точки зрения соответствия или несоответствия его качеств основным ценностным критериям, фиксируя данное оценочное отношение в высказывании. Во взаимодействии субъекта и объекта оценки следует выделить компонент, который скрывает в себе аксиологическое суждение (хорошо/плохо). Этот компонент семантической структуры слова называется оценочностью.

Стоит отметить, что в некоторых работах термин «оценочность» практически отождествляется с термином «эмотивность». Так Е. Н. Вольф подчёркивает, что термин «эмотивность» употребляется условно, так как он «не связан непосредственно с понятиями об эмоциях, эмоциональности или экспрессивности, а может подразумевать как эмоциональную, так и рациональную оценку» [4].

Маркелова Т. В. также полагает, что категория «собственно» оценочности или эмотивности присутствует в любых оценочных высказываниях. При этом «Эмоциональная оценка меняет интерпретацию высказывания, отражает эмоциональное состояние говорящего» [5]. Ср.: You treat her badly. — интерпретация рациональной оценки; It kills me that you treat her like a slave. — эмоциональная оценка.

Той же точки зрения придерживается В. И. Шаховский, который описывает причинно-следственные отношения эмотивности и оценки. «Оценка — это мнение субъекта о ценности объекта для него с точки зрения его хороших или плохих качеств, а эмоции — это переживание субъектом данного мнения» [7]. Следовательно, эмоциональный компонент — имплицитный или эксплицитный не может появиться в слове без оценки.

Исходя из этого можно предположить, что оценочность является неотъемлемым признаком модуса оценки. В данном контексте рациональный аспект оценочных суждений первичен, а эмоциональный компонент, то есть оценочность — вторичен.

Таким образом, понятия «оценка» и «оценочность» тесно взаимосвязаны. Однако, полагаем, что эти два термина не являются равнозначными. Категория оценки трактуется шире, чем оценочность. Оценка может существовать в языке без эмоций, а оценочность как эмоциональный компонент аксиологического суждения всегда зависим от оценки, являясь тем самым ее факультативным элементом.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1969. 607 с.
4. Вольф Е. Н. Функциональная семантика оценки. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 280 с.
5. Маркелова Т. В. Прагматика и семантика средств выражения оценки в русском языке. М.: МГУП имени Ивана Фёдорова, 2013. 300 с.
6. Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания: учебное пособие. — Волгоград, 1983. 94 с.
7. Новейший философский словарь: электронный ресурс https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/fil_dict/19.php

СТРУКТУРА СКАЗОЧНОЙ МОДЕЛИ МИРА

D. Elkina
Herzen State Pedagogical University of Russia

THE STRUCTURE OF FAIRY-TALE MODEL OF THE WORLD

The text of the fairy-tale represents the special model of the world. There are distinguished such elements of the model as time, space, things, typical situations and characters.

Модель в качестве исследовательского конструкта, замещающего реальность, является инструментом для изучения сущности определенного явления во взаимосвязи с явлениями более широкого порядка на основе их системности и функциональности. В упрощенном виде моделирование позволяет ответить на вопросы, связанные с определением явлений, существованием их разновидностей, а также языковыми способами их выражения [2, 6].

Для осознания и адекватной интерпретации событий, происходящих в повседневности, а также социально приемлемой реакции на них, нужно обладать определенным опытом, который накапливается на протяжении всей жизни. Человек не появляется на свет с готовой моделью мира в своем сознании. Для того, чтобы создать цельную картину воспринимаемого мира, закрыть «пробоины рассудочно-рационального восприятия действительности, навязанного техногенной цивилизации» [4, с. 8] необходимо познавать себя и окружающую реальность. Универсальным инструментом для решения данных задач является, по нашему мнению, текст сказки, в котором репрезентирован особый фикциональный мир.

«Фикциональный мир сказки — это актуализированная в конечном тексте модель мира как безграничного объекта, она имеет универсальный характер, рождающийся из отображения эпизодов действительности». Сказочная модель мира характеризуется обобщенностью, антропоцентричностью, фантастичностью [3, с. 104]. Основные компоненты модели мира — фикциональные пространство, время, и предметы (вещи), образы типических ситуации, система персонажей и отношения между ними.

Важнейшим элементом сказочной картины мира является пространство: «...действие совершается прежде всего в пространстве, а времени как реальной формы мышления будто совсем нет» [7, с. 95]. Пространство сказки может смещаться в зависимости от ракурса изображения — изменения мелкого плана наблюдения на крупный и наоборот. Сказочное повествова-

ние развивается в соответствии с перемещением персонажа по узловым локасам, особым пространствам, в которых происходят значимые события. Для сказочного пространства свойственно внутреннее деление на «свое» (привычное) и «иное», (вражеское), безграничное (неведомые земли) и изолированное (замок). Пространство обладает возможностью уменьшаться и увеличиваться (персонаж может моментально перенестись из одного места в другое или скитаться долгие годы).

Реальное и сказочное время часто не совпадают, так как по закону «поэтической экономии» художественное время короче, однако, важно также учитывать субъективное время персонажа. Темповая организация сказочного времени произведения зачастую определяется событийностью или бессобытийностью. Время, наполненное происшествиями, «растягивается», время, проведенное без значимых событий, «сужается». Сказочное время циклично, замкнуто и «не выходит за пределы сказки. Его как бы нет до начала сказки и нет по ее окончании» [5, с. 74].

Вещецентризм основан на так называемой философии здравого смысла, на базе которой считается, что вещь в виде физического тела, имеющего пространственную границу, первична посреди сущностей в мировом устройстве. Мир наполнен этими телами и их различными сочетаниями, соединенными в единое целое [6, с. 667]. При создании ментального мира сказочного пространства авторское сознание действует в рамках представлений о вещах реального мира, соответственно, создаются аналоги предметов, имеющие изоморфные и изофункциональные соответствия в объективном мире.

Типические ситуации модели мира вслед за В. Кайзером будем называть мотивами. «Это типическая ситуация, которая может повторяться раз за разом. Мотив представляет собой повторяющуюся, типическую и поэтому значимую для человека ситуацию» [8, с. 60]. Стереотипным сюжетным мотивом сказки является наличие опасности для мира и персонажа, готового сразиться со злом, в результате чего герой одерживает победу и добро торжествует.

Система персонажей произведения характеризуется составляющими ее элементами (персонажами) и структурой — «относительно устойчивым способом связи элементов» и являет собой определенное соотношение характеров. Для раскрытия личности главного персонажа используются второстепенные участники, ведущие борьбу по обе стороны, благодаря которым оттеняются свойства его характера, что приводит к образованию обширной системы параллелей и противопоставлений [1, с. 179] Во взаимодействии персонажей, их сопоставлении, сравнении, противопоставлении проявляется отношение автора к созданному им миру, персонажам и их действиям. Таким образом, ребенок получает информацию о реальности и социально приемлемых моделях поведения.

Литература

1. Введение в литературоведение: учебное пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др.; под ред. Л. В. Чернец. М.: Высшая школа, 2004. С. 179.
2. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. М.: Гнозис, 2013. С. 6–7.
3. Клейменова В. Ю. Английская литературная сказка как модель действительности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Филологические науки. 2013. № 6 (81). С. 104–108.
4. Лешкевич Т. Г. Сказка: фундаментальные аспекты исследования // Философия и сказка: сборник научных трудов. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. С. 8–14.
5. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 1979. С. 74.
6. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики: учебное пособие. 2-е изд., доп. и испр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 667.
7. Пронн В. Я. Фольклор и действительность. М.: Наука, 1989. С. 95.
8. Kayser W. Das sprachliche Kunstwerk. С. 60.

А. О. Левина
РГПУ им. А. И. Герцена

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ХРОНОТОПА В РАССКАЗАХ Э. МАНРО

А. Levina
Herzen State Pedagogical University of Russia

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING CHRONOTOPE IN THE STORIES OF A. MUNRO

The article defines the chronotope, its main components: the categories of space and time, and also presents the main means of implementing the chronotope in the works of Alice Munro. The chronotope contributes to the reflection of the psychological state of the main characters, their inner experiences.

Хронотоп — это изображение времени и пространства в литературном произведении в их единстве, взаимосвязи и взаимовлиянии. Данный термин был введен М. М. Бахтиным в 30е годы XX века. Он определяет хронотоп, как «формально-содержательную категорию литературы, которая отражает тесную взаимосвязь художественно освоенных пространственно-временных соотношений» [1, с. 234] Составляющими элементами хронотопа принято считать образ времени, пространства и воспринимающего субъекта повествования.

Категория пространства и времени формируется в художественном тексте лексикой с локально-темпоральной тематикой, динамикой развития сюжета, сменой композиционно-речевой формы [6, с. 47].

Пространство и время служат формами существования художественного мира и играют важную роль в литературных произведениях, так как хро-

нотоп определяет жанр, обеспечивает композиционное построение, связан с сюжетом и системой образов. Представления о пространстве и времени образуют сложную развивающуюся систему, которая отражает многообразные пространственно-временные отношения [2, с. 447]. Художественный текст любого жанра отображает события, явления или деятельность человека в пространственно-временной ориентированности.

В современной лингвистике хронотоп включен в состав категорий текста. По мнению З. Я. Тураевой, хронотоп — это одна из содержательных категорий, которая осуществляет связь между текстом и объективной действительностью, отраженной и преломленной в тексте. Художественное время, по ее мнению, это одна из категорий текста, так как лишь в тексте можно выявить кардинальные особенности времени [7, с. 219].

Действие рассказов Элис Манро практически всегда происходит в Онтарио, а также на западном побережье Канады. Это является характерной чертой творчества писательницы, она часто прибегает именно к канадским реалиям.

Нарушая хронологическую последовательность событий, автор превращает время и пространство в эстетическое средство — развернутую временную и пространственную метафору. Все рассказы Элис Манро сосредоточены на одной трагедии, однако каждое произведение представляет собой повествование об этом трагическом событии, уже состоявшемся в прошлом, легкое воспоминание. Это рассказ не о женщине, которую бросил муж, а рассказ о женщине, от которой давно ушел муж, и сейчас она повествует свою историю спустя определенное время. Все ее тексты могут иллюстрировать цитату Бродского о том, что жизнь, если уж и качнулась вправо, обязательно качнется и влево [3, с. 197].

События рассказов Элис Манро выходят за пределы хронологических рамок. Она умело использует в своих произведениях прием ретроспекции, совмещения времен. В ее произведениях происходит раздвижение пространственно-временных границ. Ее герои находятся на пересечении прошлого, настоящего и будущего.

В рассказе Элис Манро «Измерения» (Dimensions) читатель встречает героиню в автобусе по пути к мужу, который, как мы узнаем впоследствии, находится в психиатрической клинике из-за убийства своих детей. Таким образом, в данном рассказе мы видим 2 времени: 1) настоящий момент повествования, 2) воспоминания Дори о прошедших событиях. «Doree had to take three buses—one to Kincardine, where she waited for the one to London, where she waited again for the city bus out to the facility. She started the trip on a Sunday at nine in the morning». Хронотоп в данном эпизоде представлен глаголами прошедшего времени в повествовательной функции, параллельными синтаксическими конструкциями с временным и локальным значением, топонимами. Точные указания времени или ме-

ста несут художественную нагрузку, придавая фактам достоверность и точность.

Рассказ Элис Манро «Детская игра» (Child's play) повествует о двух подружках, которые по своей неосторожности убили девочку, утопив ее в море. В данном произведении мы встречаем 3 временных периода: 1) рассказ главной героини; 2) воспоминания о детстве; 3) воспоминания о времени в лагере, которое и явилось местом трагедии. (Marlene and Charlene. People thought we must be twins.... Up until the time I was seven years old my parents had lived in what was called a double house.)

Рассказ «Красное платье-1946» (Red dress-1946) хронологически можно разделить на 3 временных периода: до рождественских танцев, где главная героиня описывает свое детство с матерью и готовит платье, время рождественских танцев, встреча с Мери Фортун, и последний: после рождественских танцев, когда героиня возвращается домой.

В рассказе «Беглянка» (Runaway), как и в других произведениях автора, нарушается хронологическая последовательность: Манро прерывает повествование, в центре которого воспоминания о конфликте Карлы, главной героини, с родителями из-за Кларка, затем мы снова возвращаемся в настоящее, и завершается рассказ снова прошлым.

Разрывы во времени необходимы, чтобы показать взаимосвязь настоящего и прошлого, провести параллель с уже происходящими событиями. Карла уже убегала от родителей к Кларку в поисках лучшей жизни (She looked at him as the architect of their future life, and at herself — as a prisoner who obeyed him absolutely and unconditionally). Однако сейчас она бежит от мужа и страшится будущего и самой себя.

Таким образом, категория хронотопа объединяет в себе категории времени и пространства, делая их едиными. В своих произведениях Элис Манро использует различные языковые средства с пространственной и временной семантикой, способствующие отражению психологического состояния героев, их внутренних трагедий и переживаний, а также путей их решения.

Литература

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.

2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. С. 447.

3. Бродский И. А. Рождественский романс. М.: Лабиринт, 2011. С. 197.

4. Манро Э. Красное платье-1946 //Электронный ресурс Munro A. Red dress-1946 URL: <http://www.bookgirl.tv/red-dress-by-alice-munro-with-study-notes/>

5. Манро Э. Слишком много счастья//Электронный ресурс Too much happiness URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=132204>

6. Николина Н. Н. Фонологический анализ текста. М.: Академия, 2003. С. 47.

7. Тураева З. Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика): учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. С. 127.

Н. С. Рожновская, М. Э. Сухарева, А. Ю. Тимашиков
ФГБОУ ВО ПГУПС Императора Александра I

**ЭВОЛЮЦИЯ В ОБЛАСТИ СТИЛИСТИКИ,
СТИЛИСТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ
В СВЕТЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

N. Rozhnovskaya, M. Sukhareva, A. Timashkov
Alexander I Petersburg State Transport University

**EVOLUTION IN THE FIELD OF STYLISTICS,
STYLISTIC THEORIES AND MEANS OF EXPRESSION
IN VIEW OF THE NEW INFORMATION TECHNOLOGY**

The article deals with the trends in the development of stylistics and stylistic theories in connection with the emergence of new forms of communication and computer technology. The rapid renewal of communication means, the vast market of mobile devices with high data transfer speed are directly connected with the transition of mankind to a new era — the era of visualization. In this regard, computer technology and its terminology as well are rapidly becoming more advanced. This process inevitably affects the consciousness, behavior, psyche and speech of young people. Conclusion about positive and negative features of such communication is drawn after researches.

С последней трети XX века произошла революция в коммуникации, связанная с последовательным широким распространением сначала персональных компьютеров, далее — компьютерных сетей, включая глобальные, переводом документов, изображений, видео и звука в цифровой формат, минитюаризацией устройств и появлением карманных и носимых компьютеров и смартфонов. Эти перемены отразились в языке, в том числе в лексических, грамматических, фонетических и стилистических средствах.

Изучением принципов их выбора и использования в речи занимается стилистика. По классическому определению стиля речи, он понимается как самостоятельное средство убеждения, иногда даже более важное, чем сообщение, как таковое.

В науке стилистике традиционно выделяют следующие разновидности, соответствующие объекту изучения:

– стилистика языка, исследует специфику и своеобразие словаря, фразеологии, синтаксиса, а также экспрессивные, эмоциональные и оценочные свойства различных языковых средств [1, с. 15];

– стилистика речи изучает реальные тексты, рассматривая, как они передают содержание, следуя не только языковым грамматическим и стилистическим нормам, но и изучая отклонения от них, например использование сленга. В разных ситуациях язык, как средство общения, используется по-разному: сообщение об одном и том же факте действительности может принимать разные формы в зависимости от того, происходит ли общение в официальной, деловой или бытовой обстановке [3, с. 59]. Так, например, слова *girl*, *maiden*, *lass*,

lassie, young lady могут называть одну и ту же девушку, но с разной стилистической окраской. Это связано с тем, что слово обычно несет в себе два типа информации — денотативный и коннотативный. Первый указывает на предмет речи, а второй складывается из эмоционального, экспрессивного, оценочного и функционально-стилистического компонентов;

– лингвостилистика сравнивает общедоступную норму языка с функциональными стилями и диалектами [4, с. 37];

– литературная стилистика изучает совокупность средств художественной выразительности, характерных для литературного произведения автора, литературного направления [5, с. 389].

К этим давно известным разновидностям стилистики в связи с вышеозначенными изменениями добавилась он-лайн-овая стилистика или стилистика компьютерного общения, включающая в себя жанровую, тематическую, экспрессивную, блогосферную, чатовую, интерактивную стилистику.

Современные информационно-коммуникационные технологии сформировали онлайн-среду, общение в которой осуществляется в соответствии с техническими ограничениями (например, по объему или выбору алфавита или невербальных символов) и возможностями (например, в дополнение к тексту поделиться изображением, использовать пиктограмму, принять участие в сеансе видеосвязи или обменяться аудио-фрагментами). При этом такие ограничения и возможности зависят от конкретной используемой технологии, а каждая из них активно развивается. Так, Twitter имел ограничения на объем текста, а теперь не имеет; видеосвязь раньше не позволяла производить видеомонтаж на лету с добавлением желаемого фона, на котором участника общения увидит собеседник, а теперь позволяет; электронная почта раньше не давала возможности выбирать ответ из предложенных искусственным интеллектом, а теперь имеет; список можно продолжить.

Для миллениалов — людей 1983–2000 годов рождения, с детства получивших большой доступ к информации и компьютерным информационно-коммуникационным технологиям, характерен особый способ усвоения информации, связанный с ее восприятием посредством не текстовых документов, а преимущественно из изображений, видео- и аудио-фрагментов. При этом информация, с которой они имеют дело, обычно ограничена по объему и сложности, по сравнению с той, с которой обычно имели дело предыдущие поколения [9, с. 1].

Чертой центениалов (цифрового поколения), рожденного после 2000 года, стали преобладающее общение в интернете и виртуальная реальность. Появилась культура интернет-общения. Зачастую краткие сообщения в социальных сетях — это все общение, которое получает молодой человек. Отсюда боязнь реального общения и неумение излагать свои мысли, строить сложные предложения и выступать на публике [7, с. 10].

В связи с тем, что современная молодёжь с детства пользуются электронными устройствами, сама культура их общения подразумевает смешивание

вание всего, что раньше считалось несовместимым. Активное использование интернета приводит к созданию своего индивидуального стиля. Анализ публикаций по компьютерной лексике доказывает, что она стала неотъемлемой частью русского языка. В результате наблюдений и исследований становится очевидным, что 100% пользователей Интернета переносят компьютерную лексику в повседневное общение.

Узкоспециальная лексика интернета и мобильных устройств, стала частью обычной жизни. Сначала это были заимствованные из английского языка слова такие как *web*, *edit*, *delete*, *enter*. Потом появляется своя терминология на русском языке путем добавления приставок и суффиксов — компьютерщик, кликнуть, твитнуть, лайкнуть. А далее идет стилистическое снижение, то есть превращение терминов в жаргонизмы, например — электронная почта (*e-mail*) превратилась в «мыло», клавиатура стала «клавой», домашняя страничка в социальной сети (*home page*) в хомяка (насколько хватает фантазии у молодого поколения).

В наши дни с успехом процветает знаковая система общения, смайлики (от слова *smile*) или эмоджи (*emoji*). Причем современные программисты создали их огромное множество. Такое графическое общение очень популярно среди молодёжи благодаря краткости и точности выражения эмоции [6, с. 28]. Эмоциональную окраску придают такие выражения, относящиеся к зарядке телефона, как «мой телефон ещё живой», то есть батарея ещё не полностью разряжена. Сейчас при работе со смартфоном молодёжь использует приложения, работающие от жестов. Отсюда появились термины «свайпнуть» или «скроллить» (соответственно от английских слов *swipe* и *scroll*) [2, с. 45].

В результате исследования стало понятно, что наиболее активно используются термины, связанные с применением мобильных устройств и их приложений, в то время как слова, бывшие в активном употреблении среди молодёжи несколько лет назад, уже исчезают и становятся невостребованными.

В информационном обществе ведущим видом социального общения становится компьютерное общение, которое не только обслуживает разные виды деятельности, но и само по себе становится специфической формой деятельности. Неотъемлемой частью такого общения становится социальность. Причём ранее таких форм социальности не наблюдалось. Сейчас субъект общения подвергается воздействию неявных компьютерных субъектов. Это влечет за собой как положительные, так и отрицательные последствия. В результате такого общения происходит замещение, а впоследствии и исчезновение потребности человека в общении с себе подобными [8, стр. 70]. Психика молодёжи, привыкшей проживать часть времени в виртуальном мире, полном вымыслов, фантазий и безграничных возможностей подвержена потере устойчивости.

Наряду с разрушением культурного ядра общества происходит потеря привычных форм общения, следовательно, меняется и язык. С широким использованием социальных сетей происходит культурная диффузия (смеши-

вание), формируются собственные языковые единицы и мемы, которые резонируют и вне виртуального пространства. Скорость исчезновения некоторых названий и терминов возрастает по мере обновления технических средств и информационных технологий. Коммуникативные цели общения в интернете обуславливают жанры виртуального контента. Это директивные жанры (интернет-аукционы, баннер, магазины, веб-страницы объявлений), информативные жанры (новостные блоги, онлайн энциклопедии, поисковые системы, каталоги, электронные библиотеки), презентационные жанры (сайты-визитки, личные веб-страницы и блоги), эстетические жанры (художественные сообщества, фанфикшн), фатические жанры (чаты, форумы), развлекательные жанры (корпоративные, многопользовательские сетевые игры).

Появление скоростных мобильных сетей 3G и 4G привели человечество к новой эре — визуализации. Стремление к быстрой передаче информации ведёт к упрощению речи. Исследователи считают, что она подобна письму в древние времена, когда реакция на реальность была эмоционально-аффективной. Ограниченность форм сообщения приводит к применению различного рода сокращений и символов. Но некоторые ученые считают, что это не признак деградации, а начальный этап формирования личности как части виртуального пространства.

Общение в интернете зачастую происходит анонимно, что провоцирует девиантное, маргинальное поведение. Также в киберпространстве имеет место феномен «троллинга», когда один из участников форума или чата провоцирует других участников на негативное поведение. Сам термин лежит за пределами научного дискурса и возник как элемент сленга участников онлайн-общения [10, с. 14].

Из всего вышесказанного напрашивается вывод, что эра визуализации и новых информационных технологий ведёт к глобализации с одной стороны, и к стремлению быть индивидуальным и уникальным, с другой стороны. В результате, появилось новое сообщество с иной формой общения и поведения. Образно говоря, это сбрасывает со счетов и делает неконкурентоспособными тех, кто не спешит или не хочет овладеть законами и навыками этого общения.

В результате анкетирования студентов на предмет использования компьютерных терминов стало очевидно, что скорость появления новых лексических единиц неустанно возрастает по мере появления новых технологий. И, наоборот, с уходом в прошлое некоторых устройств, уходят и связанные с ними термины. И скорость эта гораздо выше, чем десять-двадцать лет назад.

Литература

1. *Александрова О. В., Долгина Е. А., Болдырева Л. В.* Введение в функциональную англистику. М.: Московский государственный университет. С. 15.
2. *Алхимова И. С.* О лексике мобильного общения // Русская речь. 2011. № 6. С. 42–46. // URL: <http://russkayarech.ru/files/issues/2011/6/09-alkimova.pdf>.

3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение. 1973. С. 59.
4. Базина М. П. Английский язык как учебный предмет и средство общения. М.: ЧеРо, 1999. С. 37.
5. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка // Изд. лит. на англ. яз. 1958. С. 385–405.
6. Грязнова Е. В. Компьютерное общение как социальный феномен // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: <http://www.dissercat.com/content/kompyuternoe-obshchenie-kak-sotsialnyi-fenomen>
7. Ефремов В. А. Номинации молодого человека в истории русского языка XIX–XXI веков: юноша — детина — парень — хлопец — парубок — пацан // Русская словесность. 2009. № 6. С. 67–72.
8. Ефремов В. А. Речь людей различных социальных групп: нормативный и лингвокультурологический аспекты // IV Всероссийский фестиваль «Русское слово»: сб. докладов. Орел; СПб., 2009. С. 65–76 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rslovo.ru/IMG/file/4frrrs-content.pdf>
9. Ефремов В. А. Интервью. URL: <https://ruskiymir.ru/publications/249245/>
10. Маер В. Л. О соотношении традиционного и оригинального в языке английской газеты // Лингвистика и методика в высшей школе. 1967. С. 14.

М. В. Соловьева, М. И. Русскина
СПбГУ

**СИМВОЛИЧЕСКОЕ И БЫТОВОЕ ЗНАЧЕНИЯ
СРАВНЕНИЙ С СОБАКОЙ
В ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ И РЫЦАРСКОМ РОМАНЕ XII ВЕКА
(На материале старофранцузского языка)**

M. Solovieva, M. Russkina
Saint-Petersburg State University

**THE SYMBOLIC AND COMMON MEANINGS
OF COMPARISONS TO THE DOG
IN THE 12TH CENTURY HEROIC EPIC AND CHIVALRIC ROMANCE
(Based on the material of old french)**

In the article we analyze the symbolic and common meanings of comparisons to the dog in the 12th century French heroic epics and chivalric romances. We show the connection between the actualized meaning of a symbolic and the minimal context — the comparative construction.

Собака — одно из наиболее часто встречающихся животных в старофранцузской литературе XII–XIII веков. Использовались собаки почти повсеместно: в быту они выполняли сторожевую функцию (*gaignon, mastin* — крупные сторожевые собаки) и участвовали в охоте (*liemier* — крупная собака-ищейка, поднимавшая дичь, *vautre* — крупная собака, предназначенная для охоты на медведя и кабана, *braque* — средних размеров короткошерст-

ная гончая, *brachet* — средних размеров легавая, *levrier* — борзая, с помощью которой охотились на зайцев) и др.

Как и почти все средневековые животные, собака имеет свое символическое значение [1], которое актуализируется в определенных контекстах. Рассматриваемые нами компаративные конструкции играют роль минимального контекста, достаточного для реализации символического или бытового значения слова.

В рыцарских романах сравнение с собакой, как правило, лишено символизма и носит бытовой характер, подчеркивает определенные качества персонажа: верность, скорость, умение преследовать и др. В основном, речь идет о качествах, делающих собаку незаменимым помощником на охоте.

В эпических поэмах сравнения с собакой, благодаря ее символическому значению, позволяют раскрыть разные грани сравниваемых с ней персонажей. Так, связь собаки с дьяволом [2] прослеживается в сравнениях с язычниками.

Кроме того, сравнение с собакой имплицитно указывает на предательство Иуды [3]. Именно поэтому рыцари, нарушающие кодекс чести, восстающие против своего господина, сравниваются с бешеной собакой, а поверженный враг — с мертвой собакой.

Литература

1. *Chevalier J., Gheerbrant A.* Dictionnaire des symboles, mythes, rкves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres. P.: Ыditions Robert Laffont, 1986. 1060 p.
2. *Duchet-Suchaux G., Pastoureau M.* Le bestiaire мїдїїval. Dictionnaire historique et bibliographique. P.: Le lйopard d'or, 2002. P. 50.
3. *Пастуро М.* Символическая история европейского Средневековья / пер. с фр. Е. Решетниковой. СПб.: Alexandria, 2012. С. 211.

А. О. Тананыхина
РГПУ им. А. И. Герцена

ЯЗЫК И СТИЛЬ ДЖОНАТАНА СТРАУДА

А. Tananykhina
Herzen State Pedagogical University of Russia

LANGUAGE AND STYLE OF JONATHAN STROUD

This study explores the individual style of Jonathan Stroud on material of fairy-tale thriller «The screaming staircase». The focus of the study is the typographical, phonetic, lexical expressive means and stylistic devices, typical for Jonathan Stroud.

Сказки — это извечные спутники человечества. Сказочными текстами являются не только фольклорные и литературные сказки, в настоящее время сказочно-фантазийные тексты проникают в различные жанры художествен-

ной литературы, в различные типы текстов, например, такие как любовные романы, детективы и триллеры. Яркими образцами сказочно-фантазийного триллера являются произведения Джонатана Страуда. По словам Н. С. Болотновой [1], каждое художественное произведение фокусирует один из «возможных миров» автора, его картину мира в звуках, красках, эмоциях, оценках. Совершенно неслучайно особое внимание лингвистики обращено к индивидуальному стилю автора.

Для стиля Дж. Страуда характерным является активное использование многоточия (для обозначения прерванности речи и незаконченности высказывания), тире, восклицательных и вопросительных знаков, таких средств типографской выразительности как курсив и набор заглавными буквами для выражения различных эмоциональных состояний персонажей. Кроме того, стиль Дж. Страуда отличают фрагменты текста, выделенные графически с помощью абзацного отступа. Автор намеренно использует отступы, подчеркивая логическую связь между идеями и придавая тексту особенную напряженность и динамичность.

Исключительную важность в сказочном триллере приобретают такие приемы фонетической выразительности как ономотопея и аллитерация. С помощью ономотопеи Дж. Страуду удастся передать то, что невозможно выразить словами, например, напряжение возрастающего страха и звуки, окружающие героев и передающие эмоциональное состояние персонажей и атмосферу страха, в которой пребывают герои. С помощью аллитерации придается особая звуковая выразительность тексту, являющаяся средством дополнительного эмоционального воздействия, то есть повторение звуков помогает не только почувствовать и ощутить весь страх, который испытывают персонажи, но и услышать все происходящее, почувствовать атмосферу ужаса и жестокости. Аллитерация используется в сцене, где агенты убегают вниз по жуткой «Кричащей лестнице», они слышат ужасные голоса, звуки, крики, которые исходят от стен и ступеней. Создается звуковой эффект, передающий нарастающее напряжение и выходящие из-под контроля эмоции персонажей. Агенты слышат ужасные крики страха и боли, которые с каждой секундой набирают силу и приближаются к ним.

Наиболее частотными тропами, характерными для сказочного триллера Дж. Страуда, являются метафоры, персонификация, эпитеты и сравнения, с помощью которых автору удастся вовлечь читателя в события, происходящие в произведении, заставить почувствовать себя на месте персонажей и оценить силу страха в жутком доме. Среди средств синтаксической выразительности необходимо отметить анафорические повторы, перечисление и полисиндетон.

В сказочно-фантазийном триллере «The Screaming Staircase» автор широко использует красный цвет. Кроваво-красный цвет, сопровождающий чувство страха, ассоциируется с негативным, вселяющим ужас, указывающим на угрожающую опасность явлением, за счет ассоциативной связи со

словом «кровь». Автор часто использует красный цвет в сказке-триллере и использует слово «blood», чтобы вызвать состояние страха, боязни, трагичности и тревоги у читателя. Красный цвет — цвет таинственного, ужасающего, внушающего страх, отталкивающего, несущего в себе неприятный запах, что держит читателя в напряжении.

Таким образом, для индивидуального стиля Дж. Страуда характерны разнообразные средства языковой экспрессии, в том числе типографическая выразительность: многоточие, тире, заглавные буквы, курсивы и отступы. Отличительной чертой индивидуального стиля Дж. Страуда является ономастопея и аллитерация. Самыми частотными тропами являются олицетворения, эпитеты, метафоры, сравнения, анафорические повторы, перечисления и полисиндетон.

Литература

1. *Болотнова Н. С.* Проблема изучения идиостиля в современной коммуникативной стилистике художественного текста // Коммуникативная стилистика художественного текста. Лексическая структура и идиостиль: сб. ст. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2001. 331 с.

А. А. Тетерина
ЕГУ им. И. А. Бунина

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ВОПРОСОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКЕ

A. Teterina
Bunin Yelets State University

THE STUDY OF GENDER ISSUES IN MODERN LINGUISTICS

The article deals with the linguistic studies of gender issues. The author is summing up the directions of linguistic genderology and touches upon the issue of gender political correctness and its influence on the Russian language.

В настоящее время гендерные исследования представляют собой интенсивно развивающуюся область отечественного и зарубежного языкознания. Повышенный интерес к данному аспекту языка связан, прежде всего, с изменениями в социальной стратификации общества, стремлением к эгалитаризму, оказывающими непосредственное влияние на язык, который ментально реагирует на все происходящие в обществе перемены. В основе гендерной проблематики лежит идея подчёркивания в большей степени культурного и социального аспекта различий между мужчиной и женщиной, чем биологических и физических характеристик.

Целью нашей работы является рассмотрение того, как вопросы гендера отражены в современной лингвистической науке. Многочисленные иссле-

дования в этой области были проведены А. О. Эсперсенем, Ф. Маутнером, Р. Лакоффом, А. В. Кирилиной, И. И. Халеевой и другими лингвистами. В центре изучения находились различия в речевом поведении мужчин и женщин, особенности их словарного запаса; гендерные стереотипы, находящие отражение в языке.

Опираясь на труды вышеуказанных языковедов, мы познакомились с периодизацией гендерных исследований в лингвистике, а также выяснили, что ключевым понятием в рамках этих исследований является категория *гендера*, изучению которой способствовало феминистское движение на Западе и его отражение в языке. Принимая во внимание взгляды П. Бергера, Т. Лукмана, Г. Гарфинкеля, Д. Циммермана, можно сделать заключение, что в науке не существует единого мнения о природе данного концепта. В самом общем виде *гендер* представляет собой социокультурное отражение пола, совокупность общественных представлений, своего рода культурное выражение проявлений пола.

Несмотря на то, что все гендерные исследования в области лингвистики взаимно дополняют друг друга, А. В. Кирилина, например, выделяет 6 направлений, по которым идет процесс развития лингвистической гендерологии в современном языкознании: *собственно гендерные исследования, связанные с изучением языкового поведения женщин и мужчин; гендерные исследования в области социолингвистики; исследования в области психолингвистики; феминистская критика языка; исследование маскулинности; лингвокультурологические и кросскультурные исследования, исследование гендерных субкультур* [1, с. 26].

В самом общем виде гендерные исследования в языкознании можно разделить на два направления. *Первое* связано с установлением неких асимметрий в языковой системе, под которыми понимаются стереотипы представлений о женщинах и мужчинах, находящие отражение в языке и навязывающие носителям данного языка определенную картину мира.

Второе направление занимается изучением различий в коммуникативной стратегии речевого поведения мужчин и женщин, где рассматривается характерный для одного и другого пола выбор лексических единиц, способы достижения цели в процессе коммуникации, предпочтения в выборе синтаксических конструкций.

По мнению многих ученых-лингвистов, одной из основных задач гендерных исследований на современном этапе является анализ того, как в языке отражается присутствие, конструирование и воспроизведение гендерных особенностей социальных процессов. Исходя из этого, особый интерес уделяется вопросам, связанным с гендерной политкорректностью в языке. Для достижения сбалансированности в представлении полов языковая реформа использует две стратегии: *гендерная нейтрализация* (gender — neutralization) и *гендерная спецификация* (gender — specification).

В рамках первого направления были предприняты неоднократные попытки ввести в парадигму третьего лица классификатор, не маркирующий показатель рода. Например, местоимения *thon* или *hesh* вместо *he* и *she*; притяжательные местоимения *thon's* или *hiser* вместо *his* и *her*; *himer*, *himmer*, *hizzer*, заменяющие *him* и *her*. Несмотря на то, что вышеизложенные неологизмы не закрепились в английском языке, некоторые изменения в связи с этим всё же были приняты: теперь в суждениях общего вида вместо местоимения *he* употребляется местоимение *they* [3, с. 32]. Некоторые гендерно-специфичные существительные также были преобразованы: *foreman* — *supervisor*; *sportsman* — *athlete*; *manpower* — *human resource*; *man-made* — *artificial* и т. д.

Спецификация подразумевает последовательное и симметричное маркирование пола в контексте, например: *men and women*; *he or she*.

Гендерные тенденции нашли отражение и в русском языке. Сегодня в его разговорной форме нередко можно услышать такие нелитературные феминитивы, как *авторка*, *дипломатка*, *капитанка*, *блогерша*, *психологиня* и др. Эта проблема активно обсуждается лингвистами, филологами, писателями, журналистами, однако консенсуса по данному вопросу не наблюдается. На наш взгляд, вышеприведенные слова в русском языке появились как «вирус», поскольку объективной языковой потребности во введении новых феминитивов нет. Принадлежность гендерно-нейтрального существительного к тому или иному биологическому полу определяется с помощью родовых форм слов, согласуемых с субстантивом (строгий судья — строгая судья; доктор провёл — доктор провела операцию).

Таким образом, появление феминитивов-неологизмов в русском языке мы рассматриваем как своего рода «насилие» над языком и их закрепление в литературной форме маловероятно за исключением тех слов, что войдут в разряд окказионализмов. Мы полагаем, что гендерная реформа может быть актуальной лишь для отдельных языков, таких как английский, в котором родовые характеристики не закреплены категориально глагольными или адъективными флексиями, как в русском. Кроме того, неологизмы не должны переполнять язык малоэстетичными словообразованиями типа *womup*, *wimmin*, *snowpeople* и т. д.

Подводя итог сказанному выше, мы можем сделать следующие выводы.

1. Гендерные вопросы приобрели большую актуальность в современной лингвистической науке в связи с новой языковой политикой, связанной с социальными переменами в обществе и возрастанием роли женщин в жизни многих цивилизованных стран.

2. В настоящее время вопрос взаимоотношения гендера и языка находится на этапе расширения и развития методологического аппарата, нацеленного на раскрытие сущности самого понятия *гендер*.

3. Интенсивное пополнение английского вокабуляра гендерно-нейтральной лексикой вызывает соответствующий зеркальный процесс в других языках, в том числе в русском, что требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Кирилина А. В. Гендер: Лингвистические аспекты: монография. М.: Институт социологии РАН, 1999. 155 с.

2. Нурсеитова Х. Х. Введение в гендерную лингвистику: учебное пособие. Павлодар, 2008. 70 с.

3. Simon Haines. Cambridge vocabulary for Advanced // Cambridge University press. 2012. P. 32–34.

З. М. Чемодурова
РГПУ им. А. И. Герцена

ПРИЕМ ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ В ПОСТМОДЕРНИСТСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Z. Chemodurova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ENUMERATION AS A STYLISTIC DEVICE IN POSTMODERNIST FICTION

The aim of the article is to analyze the stylistic device of enumeration and its various functions in postmodernist fiction. The ludic potential of the device is examined, as well as its emotive and descriptive functions.

Перечисление как риторический прием *enumeratio* представляет собой один из типов амплификации, который издавна используется для введения в текст «группы из нескольких совпадающих по функции элементов, объединенных одинаковым синтаксическим отношением к подчиняющему их слову или предложению» [1, с. 209]. И. В. Арнольд называет данный прием синтаксической конвергенцией, справедливо отмечая, что его стилистическая функция часто основана на «семантической неоднородности синтаксически однородных членов» [1, с. 210], обуславливающей комический и сатирический эффект. И. Р. Гальперин рассматривает перечисление как «спорадическое семантическое поле» [4, р. 216], в котором происходит намеренное столкновение понятий, часто не связанных между собой по смыслу и не предлагаемых читателям в логическом порядке, что и обуславливает их выдвижение в тексте.

Именно такое «хаотическое перечисление», по меткому выражению И. В. Арнольд [1, с. 210], стало одной из стилистических особенностей многих художественных текстов, принадлежащих постмодернистской парадигме и моделирующих так называемые «хаосмосы». Во многом это объясняется общей тенденцией культуры постмодернизма считать, что в нашем мире отсутствует точность, линейность, предсказуемость, равновесие и редуционизм. Многие ученые отмечают, что «появление квантовой теории,

«теории неопределенности, недетерминированности и тайны», знаменовало инициацию в новое мировоззрение» [2, с. 302]. Согласно теории хаоса, реальность представляется фундаментально хаотической, мир в ней рассматривается как нестабильный, нелинейный, сложный и непредсказуемый [Goerner, 1994, цит. по ВандерВен, 2003: 300]. Прием перечисления в постмодернистских текстах часто демонстрирует непредсказуемость, хаотичность, абсурдность фикциональных миров, причем, как отмечают такие крупнейшие исследователи постмодернизма, как Д. Фоккема и Б. МакХейл, составление абсурдных списков становится ярчайшим проявлением работы сознания постмодерниста-ироника. Так, передавая атмосферу абсурда, царящую на Манхеттане, М. Спарк прибегает к приему составления списков для характеристики алчного психотерапевта в романе «The Hothouse by the East River»:

“The hell with her shadow,” says Annie. “Haven’t we got enough serious problems in this city? We already have the youth problem, the racist problem, the distribution problem, the political problem, the economic problem, the crime problem, the matrimonial problem, the ecological problem, the divorce problem, the domiciliary problem, the consumer problem, the birth-rate problem, the middle-age problem, the health problem, the sex problem, the incarceration problem, the educational problem, the fiscal problem, the unemployment problem, the physiopsychodynamics problem, the homosexual problem, the traffic problem, the heterosexual problem, the obesity problem, the garbage problem, the gyno-emancipation problem, the rent-controls problem, the identity problem, the bisexual problem, the uxoricidal problem, the superannuation problem, the alcoholics problem, the capital-gains problem, the anthro-egalitarian problem, the trisexual problem, the drug problem, the civic culture and entertainments problem which is something else again, the-” [5, p. 112].

Чаще всего прием перечисления способствует интенсификации игровой модальности постмодернистского художественного текста [3], одновременно выполняя эмотивную, дескриптивную и характерологическую функции.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М., 2002.
2. Вандер Вен Карен. Игра, Протей и парадокс. Обучение для жизни в хаотическом и суперсимметричном мире // Игра со всех сторон. М, 2003. С. 299–324.
3. Чемодурова З. М. Прагматика и семантика игры в текстах англоязычной постмодернистской прозы XX–XXI веков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017.
4. Galperin I. R. English Stylistics. M.: KD “Librocom”, 2017.
5. Spark M. The Hothouse By The East River. N. Y.: The Viking Press, 1973.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

HERMENEUTICAL PROBLEMS OF A LITERARY TEXT

Е. В. Бурмистрова
СПбГИК

ЭСТЕТИЗАЦИЯ И САКРАЛИЗАЦИЯ СМЕРТИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ СТЕФАНА ГЕОРГЕ «АЛЬГАБАЛ»

Е. Burmistrova
Saint-Petersburg State University of Culture

AESTHETIZATION AND SACRALIZATION OF DEATH IN STEFAN GEORGE'S POETRY COLLECTION «ALGABAL»

George complements the decadent theme of death with a meaning relevant to the aesthetics of his work. Thanatos is connected not only with Eros, but also with power, sacrifice, sacredness. Death is aestheticized as one of the stages of exaltation.

В 1903 году, в небольшом тексте «Погибающие» (Die Untergehenden), включенном в цикл «Дни и труды» (Tage und Taten), Стефан Георге характеризует декадентов как «черпающих извне красоту, которая внутренне остается им чуждой» [1]. Несмотря на то, что по ряду объективных причин, как общественно-политического, так и историко-литературного свойства, декаданс не столь ярко проявился в Германии, как во Франции, ранний период творчества Георге отмечен тем самым «привнесением красоты извне», то есть влиянием на его стихи, прежде всего, поэзии французского символизма. После пребывания в Париже в 1889 году, посещения кружка Стефана Малларме, знакомства с Полем Верленом, молодой немецкий поэт создает стихотворный цикл «Альгабал» (Algabal) — заключительную часть своей первой стихотворной трилогии «Гимны. Паломничества. Альгабал» (Hymnen. Pilgerfahrten. Algabal). Большинство исследователей, даже тех, кто принципиально пытается отрицать причастность Георге к декадансу, все же признает, что это произведение обнаруживает декадентские черты, особенно на уровне тем, образов и мотивов [2].

Тема смерти — это своего рода пробный камень на принадлежность произведения к декадентскому дискурсу, это одно из важнейших «слов» декаданса. Влечение к Танатосу в литературе декаданса порождается усталостью от жизни и ощущением неизбежности смерти. Хотя изображение смерти в литературе имеет давнюю историю, мысль об обреченности человека на уход в небытие, без религиозной надежды, появилась в европейской литературе лишь в XIX веке.

В «Альгабале» тема смерти актуализируется, в первую очередь, через образы-символы (например, обилие неорганических предметов, имитирующих природные объекты). Танатические ситуации, присутствующие в цикле — это всегда насильственная смерть (убийство или самоубийство). Смерть в «Альгабале» всегда изображена возвышенно, иногда даже идиллически. Она повышает статус объекта, эстетически преобразовывает его, превращает в произведение искусства. Смерть эстетизируется, например, в стихотворении «*Becher am boden*» («Кубок на полу»), в котором присутствует ситуация массового убийства гостей на пиру при помощи роз. В некоторых текстах присутствует также ритуализация и сакрализация явления смерти (например, в одном из стихотворений император после самоубийства своего раба-лидийца приказывает в тот же вечер выгравировать имя раба на своем винном кубке и за трапезой пьет вино из этого сосуда).

Феномен смерти подчас выступает в цикле под личиной сна, будучи таким образом смягчен; смерть в данном контексте мыслится как избавление. Так, смерть во сне настигает юных влюбленных, которых Альгабал искусно отравил и любуется идиллическим зрелищем забывшейся вечным сном пары.

Некоторые литературоведы (например, М.-Л. Сиор) пытались доказать, что Георге воспринимал декаданс в духе Ницше, причем не в контексте определенной эпохи («трансгисторически») и скорее негативно, как «упадок нравов» [2]. Однако, возвращаясь к поставленному вопросу об отношении Стефана Георге к декадансу и о присутствии в его творчестве декадентской эстетики, можно предположить, что однозначный ответ здесь не возможен. Из приведенных примеров можно сделать вывод о том, что Георге использует некоторые «слова» декаданса, но наполняет или, скорее, дополняет их релевантным для эстетики своего творчества смыслом. Так, Танатос связан у Георге не только с Эросом, но, в первую очередь, с властью, жертвенностью, сакральным ритуалом. Изображение смерти эстетизируется, и сам факт смерти воспринимается как один из этапов на пути к возвышению и преображению.

Литература

1. *George S.* Die Untergehenden // Werke: Ausgabe in zwei Bänden. Band 1. München, 2000. S. 533.
2. *Sior M.-L.* Stefan George und der französische Symbolismus. Dissertation. Gießen, 1932.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ
В КОМЕДИЯХ ПЛАВТА

L. Mushchinina
Herzen State Pedagogical University of Russia

SOME ASPECTS OF THE MILITARY LEXICS AND PECULIARITIES
OF PLAUTUS COMEDIES

Most cases of military lexics presented in Plautus comedies studied are used by him in the parody sense. The lexics used are single nouns, military metaphors, stable expression units and names of famous military persons.

Рассмотрены некоторые произведения Тита Макция Плавта, автора архаической римской комедии (III в. до н. э.). В них, как известно, преобладает, хотя и относительно упорядоченный, но, тем не менее, разговорный язык Рима республиканского периода. Показано, что в своих комедиях Плавт, используя греческие сюжеты, через языковые средства разговорной латыни часто пародирует современную ему римскую действительность.

Отмечено, что употребление военной лексики, снижающее стилистику военных понятий, можно рассмотреть в четырех аспектах: 1. Одиночные существительные, связанные с семантикой войны. 2. Развернутые военные метафоры. 3. Пародийное использование устоявшихся выражений с военной семантикой. 4. Смеховые реминисценции выдающихся военных личностей.

1. Обычные упоминания о военных объектах и орудиях пародийно используются в отношении персонажей, фактически связанных с военной деятельностью, или к рабам: *catapulta* (метательная машина) — *Curc.* 394, 398, 718 etc., *pilum catapultarium* (метательный дротик) — *Curc.* 689–690 как угроза рабу или своднику (со стороны воина) сделать их снарядами катапульты. В комедии «Хвастливый воин» раб Палестрион угрожает двинуть винеи (*vineae* — осадный навес) и плютеи (*pluteae* — осадный щит на колесах) против другого раба, сторожа девушки (*Miles.* 266–267). В другой комедии (*Ps.* 585–586) упоминается созданный Плавтом *ad hoc* глагол *exballisto*, значение которого соотносится с существительным *ballista* (военная машина для метания камней). Этот глагол используется по отношению к своднику Баллиону, имя которого этимологически связано с греческим глаголом *ballo* — метать бросать.

2. Во многих пьесах Плавта военная лексика относится к дерзким планам раба, главного действующего лица в *comedia motoria*. Рабу Палестриону старик-сосед предлагает план действий по избавлению девушки его мо-

лодого хозяина из плена хвастливого воина; этот план — развернутая военная метафора: *hostis ... tuo tergo obsidium adesse* — (я знаю), что вражеская засада у тебя за спиной (Miles. 219). Далее в форме императивов, как на войне, рабу приказывают обвести свое войско вокруг (*circumduce*), врагов собрать в засаду (*coge in obsidium perdellis*), своим приготовить защиту (*nostris praesidium para*), преградить врагам доставку хлеба (*interclude inimicos comteatum*), а себе укрепить путь для безопасной доставки продовольствия (*tibi muni viam qua cibatus comteatusque possit tuto pervenire*) — Miles. 221–225. Такого же рода военный план — метафора излагается рабом Псевдолом в одноименной комедии: раб собирается окружить город осадными стенами (*hoc oppidum admoenire* — Ps. 284, 586), к которым он подведет свои легионы, то есть свои хитрые проделки (*hoc meas legiones adducam* — Ps. 587). Раб также хочет отправиться на «серебряную фуражировку» (*in comteatum argentarium* — Ps. 424), чтобы достать 20 мин для выкупа возлюбленной хозяина.

3. В текстах комедий Плавта пародируются обычные выражения военного языка. Например, выражение *vasa colligere* в обычном употреблении означает «собирать снаряжение, готовиться к походу». У Плавта (Ps. 1033) выражение изменено на *vasa colligare* — связать снаряжение. Отсюда понятно, что это несколько измененное выражение употреблено пародийно по отношению к страху раба, сердце которого собирается не в поход, а, связав снаряжение, намерено в страхе ожидать исхода дела (*cor conligatis vasis exspectat meum*). Другое выражение в прямом значении употребляется по отношению к врагу, бегущему с поля боя: *...si audias meas pugnas, fugias dimissis manibus domum* — если бы ты слышал о моих сражениях, ты убежал бы домой, расставив руки (Epid. 451–452). Пародийное обыгрывание этого выражения — в сцене с поваром (Ps. 840–843): *is odor demissis pedibus in coelum volat* — этот запах, расставив ноги, летит к небу.

4. В некоторых случаях для придания большего смехового эффекта Плавт сравнивает своих героев с известными историческими деятелями: раб Псевдол сравнивается с Агафоклом, сиракузским царем, известным как подвигами, так и предательством (Ps. 533). В другом месте (Ps. 1063) он же сравнивается с Одиссеем, причем имеется в виду как изворотливость Одиссея, так и то, что он похитил из осажденной Трои Палладиум, священную статую Афины. Герой Плавта, подобно Одиссею, похищает Феникию, девушку его хозяина, из «Баллионовой крепости» (*ex arce Ballionia*), то есть из дома сводника Баллиона.

Таким образом, рассмотрена военная лексика, представленная в пьесах Плавта в пародийном аспекте. Отмечается разнообразие военной лексики, используемой пародийно: одиночные существительные, военные метафоры, устоявшиеся выражения с военной семантикой, имена известных военных деятелей.

Л. А. Чистякова
Елецкий государственный
университет им. И. А. Бунина

**ПРЕЛОМЛЕНИЕ «РУССКОГО ОПЫТА»
В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ
«ЧАСОСЛОВА» РАЙНЕРА МАРИИ РИЛЬКЕ**

L. Chistyakova
Bunin State University Yelets

**THE INTERPRETATION OF THE «RUSSIA EXPERIENCE»
IN AESTHETIC AND RELIGIOUS ISSUES
OF «BOOK OF HOURS» BY RAINER MARIA RILKE**

«The Russian theme» holds an important place in the works of the outstanding German poet. The distinctive feature of the poetic collection «Book of Hours» written after the poet's first journey to Russia is the closest interlace of religious and aesthetic elements.

Вполне понятно и закономерно обращение нашего отечественного литературоведения, представленного трудами Карельского А. В., Павловой Н. С., Березиной А. Г., Азадовского К. М. к «русской теме» в творчестве Рильке. Проблематика его творчества рассматривается как результат впечатлений от путешествия поэта по России 1899 и 1900 годов, его «религиозного переживания» России. Именно с таких позиций анализируются центральная тема «Часослова», мотивы монашеской жизни, сострадания к бедным, непрерывного обращения к Богу. В немецкой науке (Герхард К., Мюллер И., Вильтхельтер В.) большое внимание уделяется исследованию взаимодействия эстетических и религиозных мотивов.

Вернувшись из своего первого путешествия по России, Рильке в течение неполных четырех недель, с 20 сентября по 14 октября, написал 67 стихотворений, которые были опубликованы только через 5 лет уже в переработанном виде и составили первую часть «Часослова» («Stundenbuch») под названием «Книга монашеской жизни» («Das Buch von mönchischem Leben»).

Исследователи высказывали противоположные мнения в отношении религиозных мотивов и «русского опыта» в «Часослове», что отражено и в комментариях к известному изданию стихов Рильке [2]. Высказывались мнения, что весь «Часослов» в целом должен прочитываться с точки зрения его лирического героя, русского инока-иконописца (в дань первому путешествию в Россию) в уединении и молитвах пытающегося постичь Бога и запечатлеть Его образ. Прямых указаний, однако, на подобное единичное

прочтение у Рильке нет. Реалии русского православия соседствуют здесь с другими, причем, самыми разнообразными, и это лишает сборник догматически-религиозной конкретики и придает ему отвлеченный характер поэтико-философского монолога [2].

Гельмут Науманн в монографии «*Russland in Rilkes Werk*» (1993) [4] ставит перед собой задачу при обращении к «Часослову» обнаружить следы пережитого в России и доказать, что его путешествие имело характер «религиозного откровения». С этой целью Науманн обращается к первоначальной версии цикла стихов «Книги монашеской жизни», содержащей в прозаических вставках между стихотворениями точные указания места и времени описываемых событий, например, «(am 2. Okt.) da der Mönch sich seiner Gebete im Uspenski Sobor zu Moskau erinnert».

Причиной заблуждения некоторых исследователей относительно центральной проблемы «Часослова» Науманн считает то обстоятельство, что многие ссылки на русские впечатления и некоторые стихотворения были уничтожены Рильке при переработке для печати. В старую версию вошло, например, стихотворение с письмом митрополиту, содержащим, как утверждает критик, характеристику России, которая предшествует критике Европы. В нем содержатся все основные мотивы, пронизывающие «Книгу о монашеской жизни» — свет, время, корни. В этом стихотворении содержится критическая оценка европейской цивилизации, ее противопоставление русской культурной традиции.

Рильке объясняет свое видение «темного» Бога, которое критики трактуют с противоположных позиций. Н. С. Литвинец в комментариях выражает сожаление, что «несмотря на достигнутые вершины религиозного проникновения в суть вещей, Бог все же остается Богом “темным”, познанным не до конца, противоречивым» [2]. К. Азадовский, напротив, считает, что «темный» Бог Рильке — сокровенный, таинственный Творец и в то же время тот, истинный, к которому можно приблизиться, потому что Бог на этих «темных» иконах — больше, чем просто изображение [1].

По мнению других исследователей, все внешние формы проявления религии, в том числе и Бог — символы искусства, сознания художника, его призвания [3]. Теологическое литературоведение также активно занималось творчеством Рильке, и, как это ни парадоксально, подготовило своими исследованиями почву для дальнейшего утверждения мнения о первостепенной эстетической проблематике «Часослова».

Всем ассоциациям с искусством Науманн противопоставляет три стихотворения «*Selten ist Sonne im Sobor*», «*Da trat ein Pilger ein*», «*Der Brief Apostols an den Metropoliten*». В первых двух то внезапное впечатление, полностью охватившее Рильке в первый день в России, описано настолько

прямо и дословно, что исключается всякое предположение символичности. Автор письма с простотой и смирением, в которых нельзя подозревать позу и наигранность, размышляет о России как о последнем прибежище Бога (Zufluchtsort Gottes). Все это не может быть символом поэтического призвания, как и Бог не может быть метафорой духовной жизни Рильке. В противном случае происходит смещение акцентов, вытеснение религиозного содержания эстетическим.

К. Азадовский также считает, что переживание России, в особенности в «Часослове», было у Рильке глубоко религиозным. Бог — центральное понятие, средоточие и ядро поэтического космоса Рильке. Это извечное иррациональное понятие, разлитое в мире и сокрытое в его глубине, «вещь вещей», «безграничное присутствие». Русский народ воспринимался Рильке как «народ-богоносец» и как «художник», точно так же сама Россия оказалась для Рильке не только «святой Русью», но и страной-сказкой, впервые обретенным эстетическим идеалом, выросшим из религиозно-философских исканий поэта и ими проникнутым. В цитированном им письме Рильке есть слова о том, что Россия — «последний укромнейший уголок в сердце Господа, все его прекраснейшие сокровища — там» [1].

Таким образом, мы можем констатировать, что теснейшее переплетение мистического и эстетического элементов на русской почве — отличительный признак поэтического сборника «Часослов». По словам самого Рильке, Россия вырвала его из состояния враждебности по отношению ко всему миру и безотчетного мистического страха: Die Heimatsuchungen seiner Kindheit hatten es mit sich gebracht, das sehr bis an das Ende seines zweiten Jahrzehnts in der Voraussetzung lebte, einzeln und allein einer ihm feindseligen Welt gegenüberzustehen, ein täglich Aufgelehnter wider die Übermacht aller. ... Russland, nicht in langsamer Überredung, über Nacht — wörtlich: über die erste Moskauer Nacht — löste ihn sanft aus dem bösem Zauber dieser Befangenheit” [6].

Литература

1. *Азадовский К.* Рильке и Россия. Статьи и публикации. М.: Новое литературное обозрение, 2011. С. 35.
2. *Рильке Р.* Лирика: сборник. М.: Прогресс, 1981. С. 413.
3. *Mason E.* Zur Entstehung und Deutung von Rilkes Stunden-Buch. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1963.
4. *Naumann H.* Russland in Rilkes Werk. Rheinfelden, Berlin: Schäuble, 1993. С. 139.
5. *Rainer Maria Rilke.* Sämtlich Werke. Band III. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1987. С. 355.
6. *Rilke R. M.* Das Testament. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1995. С. 256.

Н. Ф. Щербак
Санкт-Петербургский
государственный университет

ГЕРМЕНЕВТИКА: ТОЛКОВАНИЕ ТЕКСТА ИЛИ ПОИСК И АЛГОРИТМ ЕГО ПОНИМАНИЯ

N. Shcherbak
St. Petersburg State University

HERMENEUTICS: TEXT INTERPRETATION OR THE FORMULA OF ITS INTERPRETATION

The report aims at eliciting main tendencies in the development of literary, philosophical and linguistic theories, their overlapping common grounds and vectors of further growth and change. Contemporary literary theories are viewed through the prism of linguistic studies and studies in the sphere of language philosophy which allows to draw conclusions about main changes, including that in the theory of sign.

Доклад освещает некоторые положения философских и литературоведческих теорий, которые легли в основу развития современной герменевтики. Мы знакомимся с возможными взглядами на интерпретационный потенциал текста, искусство их истолкования, изучение отношений между говорящими и слушающими, между языком и миром.

Освещается философия Мартина Хайдеггера и его взглядам на языковые феномены, постижение сущности языка, понятие «герменевтического круга». Рассматриваются труды Вильгельма Дильтея, Х-Г. Гадамера и их понимание процесса интерпретации текста и философии герменевтики.

Проводится разграничение философско-литературоведческих школ структурализма и постструктурализма. Структурализм складывается в 50–60-е годы на почве Парижской семиотической школы, в которую входили Р. Барт, Греймас, Женнет, Ц. Тодоров и ставит задачей разграничить язык и речь, трактовать знак как единство между означающим и означаемым. Перенос лингвистических методов на материал художественной литературы и знаменует формирование литературоведческого структурализма — направления, которое связывает свою цель с обнаружением глубинной универсальной структуры, лежащей в основе литературных явлений. Постструктурализм, однако, вводит в обращение определенное количество понятий, таких как ризома, различие и повторение, которые позволяют трактовать философские и литературоведческие проблемы кардинально по-новому, разрушая общепринятые нормы или, к примеру, устоявшиеся взгляды на

проблему классификаций или бинарных оппозиций. Данное течение получает развитие сначала во Франции, а затем в США и обычно связывают с именами Деррида, Делеза и Гваттари, Бодрийера, Кристевой, Лиотара, “позднего” Барта, Фуко, а также ряда других исследователей, пересекается с семиотической теорией, постмодернизмом.

Литература

1. *Щербак Н. Ф.* Немного тени на желтом песке: курс лекций «Современные лингвистические, психолингвистические, психолингвистические теории: точки соприкосновения и тенденции развития». Чехов: ЦоиНК, 2017.

**НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИСТОРИИ И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**NEW CONCEPTS AND NEW METHODS OF STUDYING
THE HISTORY AND GRAMMAR OF FOREIGN LANGUAGES**

С. В. Мухин
МГИМО МИД России

**ПРЕДИКАТИВНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ
С АКТИВНЫМ ПРИЧАСТИЕМ
В РАННЕМ ГЕРМАНСКОМ И РОМАНСКОМ СИНТАКСИСЕ**

S. Mulin
Moscow State Institute of International Relations

**PREDICATIVE ATTRIBUTE WITH THE ACTIVE PARTICIPLE
IN EARLY GERMANIC AND ROMANCE SYNTAX**

The study is concerned with a comparative analysis of the active participial predicative attribute in identical Gothic and Latin contexts. Special attention is paid to the points of divergence between the corresponding contexts in two versions of Gospel according to Matthew.

В исследовании ставится цель сопоставить употребление готского причастия I и латинского *participium praesentis activi* в функции субъектного предикативного определения (СПО) в тождественных контекстах. Функция предикативного определения для зависимого причастного оборота наиболее характерна для готского языка и обнаруживается в 67% всех случаев употребления причастия [1, с. 18]. конструкции с причастием I изобилуют на страницах Евангелия, и их отсутствие в некоторых главах является, скорее, редким исключением [2, с. 175]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью детального описания германского и романского синтаксиса. Новизна состоит в рассмотрении изучаемых форм в функции СПО в сопоставительном ключе. Основой методологии стал сравнительно-сопоставительный метод. Материалом послужили сто случаев использования причастия I в атрибутивно-предикативной функции в готском Евангелии от Матфея [5] и аналогичные им контексты латинского Евангелия в

Вульгате [4]. В случае каждого выявленного контекста проводился синтаксический анализ.

Анализ употребления СПО с причастием I в готской версии и коррелирующих контекстов в латинском Евангелии показывает, что в 68 контекстах готскому причастию I соответствует латинское *participium praesentis activi*, то есть аналогичная форма. Значительная доля совпадений вызвана наличием схожих языковых характеристик у готского и латинского причастий: а) морфологических; б) синтаксических; в) семантических. Сходство происходит из типологической близости обоих языков, принадлежавших к флективному типу. Есть мнение, что причастие обладает самостоятельным частеречным характером [3, с. 164]. В то же время, в 32 контекстах в латинской версии используются не активные причастные СПО, а иные средства:

1. Придаточные предложения:

а) *темпоральные с индикативом:*

гот.: *if þu fastands salbo haubif þein jah ludja þeina þwah*

лат.: *Tu autem, cum jejunas, unge caput tuum, et faciem tuam lava* (А ты, когда постишься (гот.: **постящийся**), помажь голову твою и умой лице твое Мф. 6: 17);

б) *относительные с индикативом:*

гот.: *þai waidedjans þai miþushramidans imma idweitidedun imma*

лат.: *latrones, qui crucifixi erant cum eo, improperebant ei*

(разбойники, распятые с Ним (гот.: **сораспинающиеся Ему**; лат.: **которые распяты были с Ним**), поносили Его Мф. 27: 44);

в) *причины с конъюнктивом с союзом cum causale:*

гот.: *jah witands Iesus þos mitonins ize qap: duhue jus mitof ubila in hairtam izwaraim?*

лат.: *Et cum vidisset Jesus cogitationes eorum, dixit: Ut quid cogitatis mala in cordibus vestris?*

(Иисус же, видя (гот.: **видящий**; лат.: **поскольку увидел**) **помышления их**, сказал: для чего вы мыслите худое в сердцах ваших? Мф. 9: 4);

г) *цели с конъюнктивом с союзами ut и ne finale:*

гот.: *hait nu witan þamma hlaiwa und þana þridjan dag, ibai ufto qimandans þai seiponjos is binimaina imma*

лат.: *Jube ergo custodiri sepulchrum usque in diem tertium: ne forte veniant discipuli ejus, et furentur eum*

(итак прикажи охранять гроб до третьего дня, чтобы ученики Его, **придя** (гот.: **приходящие**; лат.: **чтобы не пришли**) ночью, не украли Его Мф. 27: 64).

2. Независимый оборот *ablativus absolutus* с пассивным причастием:

гот.: *gagg in heþjon þeina jah galukands haurdai þeinai bidei du attin þeinamma þamma in fulhsnja*

лат.: intra in cubiculum tuum, et **clauso ostio**, ora Patrem tuum

(войди в комнату твою и, **затворив дверь** (гот.: **затворивший дверь**;

лат. буквально: **затворенной дверью**) твою, помолись Отцу твоему Мф. 6: 6).

3. Личные формы глагола при однородных членах. В латинских контекстах такое употребление обычно имеет место при императиве:

гот.: akei **qimands** atlagei handu þeina ana ija, jah libaiþ

лат.: sed **veni**, impone manum tuam super eam, et vivet

(но **приди** (гот.: **приходящий**), возложи на нее руку Твою, и она будет жива Мф. 9: 18).

4. Пассивное причастие от депонентного глагола:

гот.: jah **usgaggands** ut gaigrot baitraba

лат.: Et **egressus** foras, flevit amare

(И **выйдя** (гот. и лат. **вышедший**) вон, плакал горько Мф. 26: 75).

5. Полное опущение причастия:

гот.: jah aftra afaiaik miþ aiþa **swarands** þatei ni kann þana mannan

лат.: Et iterum negavit cum juramento: Quia non novi hominem

(И он опять отрекся с клятвой, что не знает Сего Человека Мф. 26: 72).

6. Объектное предикативное определение с пассивным причастием:

гот.: jah **gabindandans** ina gatauhun jah anafulhun ina Pauntiau Peilatau

лат.: Et **vinctum adduxerunt eum**, et tradiderunt Pontio Pilato

(и, **связав** (гот.: **связывающие**; лат.: **связанного**) Его, отвели и предали Его Понтию Пилату Мф. 27: 2).

Отсутствие в латинских контекстах активных причастных конструкций в основном вызвано двумя причинами: а) тяготением латинского синтаксиса к придаточным предложениям там, где в готском языке предпочитаемой структурой является СПО; б) наличием в латинской грамматике явлений, которые не имеют аналогов в готском языке.

Представляется возможным сформулировать следующие выводы: 1) причастие I в готском языке и *participium praesentis activi* в латинском обнаруживают существенную близость языковых характеристик в плане морфологии, синтаксиса и семантики, что обусловлено типологическим сходством двух языков; 2) вышеупомянутая близость обуславливает использование причастных форм в 68% коррелирующих контекстов готского и латинского Евангелия от Матфея; 3) в 32% рассмотренных контекстов в латинской версии Евангелия не употребляется СПО с *participium praesentis activi* там, где в готской версии имеет место причастный оборот, что вызвано спецификой синтаксических структур латинского языка, не обнаруживающих аналогов в готском.

Литература

1. Моргалёва В. В. Древнегерманские имена и причастия на -NT / -ND (на материале готского и древнеанглийского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2009. 24 с.

2. Мухин С. В. Субъектное предикативное определение с причастием I в готском языке // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2017. № 4. С. 175–183.
3. Роева К. М. Проблемы категориального статуса причастий // Вестник Удмуртского университета. Филологические науки. 2007. № 5 (2). 232 с.
4. Evangelium secundum Mattheum [Электронный ресурс] // The Latin Vulgate New Testament Bible. URL: http://vulgate.org/nt/gospel/matthew_1.htm
5. Streitberg W. Die Gotische Bibel. Heidelberg, 1908. 796 p.

Е. Я Никитина
СПбГУ
К. У. Белова
ЭГО Транслейтинг

О ЗНАЧЕНИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО СОЮЗА *SANS QUE* И СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА ВВОДИМЫХ ИМ ПРИДАТОЧНЫХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

E. Nikitina
Saint-Petersburg State university
K. Belova
EGO Translating

ON VARIOUS MEANINGS OF THE FRENCH CONJUNCTION *SANS QUE* AND WAYS OF TRANSLATING *SANS QUE* CLAUSES INTO RUSSIAN LANGUAGE

The article covers various strategies for conveying the meaning of the conjunction sans que when translating sans que clauses into Russian. This conjunction presents challenges for translation due to its polysemanticism and requires analysis of its different meanings.

В современном французском литературном языке весьма употребителен союз *sans que*, который может представлять трудность для переводчика. Его эквивалент в русском языке — «без того чтобы» — тяжеловесен и малоупотребителен. Нами собран корпус из более 250 примеров, взятых из 53 произведений 17 современных франкоязычных авторов и их переводов на русский язык. Среди этих примеров выражение «без того чтобы» встретилось лишь дважды. В остальных случаях используются самые разные способы перевода вводимых *sans que* придаточных. При беглом взгляде на собранные примеры создается ощущение хаоса и отсутствия логики. Это, конечно же, не так. При анализе различных способов перевода выяснилось, что выбор того или иного способа напрямую связан с оттенками значения союза *sans que*, которые весьма разнообразны; однако, как ни странно, в большинстве франкоязычных справочных изданий приводится лишь одно-два значения данного союза, при этом почти везде эти значения оказываются

ся разными. Например, в грамматике Ларусс говорится, что союз *sans que* вводит придаточные образа действия [3, с. 139], тогда как на сайте словаря Ларусс значение союза *sans que* определяется как «одновременность действия или негативное следствие» [4]. В знаменитом справочнике *Le Bon Usage* подробно разбирается значение союза *sans que* и утверждается, что он выражает «несовпадение» (*non-concomitance*) действий придаточного и главного и вводит несостоявшиеся причину или следствие [2, с. 1496–1497].

Как видно даже по этим нескольким примерам из грамматик и словарей, определить инвариантное значение союза *sans que* нелегко. Однако наше исследование показало, что для выявления оптимального способа перевода придаточных с *sans que* это вовсе не нужно. Напротив, необходимо выявить оттенки значения в каждом конкретном случае, и тогда станет понятно, что именно от них и зависит выбор переводчика. Мы разделили наши примеры на несколько групп в зависимости от смысла придаточного. Сравним два предложения: *Elle m'écouta sans que j'aie à ouvrir la bouche, me comprit sans un mot* (Bussi) — «Она услышала меня, **хотя я даже рта не открыл**, поняла меня без слов» и *Les larmes ruisselaient le long de ses joues sans qu'elle essaie de les essuyer* (Houellebecq) — «Слезы текли по щекам, **и она даже не пыталась их вытереть**». В обоих случаях речь идет об отсутствии ожидаемого следствия («Если ты ничего не говоришь, обычно тебя не понимают, но она меня понимала» и «Если у человека текут слезы, обычно он их вытирает, но она их не вытирала»), иными словами об уступке, однако выражена эта уступка принципиально по-разному. Если в первом примере несостоявшееся следствие содержится в главном предложении, то во втором оно содержится в придаточном. Отсюда и невозможность перевести эти предложения одинаково. Уступительное придаточное в первом примере закономерно переведено с помощью союза *хотя*, во втором же случае это невозможно (*«Слезы текли по щекам, хотя она даже не пыталась их вытереть»), и переводчик делает выбор в пользу союза *и*, который в данном случае имеет противительное значение. Приведем еще по несколько примеров из этих двух групп. В первой группе уступительное придаточное, вводимое *sans que*, часто переводится с помощью предлога *без*, например: *Sans qu'ils le lui aient demandé, Afrique s'était mis à aider P'pa Bia et M'ma Bia dans leur travail* (Pennac) — «**Безо всяких просьб с их стороны** Африка принялся помогать П'па Биа и М'ма Биа». Во второй группе, где уступка заключена в главном предложении, придаточное часто переводится с помощью противительных союзов *но* и *а*: *Depuis, j'ai découvert que l'on pouvait rester plus d'une nuit avec quelqu'un sans que s'installe cet inconfort* (Nothomb) — «Позже я обнаружила, что можно оставаться с кем-то дольше чем на одну ночь, **но не испытывать дискомфорта**»; *Et chaque jour, j'étais un peu plus énervée, j'avais l'impression d'un piège qui se refermait doucement, sans que je puisse rien faire* (Le Clézio) — «И с каждым днем мне станови-

лось все тревожнее, я чувствовала, как петля потихоньку затягивается, **а сделать ничего не могла**». Союз *a* по сравнению с союзом *no*, по мнению ряда грамматистов, обладает большей эмоциональностью. Некоторые лингвисты считают, что союз *a* является «показателем идеи отсутствия контроля Субъекта над обстоятельствами», в то время как союз *no* «предполагает, что Субъект контролирует происходящее» [1] (отметим, что именно об отсутствии контроля над обстоятельствами идет речь в последнем примере).

Союзы *a* и *u* также широко используются при переводе придаточных с *sans que*, имеющих значение сопутствующего обстоятельства, например: *Noël passa sans que l'enquête progresse d'un pouce* (Musso) — «Прошло Рождество, **а расследование не продвинулось ни на дюйм**».

Выражающие образ действия придаточные с *sans que* чаще всего переводятся с использованием выражений *так, что* и *так, чтобы*: *Il faut parvenir à gagner du terrain, centimètre par centimètre, sans que cela se remarque trop* (Beigbeder) — «Надо уметь завоевывать позиции, сантиметр за сантиметром, **так, чтобы это не слишком бросалось в глаза**». Иногда придаточное заменяется деепричастным оборотом или наречием: *Braindor sentait qu'elles menaient une franche conversation sans qu'une phrase fût prononcée* (Schmitt) — «Брендор чувствовал, как они, **не издавая ни звука**, ведут откровенную беседу»; *Et un jour, sans crier gare, sans que personne n'ait prévu ce retournement, Iris s'était mariée* (Pancol) — «Имя Ирис могло прогреметь на голливудских холмах, **но вдруг, неожиданно для всех** она вышла замуж».

В отдельные смысловые группы мы выделили придаточные со значением немотивированности действия — либо для говорящего, либо для субъекта действия. В первом случае в оригинале обычно содержится местоимение *on*, а при переводе чаще всего используются выражения типа «непонятно (неясно, неведомо) почему (зачем)»: *Des coupes de champagne circulaient, sans qu'on sût très bien pourquoi* (Modiano) — «**Непонятно по какому поводу** из рук в руки передавали бокалы с шампанским». Во втором случае перевод часто содержит слово «сам», а способы перевода могут быть самыми разными: деепричастный оборот, замена придаточного главным, союзы *a* и *u*, например: *Sans que je parviennne vraiment à me l'expliquer, il me parut tout de suite indélicat et presque impensable d'évoquer des souvenirs communs* (Houellebecq) — «**Сам толком не понимаю почему**, но я сразу же решил, что было бы не то что неловко, а немыслимо предаваться общим воспоминаниям». Подобная же пестрота наблюдается и при переводе придаточных со значением незамеченного действия. Среди различных способов перевода наиболее интересным является замена придаточного наречием «незаметно»: *Elle s'approcha d'eux, sans qu'ils puissent la voir* (Foenkinos) — «Она **незаметно** подошла поближе».

Итак, правильное понимание значения придаточного помогает переводчику принять верное решение при переводе вводимых *sans que* придаточных. Надеемся, что разработанная нами классификация окажется полезной в этом отношении.

Литература

1. Апресян В. Ю., Пекелис О. Е. Русская корпусная грамматика. 2012. [Электронный ресурс]. URL: http://rusgram.ru/Сочинительные_союзы#4
2. Grevisse M., Goosse A. Le bon usage. Grammaire française. Bruxelles, 2008.
3. Dubois J., Lagane R. Larousse. Grammaire. 2005.
4. Larousse [Электронный ресурс]. URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sans/70869/locution?q=sans+que#174772>

А. А. Терещук
РГПУ им. А. И. Герцена

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАВОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ИСПАНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1820-Х ГГ.

А. Tereshchuk
 Herzen State Pedagogical University of Russia

SOME CHARACTERISTICS OF RIGHT-WING POLITICAL DISCOURSE IN SPAIN IN THE FIRST HALF OF THE 1820S

It is analyzed the political discourse in Spanish in the first half of the 1820s. The investigation is based on the book “The History of the War of Navarre Royal Army against illegitimate, so called constitutional system and its revolutionary government, told by the Don Andres Martin, Ustarroz parish priest”. It is shown the use of political terminology by the partisans of the “absolute” power of the King Ferdinand VII.

Первая половина 1820-х годов — время серьезных потрясений в общественно-политической жизни Испании. Конституционные реформы, начавшиеся после мятежа подполковника Р. дель Риго в 1820 году, спровоцировали так называемую «Роялистскую войну» — вооруженное восстание сторонников абсолютной монархии в Наварре, Каталонии, Арагоне и Стране Басков в 1821 году [4]. За победой конституционалистов на севере страны последовала военная интервенция французской армии (поход «Ста тысяч сыновей Святого Людовика»), после которой все реформы «Либерального трехлетия» (1820–1823) были отменены и была восстановлена «абсолютная» власть короля Фердинанда VII.

Политические пертурбации в Испании нашли отражение в языке. В связи с этим представляется значимым рассмотрение особенностей политического дискурса в испанском языке в первой половине 1820-х годов. Как

отмечает Ю. Ю. Суханов, «политический дискурс как базовое понятие не получил в лингвистике однозначного определения» [3, с. 202]; более того, дискуссионным представляется вопрос о возможности выделения «чистых» видов дискурса. В настоящей работе под политическим дискурсом будет пониматься совокупность текстов, используемых в процессе коммуникации участниками политической деятельности и направленных на формирование у реципиента определенных идеологических установок.

В начале 1820-х годов в испанском политическом дискурсе получили широкое распространение лексические единицы, определявшие ранее не известные реалии или получившие дополнительные коннотации в новом социально-политическом контексте. В то время как язык «либералов» (сторонников конституционных реформ) может быть рассмотрен на основе публицистики и многочисленных изданий пропагандистского характера, дискурс приверженцев абсолютной монархии («роялистов») представляет собой более сложный предмет исследования. Особенности политического дискурса испанских «правых» могут быть выявлены лишь в текстах редких периодических изданий абсолютистской направленности (в первую очередь, на примере газеты «El Procurador general del Rey», выходившей в 1822–1823 годах) и на основании записок непосредственных участников Роялистской войны. Существование сравнительного небольшого количества текстов, представляющих «правую» точку зрения на события, может быть связано с тем, что «роялисты» на севере Испании контролировали преимущественно сельскую местность и не имели возможности выпускать в больших объемах печатную продукцию; «либералы», наоборот, занимали все крупные города и могли поставить выпуск своих пропагандистских материалов на широкую ногу.

Одним из источников для изучения «правого» политического дискурса первой половины 1820-х годов является книга Андреса Мартина, священника из деревни Устаррос в Наварре, озаглавленная «История войны королевской армии Наварры против незаконной, так называемой конституционной системы и ее революционного правительства, изложенная доном Андресом Мартином, приходским священником Устарроса» [5]. В соответствии с классификацией Н. М. Перельгут и Е. Б. Сухоцкой, данный текст относится к категории неинституционального дискурса [1, с. 5] (в то время как материалы «правой» периодики правильнее отнести к институциональному дискурсу).

Книга, изданная в Памплоне в 1825 году, представляет собой изложение событий Роялистской войны непосредственным участником восстания на севере Испании. Помимо фиксации событийной канвы конфликта 1821–1823 годов, автор пытается воздействовать на читателей, включая в текст многочисленные эмоционально-оценочные суждения.

Ряд лексем, характеризующих политические реалии, приобретают в тексте А. Мартина коннотации, нетипичные для современного узуса.

Например, лексемы «патриот» («*patriota*») и «демократия» («*democracia*») в рассматриваемой книге имеет исключительно пейоративный оттенок значения: «Патриоты — так называют в либеральной или демократической секте безбожников, воров и убийц» [5, с. 54]. Конституция, положительное значение которой признается в современной Испании партиями всего политического спектра, определяется наваррским священником как «произведение развратных и переменчивых людей и предателей, ненавидимых и преследуемых за свои преступления» [ibid.: 17], в то время как миссия сторонников конституции, по его мнению, происходит «не с небес, а из геенны» [ibid.: 15].

В то же время представляет интерес использование А. Мартином лексемы «нация» («*nación*»). Данная лексическая единица приобретает у него исключительно положительные коннотации. Если еще 3 десятилетиями ранее, во время революции во Франции, слово «нация» ассоциировалось с дискурсом революционеров и вызывало неприятие у французских роялистов и их идеологических союзников за границей [2], то в 1820-е годы можно отметить заимствование данной лексемы испанскими «правыми».

Показательным является и самоопределение участников восстания против «либералов». В современной историографии их часто называют «абсолютистами» (имея в виду, что они выступали за восстановление абсолютной монархии). В то же время А. Мартин ни разу не использует этот термин, называя себя и своих соратников «роялистами» («*realistas*»). При этом своих противников автор называет «либералами» («*liberales*»). Данное определение, являясь очень условным и не совсем точным, перешло из политического языка 1820-х годов в дальнейшую историографическую традицию и часто встречается в современных научных работах.

Таким образом, труд А. Мартина является ценным источником для изучения политического дискурса испанских «правых» в первой половине 1820-х годов.

Литература

1. *Перельгут Н. М., Сухоцкая Е. Б.* О структуре понятия «политический дискурс» // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2013. Вып. 2. URL: <http://vestnik.nvsu.ru/arhiv/33/> (дата обращения: 26.12.2018).

2. *Собуль А.* Проблема нации в ходе социальной борьбы в годы Французской буржуазной революции XVIII века // Новая и Новейшая история. 1963. № 6. С. 43–58.

3. *Суханов Ю. Ю.* Политический дискурс как объект лингвистического анализа // Вестник РУДН. Серия: Теория языка, семиотика, семантика. 2018. Т. 9. № 1. С. 200–212.

4. *Терещук А. А.* Испанское духовенство и роялистское сопротивление в Наварре в 1821–1823 гг. // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. 2018. № 4 (20). С. 58–65.

5. *Martín A.* Historia de la guerra de la división real de Navarra contra el intruso sistema, llamado constitucional, y su gobierno revolucionario por don Andrés Martín, cura párroco de Ustarroz. Pamplona: Emprinta de Javier Gadea, 1825. 287 p.

К ВОПРОСУ О ВАЛЕНТНОСТЯХ АДЪЕКТИВНОГО ПРЕДИКАТА В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

О. Khutoretskaya
Saint-Petersburg State University

ON PREDICATE ADJECTIVES' VALENCY IN MODERN FRENCH

The article deals with the correlation of semantic and formal valencies of some French predicate adjectives.

Прилагательное, как и глагол, входит в состав предикатной лексики. Подобно тому, как лексическое значение глагола задает потенциальный набор его валентностей, которые предопределяют семантико-синтаксическую структуру будущего предложения, прилагательное в предикативной функции не только выражает определенное лексическое значение, но и заключает в себе «макет» будущего высказывания, отражающего ситуацию отношения. Адъективный предикат, как и глагольный, имплицитно включает максимальное количество актантов и их семантические функции (содержательные валентности на глубинном уровне), а также категориальные характеристики своего непосредственного окружения (формальные валентности на поверхностном уровне).

Между тем французские адъективные предикаты, участвующие в оформлении ситуации отношения, языковым выражением которой является комплексное словосочетание типа «существительное / местоимение (N₁) + прилагательное (Adj) + предлог + существительное / местоимение (N₂)» (*une cicatrice parallèle à la lèvre; un vase plein de fleurs*), обладают рядом особенностей, существенно отличающих их от глагольных предикатов отношения.

1. Французские прилагательные могут управлять только именной группой с предлогом, то есть могут иметь только косвенное дополнение. Следовательно, переходность французского прилагательного может быть только косвенной. Этот факт, по-видимому, отчасти предопределяет возможные способы репрезентации глубинных актантов изучаемых адъективных предикатов на поверхностном уровне высказывания.

2. Семантические функции актантов адъективных предикатов отношения, значительно менее разнообразны, чем у глагольных [1, с. 51]. Но их классификация осложняется за счет стяжения семантических ролей уже на глубинном уровне.

При анализе языкового материала мы придерживались общепринятого деления актантов адъективных предикатов отношения на субъектные и объектные (см., например, [4, с. 36]). Субъектом предикативного признака мы

традиционно считаем носителя соответствующего признака, то есть лицо, предмет или отвлеченное понятие, которым приписывается признак, а объектом предикативного признака — лицо, предмет или отвлеченное понятие, в связи с которыми обнаруживается или проявляется тот или иной признак (см., например, [2, с. 122]). В противоположность субъекту признака объект признака не является его носителем. В результате все изучаемые адъективные предикаты можно разделить на имплицитные только актантно-носители предикативного признака (субъектно-субъектные адъективные предикаты) и на имплицитные как носители, так и не носители предикативного признака (субъектно-объектные адъективные предикаты). Именно эти последние и были выбраны для анализа с точки зрения особенностей реализации их валентностных схем. На глубинном уровне в зависимости от типа отражаемой ситуации отношения (отношения полезности, причинно-следственной обусловленности признака и т. д.) или от типа адъективного предиката (признака, действия, оценки) могут имплицитно дополняться участники ситуации, семантические роли которых (агенса, пациенса, бенефицианта, мотива, инструмента и т. д.) накладываются на функции субъекта и / или объекта предикативного признака. Например, конструкция *la virginité agréable à Dieu* передает оценочные отношения. При этом семантические актанты адъективного предиката оценки совмещают функцию субъекта оценочного признака с функцией объекта оценки (N_1 поверхностной структуры), а функцию объекта оценочного признака с функцией субъекта оценки (N_2 поверхностной структуры, выраженное именем лица (или персонифицированным существительным) с предлогом *à*). Конструкция *une femme fière de son fils* описывает эмоциональное отношение лица. При этом актанты адъективного предиката признака совмещают функцию субъекта предикативного признака с функцией экспериенцера (N_1), а функцию объекта предикативного признака с функцией мотива (N_2). В результате семантическая роль каждого отдельного эксплицитно выраженного актанта редко может быть определена как собственно субъект или собственно объект признака. Как правило, каждый актант совмещает несколько семантических ролей. Таким образом, несмотря на то, что многие субъектно-объектные адъективные предикаты на содержательном уровне включают в валентностную схему три, а иногда и четыре семантических актанта, на поверхностном уровне подавляющее большинство открывает только две эксплицитные позиции, то есть, обладает двумя формальными валентностями, одна из которых репрезентирует субъектный актант, а вторая — один из объектных актантов.

3. Большинство субъектно-объектных прилагательных предикативов формально двухвалентны. Формально четырехвалентных прилагательных-предикативов не обнаружено. Формально трехвалентные прилагательные единичны. К ним относятся, например, прилагательные *reconnaissant*, *redévalable* и *suspect*, которые открывают разные синтаксические позиции для

двух своих не субъектных актантов. Именные группы, заполняющие эти позиции, различаются как в плане содержания (категориальной принадлежности имени в функции N₂: лицо / не лицо / событийное имя), так и в плане выражения (предлогом, оформляющим дополнение). Например, *reconnaisant à qn de qch*: предлог à + имя лица (или событийное имя) вводит объект признака, предлог de + неодуш. имя вводит мотив.

Все три семантических актанта прилагательного *reconnaisant* могут быть представлены на поверхностном уровне отдельной синтаксической позицией: определяемым именем N₁ и зависимыми именными группами N₂ и N₃ (*il avait été reconnaissant à son ami de sa mise en garde*). Однако чаще всего предпочтение отдается нулевой репрезентации одного из актантов, либо, при необходимости эксплицитного выражения обоих объектных актантов, используются ограниченная или стяженная разновидности поверхностных репрезентаций (о видах эксплицитных репрезентаций семантических актантов см. [3, с. 34–39]). Возможно, подобное стремление по возможности избегать эксплицитного выражения всех актантов формально трехвалентных прилагательных связано с косвенным характером переходности французского прилагательного. При введении в поверхностную структуру высказывания трех актантов субъектно-объектного адъективного предиката два из них выражаются предложно-именной группой в функции косвенного дополнения (в отличие от переходных конструкций с формально трехвалентными глаголами, которые в большинстве случаев включают одно прямое и одно косвенное дополнение). Таким образом, предпочтительное использование менее объемных видов поверхностной репрезентации актантов адъективного предиката возможно связано со стремлением языковой системы к компактности и вместе с тем максимальной функциональной и содержательной нагруженности форм выражения.

Литература

1. Богданов В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. 204 с.
2. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. М.: Высшая школа, 1973. 423 с.
3. Гайсина Р. М. Значение и синтагматика глаголов (на материале глаголов отношения). Уфа: БГУ, 1980. 79 с.
4. Уфимцева А. А. Семантика слова // Аспекты семантических исследований / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, А. А. Уфимцева. М.: Наука, 1980. С. 5–80.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ
КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА**

**LINGUOCULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY
AS A NATION'S MENTALITY REFLECTION**

*Ван Сиин
СПбГУ*

**КЛАССИФИКАЦИЯ
РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ,
ВХОДЯЩИХ В ТЕМАТИЧЕСКУЮ ГРУППУ «НОВЫЙ ГОД»**

*Wang Xiying
Saint Petersburg State University*

**CLASSIFICATION OF RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGISMS
BELONGING TO THE THEMATIC GROUP «NEW YEAR»**

The article deals with Russian and Chinese phraseologisms belonging to the thematic group «New Year». Presents their classification and reveals the similarities and differences in the functioning of phraseologisms reflecting the culture and traditions of native speakers.

Фразеологизмы, как известно, отражают и передают от поколения к поколению те или иные культурные установки, традиции и стереотипы. Они фиксируют мышление народа — носителя языка, вносят свой вклад в языковую картину мира.

В данной работе представлена классификация фразеологизмов, связанных с тематикой празднования Нового года.

Остановимся ниже на выделенных нами подгруппах в русском и китайском языках:

1) Фразеологизмы, описывающие **смену старого года новым годом**: *Год кончается, другой начинается. Новогодние дни на смену пришли. Новый год первый час дня набирает. Где ночь ночует, тут и год годует. Декабрь старый год кончает, новому году новым счастьем дорожку стелет.*

2) Фразеологизмы, описывающие **ожидания Нового года**: *Год — не неделя: все будет, да не теперь. Год не неделя, а все дни впереди. В хороший*

год хорош и приплод. На Новый год день прибавился на заячий скак. Новый год — к весне поворот.

3) Фразеологизмы, связанные с **приметами**: Как Новый Год встретишь, так его и проведешь. Пивница (пиявица) вопьется — год не сорвется. Снег глубок — год хорош. На Новый год небо звездное — к урожаю. Каков первый день января, таков и первый день лета. Каравай и соль на новогоднем столе — к благополучию. Метут под Новый год под столом, и если есть зерно хлебное — к замужеству.

Заметим, что в эту подгруппу можно добавить отдельные приметы, связанные с деньгами: У кого в Новый год будет пусто в карманах, тот весь год проведет в нужде. На новогоднем столе должны быть в изобилии еда и напитки, тогда и весь год в семье будет достаток. Нельзя отдавать деньги перед Новым годом, иначе весь год отдавать придется. Не следует в этот день платить долгов — не то весь год будешь расплачиваться.

4) Фразеологизмы, связанные с **зимой**: Старый год кончается, а зима начинается. Году начало — зимы середина.

5) Фразеологизмы, связанные с **новогодними персонажами**: Спасибо, (Дед) мороз, что снегу нанёс. (Дед) мороз одетым кланяться велит, а не одетых сам посещает.

Обратимся к классификации и анализу фразеологизмов, относящихся к тематической группе «Новый год» в китайском языке:

1) Фразеологизмы, описывающие **смену старого года новым годом**: 辞旧迎新 Проститься со старым и встретить новое. 一元复始, 万象更新 С наступлением нового года всё обновляется. 一夜连双岁, 五更分二年 Ночь соединяет два года, рассвет разделяет их. 新年头, 旧年尾 Начало Нового года, конец старого года.

Как видим, и в русском языке, и в китайском языке встречаются совпадающие по смыслу фразеологизмы.

2) Фразеологизмы, описывающие **встречу Нового года**: 大红灯笼高高挂 Поднимать красный фонарь. 张灯结彩 Разукрашиваться красными фонарями и цветными вымпелами. 红红火火过大年 Красно и жарко отмечать Новый год (Процветающая встреча Нового года).

Отметим, что встреча Нового года в китайской традиции связана с красным цветом, символизирующим процветание наступления нового года.

3) Фразеологизмы, описывающие **ожидания Нового года**: 爆竹声中一岁除, 春风送暖入屠苏 В треске хлопушек ушел Старый Год, запах весны теплый ветер несет. 迎春接福 На Новый год встречают весну и счастье. 历添新岁月, 春满旧山河 Новый год добавляет в календарь, весна царит на старой земле страны.

Как можно заметить, ожидания в Китае от наступления Нового года связаны с весной, которая обновляет землю.

4) Фразеологизмы, связанные с **приметами**: 瑞雪兆丰年 *Благодатный снег — предвестник урожая.* 过年敲锅盖 — 穷得叮当响 *Бьёшь в крышку котла на Новый год — ужасающая нищета.* 年年钱压腰, 生活不用焦 *Кладешь деньги на пояс в новый год, жизнь не волнует.*

Обратим внимание на то, что часть примет совпадает с русскими приметами, а часть отмечает другие признаки.

5) Фразеологизмы, связанные с **богатством и деньгами**: 有钱没钱, 回家过年 *Богатые или бедные — все возвращаются домой и встречают Новый год.* 有钱人过年, 无钱人过关 *Богатые празднуют Новый год, бедные переживают сложный период.* 小孩盼过年, 大人忧无钱 *Дети с нетерпением ждут Нового года, взрослые беспокоятся о деньгах.* 过年不欠债, 欠债不过年 *Празднование Нового года без долгов, должники не празднуют Новый год.*

Как видим, во фразеологизмах отмечается, что перед встречей Нового года люди должны возвращать долги, и тогда наступающий новый год будет успешным.

6) Фразеологизмы, связанные с **компонентом-зоонимом**: 三十晚上打兔子 — 有它过年, 没它也过年 *Ловишь зайца накануне Нового года, независимо от результата, всё-таки встречаешь Новый год. (пере. ничего важного)* 过年的猪 — 活不久 *Новогодняя свинья долго не проживет. (пере. Хорошие дни закончатся).* 有了猪头, 年货不愁 *С головой свиньи, никакое беспокойство о новогодних товарах.*

Заметим, что заяц, в отличие от свиньи, не представляет особую ценность при встрече Нового года. А в Новый год в Китае существует обычай обильно угощать гостей свининой.

Таким образом, можно сказать, что в анализируемом нами материале многие фразеологизмы, связанные с тематикой Нового года совпадают: это связано, например, с ожиданием перемен, встречей Нового года, приметами и наступлением весны. Но в китайском языке встреча Нового года связана с красным цветом. Больше обращается внимание на весну, богатство и на свинину к новогоднему столу.

Литература

1. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. 604 с.
2. Некрылова А. Ф. Русский традиционный календарь (Тайные знания). СПб.: Пальмира, 2017. 765 с.
3. Решетников Н. И. Русский народный календарь: пословицы, приметы, обычаи, обряды, имена. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 607 с.
4. 谚语大全. 哈尔滨: 北方文艺出版社, 2014. 640 с.
5. 中国俗语大辞典. 上海: 上海辞书出版社, 2011. 1037 с.

ИСПАНСКИЕ НАРОДНЫЕ ПРИМЕТЫ И ПОГОВОРКИ ПРО ПОГОДУ — ВЕРНЫЕ СИНОПТИЧЕСКИЕ КАРТЫ

O. Voiku
Saint Petersburg State University

SPANISH FOLK OMENS AND SAYINGS ABOUT THE WEATHER AS RELIABLE WEATHER FORECASTS

Folk omens preserve the centuries-old culture of the Spanish people and at the same time allow us to predict the short-term weather forecast. We cannot always demand accurate prediction from weather forecasters since it is a complicated process. However, it is possible to take into consideration folk omens while predicting the weather.

Принимая во внимание тот факт, что язык является ключом к пониманию менталитета и культуры того или иного народа, представляется необходимым изучение некоторых народных примет, связанных с погодными условиями. Для каждого народа актуальны определенные приметы, так как они во многом зависят от тех природных условий и климатических зон, в которых живет данный народ. Бытовые условия любого народа, в частности, зависят от климата. И как справедливо замечает Ю. М. Лотман: «связь ... быта с культурой не требует пояснений. Ведь именно в ней раскрываются те черты, по которым мы обычно узнаем своего и чужого, ... англичанина или испанца [3, с. 12].

Безусловно, погода влияет на повседневную жизнь любого народа и каждого человека в отдельности. Однако очень часто суждения людей о погоде субъективны, так как каждый человек по-своему воспринимает холод и жару, кто-то любит снег, а кто-то дождь или солнце. В России мы каждый день интересуемся, какая же будет погода, какая температура. У испанцев вызывают удивление, а порой и раздражение наши настойчивые вопросы о том, какая температура будет.

Как известно, предсказание погоды с научной точки зрения — одна из сложнейших физических задач. Так, «погоду можно предсказать по местным признакам, синоптическим методом — на основе синоптических карт погоды — и численными методами — путем предвычисления. Существуют еще и физико-статистические методы» [1, с. 128]. Одним из возможных, наиболее интересным, с нашей точки зрения, является предсказание погоды по местным признакам. Безусловно, для каждой страны они будут разными. Во многих культурах по наглядным впечатлениям встречаются «дождевые тучи, посылающие на землю свои благодатные ливни... скученные массы туч, объемлющих собою весь небесный свод, а потом и самое небо» [2,

с. 59] Народный опыт, накопленный веками, позволяет сделать некоторые выводы, которые помогут предсказать погоду на ближайшее время, по крайней мере. В первую очередь, это состояние неба: наличие или отсутствие облаков, высота, направление и скорость их перемещения. Испанский метеоролог Х. М. Виньас в своих работах также обращает внимание на форму, цвет облаков и говорит о необходимости учитывать народные приметы при предсказании погоды [5, р. 84–85].

Проанализировав многочисленные испанские поговорки об облаках в словаре пословиц и поговорок Х. М. Сбарри [4], мы пришли к выводу, что наиболее многочисленными являются те, в которых содержится предупреждение об опасности выхода в море: *no salgas del puerto si las nubes no corren con el viento* — *не выходи в море, если облака не плывут по ветру*. И в наши дни данная пословица актуальна, так как под парусом проходят регаты и соревнования парусных судов.

Для сельского же хозяйства, наиболее важная информация содержалась в цвете облаков: *de las nubes más negras cae agua limpia y fecundante* — *из самых черных облаков льется чистая и плодородная вода*. Данная пословица продолжает оставаться актуальной и в наши дни.

Cuando en el cielo oscuro hay ventanas, de llover no hay ganas — *когда в темном небе видны просветы, дождя не будет*. Не всегда темные облака являются предвестниками дождя: если в них есть просвет, то дождя не будет.

Многовековой опыт испанского народа позволяет наряду с официальным прогнозом сделать предсказания возможного выпадения осадков. Пословицы, в которых содержится данное предсказание, порой противоречивы, однако, как признают современные метеорологи, очень часто «прогноз составляется по прогнозу. Мы не вправе требовать от синоптиков больше того, что они в состоянии дать» [1, с. 136]. Таким образом, для наиболее достоверного прогноза, на наш взгляд, следует учитывать все факторы и все возможные данные, которые можно получить и из источников народной мудрости — пословиц о погоде, в частности, о состоянии облаков для предсказания возможных осадков.

Литература

1. *Астапенко П. Д.* Вопросы о погоде. Л., Гидрометеиздат, 1989. 240 с., илл.
2. *Афанасьев А. Н.* Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов: в 3 т. Т. II. М.: Академический Проект, 2013. 365 с.
3. *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб: Искусство-СПБ, 1994. 399 с., 5 л. ил.
4. *Sbarri J. M.* Gran diccionario de refranes de la lengua española. Buenos Aires: Talleres Atlas de J. Belmonte Publ., 1943. 1028 p.
5. *Viñas J. M.* El universo meteorológico. Un científico en las nubes. URL: <https://ru.scribd.com/book/340402799.htm>

**ЗООМОРФНЫЕ СРАВНЕНИЯ И МЕТАФОРЫ
В АЛБАНСКОМ ЯЗЫКЕ:
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СЕМАНТИКИ**

L. Kaminskaia
Herzen State Pedagogical University of Russia

**THE EXPRESSIVE COMPARISONS AND METAPHORS
IN ALBANIAN LANGUAGE: THE STRUCTURE AND SEMANTICS**

The article is devoted to semantic and structural analysis of expressive comparisons and metaphors with animal component in Albanian language. The studied units are very different from the point of view of their structure and semantics and fully represent the ideas and attitudes of Albanians to the world around them, showing the peculiarities of national mentality and perception of the world.

Известно, что во всех языках наименования животных, употребляемые в прямых или переносных значениях, служат для образной характеристики человека, оценки его внешних и внутренних качеств. Однако сознание носителей языка, уподобляя человека какому-то конкретному животному, из широкого поля семантических признаков выбирает лишь некоторые, на базе которых и строятся образные сравнения. Выявление специфических черт, свойственных албанскому языку, албанской ментальности, и схождений в рамках балканского ареала представляется важной задачей в контексте исследования балканского мышления, балканской модели мира.

В качестве источников были использованы материалы толкового [1] и фразеологического словарей албанского языка [2], фиксирующих узуальные зоохарактеристики и дающих их семантическую интерпретацию, а также данные опроса информантов — носителей албанского языка. Было проанализировано 35 зоосемантических лексем, относящихся к понятийному классу «домашние животные».

Исследованный материал дает основание говорить о том, что для албанского в основном характерно параллельное функционирование в синхронном срезе языка устойчивых сравнений и метафор на базе соответствующего зоонима — прямого названия животного.

Можно выделить ряд структурных типов.

А) Сравнительная конструкция. Основа сравнения — вспомогательный глагол *jam* ‘быть’ — сравнительный союз *si* ‘как’ — зооним (эталон сравнения в неопределенной форме). *Dikush është si derr* ‘свинья’; *kalë* ‘конь’; *pelë* ‘лошадь’; *gërdallë* ‘кляча’; *buall* ‘буйвол’; *bualllicë* ‘буйволица’; *lopë* ‘коро-

ва'; *dem* 'бык'; *viç* 'теленек'; *cjap* 'козел'; *dhi* 'коза'; *kec* 'козлёнок'; *dash* 'баран'; *dele* 'овца'; *qëngj, sheleg* 'ягненок.'

Б) Метафорическая характеристика. Основа сравнения — вспомогательный глагол *jam* — зооним (эталон сравнения в неопределенной форме). *Dikush është derr* 'свинья'; *kalë* 'конь', *pelë* 'лошадь', *gërdallë* 'кляча'.

Значение, заключенное в образном сравнении, реализуется и в метафорической характеристике.

Ajo është si pelë — ajo është pelë 'как лошадь — лошадь'

Ajo është si gërdallë — ajo është gërdallë 'как кляча — кляча'

Ai është si buall — ai është buall 'как вол — вол'

Ajo është si buallicë — ajo është buallicë 'как буйволица — буйволица'

Ajo është si lopë — ajo është lopë 'как корова — корова'

Ai është si dem — ai është dem 'как бычок — бычок'

Ai është si sheleg — ai është sheleg 'как ягненок — ягненок'

В приведенных примерах семантический объем образных сравнений и метафорических характеристик в принципе совпадает.

В ряде случаев образные зооморфные сравнения вызывают преимущественно ассоциации с внешним обликом человека, в отличие от параллельных им метафорических характеристик, которые характеризуют внутренние нравственные качества человека. *Ai është si cjap* 'он как козел' — в основе лежит образная, ироническая характеристика внешнего вида человека: худощавый человек с растрепанными, всклокоченными волосами. В то время как метафорическая характеристика акцентирует внимание на характере и ментальных качествах: *cjap* 'козел' — о заносчивом, глупом человеке. *Ai është si derr* 'он как свинья'. Сравнение вызывает ассоциации с внешними признаками человека: толстый, грузный, обрюзгший. *Ai është derr* 'он свинья'. Метафорическая характеристика раскрывает внутренние моральные качества человека: подлость, упрямство, тупость. То же самое можно сказать и о зооморфизмах, характеризующих лица женского пола. *Ajo është si dose* 'она как свинья' (об очень толстой, обрюзгшей, крупной женщине). *Ajo është dose* 'она свинья' (очень глупая, ленивая, упрямая женщина).

Другая модель — наличие основания сравнения (*tertium comarationis*), признака, по которому происходит уподобление

А) Сравнительная конструкция. Основа сравнения — вспомогательный глагол *jam* — основание сравнения — сравнительный союз *si* — эталон сравнения. *Ai është i urtë si qengj* 'тихий, спокойный как ягненок' (преимущественно о ребенке); *Ajo është e urtë si dele* 'тихая, молчаливая как овца' (о женщине и девушке); *Ajo është e gjatë si gërdallë* 'высокая как кляча' (об очень высокой, костлявой женщине); *Ajo është e madhe si pelë* 'крупная как лошадь' (об очень рослой, здоровой, неповоротливой и неуклюжей женщине и девушке); *Ai është i trashë si gomar* 'тупой как осёл' (о глупом, тупом, упрямом человеке).

Б) Метафорическая характеристика. Основа сравнения — вспомогательный глагол *jam* — метафора, выраженная существительным в неопределенной форме — основание сравнения: прилагательное, усиливающее и уточняющее признак, лежащий в основе метафоры. *Ai është qengj i urtë* ‘тихий ягненок’; *gomar i madh* ‘большой тупица’; *dele e urtë* ‘тихая, робкая овечка’; *gërdallë e gjatë* ‘высокая кляча’; *pelë e madhe* ‘здоровая лошадь’.

В целом следует отметить, что зооморфные сравнения и метафоры, являясь средством оценки и выражения отношения к реальной действительности, очень разнообразны как в структурном, так и в семантическом плане. Наряду со специфическими чертами, свойственными албанской ментальности, они являются отражением общечеловеческих представлений о живой природе в том или ином ее проявлении.

Литература

1. Fjalor i gjuhës së sotme shqipe. Tiranë. Akademia e shkencave e RPS të Shqipërisë. 1980.

2. *Thomai J.* Fjalor frazeologjik i gjuhës shqipe me shpjegime. Shtëpia botuese “Shkencat”. Tiranë. 1999.

Н. Н. Кириллова, А. В. Петрук
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕФЕРЕНЦИЯХ В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

N. Kirillova, A. Petruk
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSUE OF PHRASEOLOGICAL PREFERENCES IN ROMANCE LANGUAGES

The article studies the term preference as an element of theoretical basis of research of idioethnic phraseology. Semiotic connection between signifier and signified in phraseology of French, Spanish and Italian languages is studied to identify the motives of preferences in each language. This study will serve as an argument to consider their similarity or dissimilarity.

1. Фразеологизм представляет собой когнитивно-семантическую модель, сложившуюся по правилам национального языка, и превратившуюся из индивидуально-речевого образования в устойчивую единицу языковой системы. Идиоэтнические черты фразеологии находятся в трех блоках: а) системы данного языка, выявляемые на лексемном, комбинаторном и семантическом уровнях, б) селективного отображения культурно-

исторических фактов, в) языкового сознания носителей языка. Национальная специфика фразеологии образована переплетением двух типов полей — фразеотематическими (ФТП) и фразеосемантическими (ФСП). Первые выполняют роль субстрата, вторые — суперстрата. Формируется модель субстратно-суперстратных взаимоотношений, регулярный характер между определенными ФТП и ФСП делает их стереотипными. Под фразеологическим стереотипом понимаем регулярные связи со взаимной импликацией между определенными ФТП и ФСП.

2. Для выявления и изучения имплицативных связей изучаем семиотическую связку, понятие о которой разработала Н. Д. Арутюнова, назвав ее третьим элементом в схеме лексического знака — план выражения, план содержания и семиотическая связка между ними. Функция семиотической связки состоит в установлении конвенционального отношения между двумя планами лексемы [1, с. 341]. Семиотическая связка во фразеологии получила название идеограммы [2, с. 66–67]. Роль идеограммы трудно переоценить в сфере сопоставительных исследований, в которых идеограмма играет роль *tertium comparationis* между сравниваемыми фразеологизмами. Ни одна семантическая проблема фразеологии не может обойтись без использования данного понятия. Им обозначается «нейтральный эквивалент фразеологической единицы, представляющий собой слово или словосочетание, содержащее классему и основные элементарные смыслы (семы) фразеологизма». Идеограмма является метаязыковой единицей, передающей значение и синтаксические потенции ФЕ» и поэтому «является необходимым элементом толкового или двуязычного словаря любого языка» [2, с. 67].

Для выявления тенденций притяжения семантических полей как плана содержания фразеологии и тематических полей как плана ее выражения используем методику идеограмм. Так, во **французском** языке, в группе ФЕ, выражающих суждение о действии других путем «похвалы, одобрения» в составе ФСП «Воля» обнаружилась ментальная predisposition к ФТП «Животный мир»: fr. *C'est chouette! A la chouette!* (*chouette* — сова), *aux oiseaux!* (*oiseau* — птица), *la plume de l'oiseau* (АСС перо птицы), *au poil!* (*poil* — шерсть /животного/), *petit chien, belle queue* «АСС собачка-красивый хвост», *cela ne se trouve pas dans le pas d'un cheval /d'un âne, d'une mule* (АСС это не валяется в следах от лошади /осла, мулицы/). В **испанском** языке, в той же семантической группе ФЕ «положительной оценки, похвалы, одобрения» predisposition другая, а именно к ФТП «Земля» (тематические группы: полезные ископаемые, моря, реки, горы, скалы): esp. (*ser/valer*) *oro molido* (АСС молотое золото), *como mil oros* (*oro* — золото), *¡la mar en calzoncillos/en paños menores!* (АСС море в нижнем белье), *ser uno de monte y ribera* (*monte* — лес), *ser una cosa de muy tres piedras y un*

terpetate (piedra — камень, булыжник, скала). Ассоциативные связи фразеосемемы «низкопробности, никчемности» в **итальянском** языке лежат в области ФТП «Растительный мир» it. Fico secco (сухая фи́га) non valere una buccia di porro (АСС не стоить и шелухи порея), buccia di fico (АСС корка фи́ги), (una scorza, un nocciolo, una mora, un fico, un cavolo и мн. др.) (АСС, соответственно, кожуры, ядра, ежевики, фи́ги, капустного листа, и т. п.).

Фразеологические предпочтения в **испанском** языке для передачи другого значения «быть кстати» или «что-то к чему-то очень подходит» воплощаются в ФТП поля «Пи́ща» (miel sobre hojuelas (АСС мед на оладьи), venir al olor (АСС упасть на масло), venir como el aceite a las espinaca, (АСС подойти как уксус к шпинату), agua a la sopa (АСС (словно) вода на хлеб), esp. agua al sediento (АСС (словно) вода жаждущему), (SIC! при одной французской ФЕ venir comme lard aux pois (АСС подходить как сало к гороху), одной итальянской ФЕ come il caccio sui maccheroni (АСС как сыр на макаронны).

Приведенные примеры указывают на определенные предпочтения в соединении плана содержания (интенции) с планом выражения (атомарным словосочетанием), проявляющихся в разных языках по-своему. Метод наложения семантической сетки на секторы фразеотематических полей позволяет при полном обследовании полей выявлять предпочтения в языке и, следовательно, в языковом сознании народов романского ареала.

Итак, 1) макросвязка «положительная оценка» во французском языке связывает ФСП «Воля: суждение о действиях других» с ФТП «Животный мир», а в испанском — с ФТП «Земля», 2) макросвязка «отрицательная оценка» в итальянском языке — между ФСП «Воля» и ФТП «Растительный мир», 3) макросвязка «одно подходит к другому» в испанском языке — между ФСП «Отношение гармонии» и ФТП «Пи́ща», 4) макросвязка «быть кстати» в итальянском языке — между ФСП «Воля: результат действия» и ФТП «Человек в труде: артефакты».

Ни в одном случае не произошло одноименного наложения, что лишней раз подтверждает суть фразеологизма как двуплановой языковой единицы фразеологического уровня. И это легко объяснимо: все ФСП находятся в области абстрактных понятий — интеллекта, чувственной сферы и социальных отношений. Функция воздействия реализуется посредством опоры абстрактных слов на идеографические поля объективного мира.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры. 1998. 896 с.
2. Черданцева Т. З. Язык и его образы (Очерки по итальянской фразеологии). М.: Международные отношения, 1977. 168 с.

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НОВОЙ КАЛЕДОНИИ

М. Krivonogova
Saint-Petersburg Academic University

DISTINCTIVE FEATURES OF THE PHRASEOLOGY OF THE FRENCH LANGUAGE OF NEW CALEDONIA

The New Caledonia French has phraseological units that are not typical of the language of the metropolis. Their features are associated with the islands' nature and inhabitants' life. These phraseological units also have a regionally marked vocabulary.

Во французском языке, на котором говорят жители Новой Каледонии, используется целый ряд фразеологических единиц (ФЕ), нехарактерных для языка Франции. Эти ФЕ зафиксированы лексикографическими источниками, в частности, словарем К. Поло «Le français de la Nouvelle-Calédonie» и цифровой базой данных Base de données lexicographiques francophones, которые легли в основу настоящего исследования.

Наличие в языке данного региона специфических ФЕ обусловлено как экстралингвистическими, так и языковыми факторами. Так, ряд ФЕ связан с историей архипелага. В середине XIX века сюда прибыли европейские миссионеры, которые рекомендовали местным женщинам носить строгие длинные закрытые платья. Однако меланезийки внесли в предложенный фасон свои коррективы: платья шились из ярких тканей и украшались кружевом. Этот предмет одежды, по-прежнему популярный у местных жительниц, называется *Robe mission*. Также с XIX века в Новой Каледонии ведется добыча никеля и других металлов. На рудниках широко использовался инструмент наподобие лома, который затем стал широко применяться и в быту. У носителей языка возникла ассоциация между формой лома и фигурой художника, что нашло свое отражение в ФЕ *Erais comme une barre à mine*.

Фауна и флора региона также дают богатую пищу для образов, лежащих в основе ФЕ. Например, художника можно также назвать *Aiguillette de palétuvier*, уподобив его рыбе с длинным узким телом, которая водится в мангровых зарослях. О некрасивом человеке можно сказать *Figure de papaye*, сравнив его лицо с плодом папайи. Живот иногда называют *Caisse à ignames*, что напоминает о таком распространенном продукте питания, как клубни ямса.

Целый ряд ФЕ связан с употреблением алкоголя. ФЕ *Bouteille carrée* основана на метонимическом переносе и обозначает бутылку виски, ФЕ *Double cabine* обозначает большую упаковку пива по аналогии с определенной моделью внедорожника, популярной в регионе. О сильно пьяном человеке говорят *Fin canard*, подчеркивая таким образом сходство его нетвердой походки с походкой переваливающейся с ноги на ногу утки.

Специфика компонентного состава ФЕ Новой Каледонии проявляется, прежде всего, в использовании регионально маркированной лексики. Например, в ФЕ *Faire son cacane* «хвастаться своей машиной» использована региональная лексема *cacane*, которую употребляют для наименования жителей архипелага индонезийского происхождения.

Речь также может идти о семантических регионализмах. Так, в ФЕ *Avoir la boulette* «быть в хорошей форме» и *Mettre la boulette* «прилагать все усилия для чего-либо» именной компонент использован не в тех значениях, которые присущи ему во Франции, но в региональном значении «мускул», которое делает понятным смысл данных выражений.

Следует отметить также, что в состав каледонийских ФЕ иногда входят общефранцузские лексемы, не обладающие фразеологической активностью в языке метрополии. Так, лексема *touque* «металлическая бочка для транспортировки и хранения чего-либо» обозначает предмет, который в Новой Каледонии применяется гораздо чаще, чем во Франции. Бочки, в которых перевозят нефтепродукты, в дальнейшем используют для хранения плодов кофе, который выращивается в регионе. Поэтому неудивительно, что у местных жителей возникла ассоциация между такой бочкой и толстым человеком, что нашло свое отражение в ФЕ *Grosse touque*.

Особый интерес представляют случаи компонентного варьирования французских ФЕ, при которых происходит замена компонента. Например, ФЕ *Faire la bonniche* «постоянно убирать за кем-то, подобно домработнице», приобретает в Новой Каледонии форму *Faire la bayou*, где именной компонент — наименование женщин индонезийского происхождения, которые часто нанимаются на уборку дома. Французская ФЕ *S'en aller en eau du boudin* «не иметь успеха, закончиться ничем», превращается в *Partir en bouillon de brèdes*, при этом в первой ФЕ образ основан на сравнении с водой, которую сливают после приготовления кровяной колбасы, а во второй использована параллель с бульоном, в котором отваривают овощи.

Во Франции о ленивом человеке говорят *Avoir un poil dans la main*, тогда как в Новой Каледонии *Avoir un cocotier dans la main*. При этом в обоих случаях сохраняется образ неких волос или волокон, которые вырастают на ладонях ленивца.

**«КУС» И «ХЮГГЕ»:
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА НОРВЕЖСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

A. Livanova
Saint Petersburg State University

**«KOS» AND «HYGGE»:
KEY WORDS OF NORWEGIAN CULTURE**

The popular «hygge» concept is often positioned as typical not only for Denmark, but also for Norway and Sweden. Though the word «hygge» exists also in Norwegian, the similar concept to the Danish «hygge» is expressed in Norwegian by «kos», one of the key words of Norwegian culture.

В последние годы, а точнее, с 2016 года, во всем мире обрел популярность концепт «хюгге» (датское и норвежское *hygge*), отражающий, по широко распространенному мнению, в концентрированном виде ценности и отношение к жизни жителей Дании (неоднократно объявлявшихся самыми счастливыми людьми в мире), а заодно и Норвегии со Швецией: «Понятие «хюгге» невозможно дословно перевести на русский язык. У датчан это своеобразное сочетание уюта, комфорта и благополучия» [1].

Начало победному шествию хюгге положила книга датчанина Майка Викинга «Маленькая книга *hygge*: датский секрет счастья»; благодаря ее переводу на английский язык слово «хюгге» едва не заняло первое место в шорт-листе новых слов Оксфордского словаря. Это дало толчок написанию более десятка других книг, посвященных как «хюгге», так и другим аспектам скандинавской культуры. Ряд этих изданий переведен на русский язык. Прекрасно, что многие теперь имеют возможность ближе познакомиться с культурой и ментальностью Скандинавии. Однако эти публикации во многом повторяют друг друга, а также скорее создают миф о концепте «хюгге», чем раскрывают его (не говоря уже о прямых ошибках, когда к датским ключевым словам приписывают шведское «лагом» с совершенно иным значением, и т. п.).

Попробуем охарактеризовать концепты «хюгге» и «кус» в норвежской культуре, а также их соотношение с датским «хюгге», несомненно являющимся одним из ключевых слов культуры датской. Можно сказать, что оба эти слова отражают общескандинавское явление, имеющее сходное содержание (тепло домашнего очага в окружении равноценных близких), однако обозначается это содержание разными словами. Согласно так называемому скандинавскому словарю, включающему около 10 тысяч слов, материально

схожих, но могущих вызвать затруднения в понимании [6], ближе всего датскому *hygge* соответствуют норвежское *kos* и шведское *trivsel*. Это отражает и весьма существенные отличия в условиях и образе жизни датчан, норвежцев и шведов, и, соответственно, разницу их национальных менталитетов.

В ряде случаев утверждается, будто слово *hygge* пришло в датский язык из норвежского. Это не так: датский язык и норвежский букмол (один из двух официальных норвежских языков, его используют на письме около 80% норвежцев) — близкородственные языки, имеющие в значительной степени общую историю. Согласно авторитетнейшему этимологическому словарю норвежского и датского языков это общескандинавское слово зафиксировано в датских и норвежских говорах еще в раннем средневековье в качестве глагола со значением утешать, радовать, от него были образованы существительное и прилагательное, а на формирование значения существительного в дальнейшем повлияли и норвежский, и шведский языки [2]. Само слово, как и производные от него, осталось в норвежском языке, и предлагаемый русский эквивалент тот же, что и для уже упомянутого чисто норвежского *kos* — «уют». Однако эти слова далеко не равнозначны, а о важности концепта «кус» для норвежцев может свидетельствовать факт, что ему был посвящен целиком 1-й номер норвежского философского журнала ARR за 2000 год, содержащий 11 статей ведущих норвежских ученых. В одной из них [3, s. 9] этимология этого слова прослеживается от древневерхненемецкого глагольного заимствования, уже к XVIII веку в форме с рефлексивным местоимением развившему значение, которое можно передать в русском языке как «нежиться», «приятно проводить время». Автор отмечает, что в современном понимании «кус» может касаться внешнего вида зданий и природных объектов (обычно деревянных домиков в горах, особенно их солнечной стороны), интерьера и обстановки жилищ (простого и не слишком богатого), впечатления от человека (также простого, скромного и приветливого); однако главным образом «кус» ассоциируется «с чем-то не-конкретным, что может восприниматься или ощущаться» [3, s. 10].

Несколько страниц посвящены концепту «кус» и в недавно опубликованной книге известного публициста Пера Эгиля Хегге, посвященной именно ключевым словам норвежской культуры: на русский язык название книги переводится как «Душа норвежского народа» [4]. Всего в книге описана 71 единица (слова и выражения), из них 33 так или иначе касаются жизни в гармонии с природой (лыжи, лыжня, смазка, походы, горы, рыба и рыбалка, фьорды). Характеризуя «кус», Хегге особо подчеркивает те стороны этого концепта, в основе которых лежат климатические условия, сформировавшие норвежский национальный менталитет: суровый климат, горы, холод, снег, малочисленность населения. «Кус» — это тепло простого домика в заснеженных горах после лыжного похода в компании, то ощущение, когда «ты

свернешься на диване рядом с тем, кто тебе дорог, в теплых вязаных носках, перед камином, когда на улице темно, холодно и ветрено» [5]. В плотнозаселенной, плоской, городской и европейской по скандинавским меркам Дании ни лыжи, ни горы, ни домики без удобств с «хюгге» не ассоциируются.

В работе [7, с. 66–78] исследовано, какие аспекты и типы жилища могут ассоциироваться с «кус», а какие с «хюгге». В таблице на с. 74 рассматриваются 15 параметров, по которым информанты определяют, что может быть охарактеризовано как «кус», а что нет. Обобщая, можно сказать, что «кус» ассоциируется с традиционной норвежской сельской культурой, где удобство и тепло противопоставлены стилю и моде, простота — богатству и изысканности; «хюгге» же, напротив, связывается с поздно развившейся в Норвегии под сильным влиянием Дании городской культурой, до сих пор ощущающейся как несколько чуждая и искусственная. Ценности, обобщаемые концептом «кус», «связываются с чем-то внутренним, чем-то личным. Я думаю, будет справедливо сказать, что “кус” связан с представлением о личном пространстве, где можно расслабиться и “быть самим собой”» [7, с. 75].

Норвежскими культурологами высказывалось мнение, что в основе отличия между понятиями «кус» и «хюгге» «лежит классовое противоречие; «хюгге» функционирует в норвежской культуре как явление, отличное от обычного и народного.

«Кус», делает вывод языковед Ян Свеннеvig (Svennevig) из университета Осло, «суммирует две вещи, важные для норвежцев: равенство и природе. Язык отражает этот лишенный снобизма идеал» [5].

Таким образом, слово «хюгге» и обозначаемый им концепт, хотя и наличествует в норвежском языке, не является столь важным для норвежского менталитета, в отличие от чисто норвежского «кус», принадлежащего к ключевым словам норвежской культуры.

Литература

1. Набокова Н. Жизнь в стиле хюгге: 8 датских секретов счастья // Интернет-сайт «Psychologies» (дата обращения: 20.12.2018). URL: <http://www.psychologies.ru/wellbeing/jit-v-stile-hyugge-8-datskih-sekretov-schastya/>
2. Falk Hj., Torp A. Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog. Oslo: Bjørn Ringstrøms antikvariat, 1991 <1903-06>. 1090 s.
3. Guttu T. Kos, kose, koselig // ARR. 2000. № 1. S. 9–11.
4. Hegge P. E. Den norske folkesjela. Oslo: Kagge Forlag, 2016. 172 s.
5. Kvittingen I. Spør en forsker: Er vi besatt av å kose oss? Hvorfor har vi egne ord som hygge og koselig i Skandinavia? // Интернет-журнал «Forskning.no». 2018. 28 января. URL: <https://forskning.no/sprak-spor-en-forsker-kultur/spor-en-forsker-er-vi-besatt-av-a-kose-oss/292852>
6. Lindgren B. et al. Skandinavisk ordbok. S. 1.: Kunnskapsforlaget, 1994. 118 s.
7. Nyholt I. K. Hjem kan ikke kjøpes. Oslo: Universitetet i Oslo, 2007. 125 s.

ТЕМА ЖИЗНИ И СМЕРТИ В НЕМЕЦКОЙ РОК-ПОЭЗИИ

*P. Luk
Herzen State Pedagogical University of Russia*

THE TOPIC OF LIFE AND DEATH IN THE GERMAN ROCK POETRY

The article is devoted to the study of the topic of life and death in the German rock poetry, the given examples reflect the main features of this problem.

Проблематика «жизни» и «смерти» во все времена оставалась одной из самых ярких и будоражающих сознание человека. Жизнь воспринимается как путешествие. Пункт отправления — рождение, а пункт назначения — смерть. Однако само это путешествие омрачено трудностями, полно борьбы, страданий и мучений, освободить от которых может только смерть.

Тема «жизни» и «смерти» занимает немалую часть немецкой рок-поэзии, отражает культурные реалии, систему ценностей и до настоящего времени не была предметом специального рассмотрения, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель работы: изучить культурные особенности текстов рок-поэзии Германии о жизни и смерти.

Объектом исследования является рок-поэтический текст на тему «жизнь», «смерть» на немецком языке как важная составляющая рок-культуры Германии.

Материалом исследования послужили тексты немецкой рок-поэзии различных периодов и направлений, полученные методом сплошной выборки.

Смерть воспринимается как счастливое освобождение от жизни, гнетущего и трагического явления. У группы «Lacrimosa» в песне «Der leise Tod» тема смерти соприкасается с темой несчастной любви. Лирический герой, встретив возлюбленную, потерял свободу, а смерть воспринимает как освобождение от душевных страданий. Зачастую в рок-поэзии жизнь воспринимается как трагическое, гнетущее явление, обрести в котором счастье практически невозможно.

Жизнь и смерть в рок-культуре также ассоциируется с абсурдностью. Нестандартным восприятием смерти и жизни в рок-текстах обуславливается, в том числе, отражение категории безумия. В песне «Lacrimosa» «Herz und Verstand» происходит философское переосмысление понятия «жизнь»,

которая воспринимается как данное нам свыше для борьбы с глупостью и абсурдом.

Жизнь и смерть в рок-текстах нередко персонифицируются. В песне «Der Preis des Lebens» группы «Böhse Onkelz» повествование идёт от лица смерти. Смерть представляется в роли палача, она выполняет свою «работу», забирает в мир иной вне зависимости от возраста, пола и социального положения.

Жизнь скована и обременена страхами, которые мешают получать удовольствие и радоваться жизни. Рок-культуре свойственно не совсем стандартное восприятие смерти и жизни. Очевидной является и связь такого нестандартного восприятия с религиозной лексикой. Рок-текстам свойственно переосмысление некоторых общепринятых религиозных канонов. Например, в тексте «Mephisto» группы «Subway to Sally» идёт повествование от лица Люцифера, который обещает забрать душу: «...du kennst die Regeln auch, ich hol mir deine Seele...».

Для рок-поэзии характерна тема одиночества, бунтарства против общества. Жизнь ассоциируется, как правило, с неблагоприятными моментами и явлениями, например, в песне «Nichts ist so hart wie das Leben» группы «Böhse Onkelz», а смерть с положительными, например, в тексте «Das Licht am Ende der Welt» смерть воспринимается как светлое явление, которое освобождает от земных страданий.

В песне группы «Megaherz» «Hurra wir leben noch» жизнь воспринимается как война, пока человек живёт, он должен бороться. «Das Leben auf Erden ist ein gemeinsamer Krieg. Wir spielen, wir kämpfen, wir setzen alles auf Sieg». Автор группы «Eisbrecher» также призывает не останавливаться, действовать и не отрекаться от своих мечтаний в тексте «Das Leben wartet nicht auf dich», а в песне «Zu leben» лирический герой ценит каждый момент своей жизни и живёт только настоящим «Leb' jeden Tag als wenn's dein Letzter wär».

В творчестве группы «Unheilig» большое внимание уделяется понятию «жизнь». Автор ценит каждое мгновение, воспринимает жизнь как счастье, свободу, жизнь для автора — возможность любить, радоваться и стремиться к развитию. Такое настроение можно заметить в текстах: «Mein Leben ist die Freiheit», «Glück auf das Leben», «Unsterblich», «Das Leben ist schön», «Geboren um zu leben», «Ich will leben». В песне «Das Leben ist meine Religion» лирический герой призывает бороться за жизнь, ценить и преодолевать трудности, несмотря ни на что.

Таким образом, в немецкой рок-поэзии жизнь воспринимается не только как счастье и путь к развитию, но и как борьба, война, страдания и одиночество, а смерть — с одной стороны, как страх, а с другой — как путь к избавлению от мучений.

К ВОПРОСУ О ЧУВСТВЕ ДОЛГА (义 YÌ) В КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

К. Naumova
Saint-Petersburg State University (Russia)

ON THE ISSUE OF THE DUTY (义 YÌ) IN THE CHINESE LINGUISTIC WORLDVIEW

The concept of “duty” (义 yì) has a long history in China, being an integral part of its culture till nowadays. It is closely connected with the notion of “face” (面子 mianzi) and has a great influence on communicative behavior of the Chinese people. The article aims at not only illustrating this phenomenon, but also at giving its cultural background.

Впервые иероглиф “义” встречается в текстах эпохи Чжоу (1046–221 до н. э.), и уже как одно из ключевых понятий в культуре Поднебесной присутствует в книгах конфуцианского канона, в частности в «Каноне перемен» 易经 *yìjīng*, «Каноне истории» 书经 *shūjīng* и «Каноне песен» 诗经 *shījīng* (содержит записи древних песен, гимнов и стихов различных жанров, созданных в XI–VI веках до н. э.). Под *ключевым* мы, вслед за А. Вежбицкой, понимаем значимое для данной культуры частотное слово, участвующее в создании большого количества устойчивых выражений и имеющее сложную семантическую структуру [6], именно такие единицы дают возможность описать *языковую картину мира*, существующую у носителей того или иного языка, которую обычно представляют как совокупность языковых знаний, «закодированных оппозициями словаря и грамматики» [1].

Трактовка семантики иероглифического знака 义 *yì* всегда отличалась серьезными разночтениями между специалистами, поэтому, не ставя задачу дать исчерпывающий ответ на этот вопрос, остановимся на важнейших, на наш взгляд, моментах. Согласно словарным дефинициям, 义 *yì* это:

- справедливость; чувство долга; служебный долг; честность; верность; честь; порядочность; нравственность;
- твёрдость, мужество; принципиальность; непоколебимость; героизм;
- довод, резон, принцип; доктрина, мотивировка;
- смысл, значение, суть; объяснение, толкование; комментарий
- дружба; тесные, близкие связи [БКРС].

В современном китайском языке однослог 义 *yì* в изолированном употреблении практически не встречается, но активно задействован в deriva-

ционных процессах в составе двусложных слов: 仁义 *rényì* ‘конф. гуманность и справедливость; человеколюбие и чувство долга’, 正义 *zhèngyì* ‘истина; справедливость’, 公道 *gōngdào* ‘справедливость; честность; путь правды’, 义气 *yìqì* ‘чувство справедливости; чувство долга; верность; преданность’, 义务 *yìwù* ‘общественный долг; обязанности (связанные с тем или иным правовым положением)’, 天职 *tiānzhí* ‘священный долг, долг совести’, 职责 *zhízé* ‘служебная обязанность; функциональная обязанность’, 责任 *zérèn* ‘обязанность, обязательство, долг, ответственность’, 名分 *míngfèn* ‘долг, почётная обязанность; имя и социальное положение’, 心肝 *xīngān* ‘благородство; принципиальность; чувство долга; чувство справедливости’.

По данным Сбалансированного корпуса китайского языка наиболее частотными являются: 责任 *zérèn* ‘обязанность, обязательство, долг, ответственность’ (994 полных совпадений), 义务 *yìwù* ‘общественный долг; обязанности (связанные с тем или иным правовым положением)’ (699 полных совпадений), 职责 *zhízé* ‘служебная обязанность; функциональная обязанность’ (205 полных совпадений) и 正义 *zhèngyì* ‘истина; справедливость’ (194 полных совпадения).

Согласно традиционным китайским представлениям, человек должен выполнять свою социальную роль и следовать своему призванию, в противном случае в государстве может наступить хаос. Одной из главных характеристик китайского национального характера считается трудолюбие и выполнение того, что должен, поэтому критике подвергается любое пренебрежение своими обязанностями (塞责 *sèzé*), нарушение субординации или должностных полномочий. Подобное нарушение заведенного совершенномудрыми предками порядка ведет к потере “лица” (面子 *miànzi*), что в коллективистской по сути культуре Поднебесной в принципе приравнивалось к социальной смерти человека.

В представлении китайцев, долг каждого человека — жить на благо семьи и государства, это нашло отражение в лексической системе в таких единицах, как 公民的天职 *gōngmínde tiānzhí* ‘гражданский долг’, 军人的天职 *jūnrénde tiānzhí* ‘воинский долг’, 爱国主义义务 *àiguózhǔyì yìwù* ‘патриотический долг’, 对党应尽的义务 *duìdǎngyīngjìn de yìwù* ‘партийный долг’, 光荣的义务 *guāngróng de yìwù* ‘почётный долг’, 招待义务 *zhāodài yìwù* ‘долг гостеприимства’.

К достаточно распространенным устойчивым выражениям относятся: 有来有往 *yǒulái yǒuwǎng* / 礼尚往来 *lǐ shàng wǎng lái* / 有借有还, 再借不难 *yǒu jiè yǒu huán, zài jiè bù nán* ‘долг платежом красен, отвечать добром на

добро'; 义气过于骨肉 *yìqì guòyú gǔròu* 'чувство долга сильнее уз крови'; 仁者,人也; 义者,宜也 *rénzhě rényě yìzhě yíyě* 'гуманность — это человечность, справедливость — это долг'; 处处尽责,便处处快乐 *chùchù jìn zérèn, biàn chùchù kuàilè* 'если везде выполняешь свой долг, то тебе везде будет радостно'; 义者百事之始也 *yìzhě bǎishì zhīshǐyě* 'долг — основа всех действий человека'.

С детства китаец воспитывался в рамках строгой иерархии семейного клана, где был обязан проявлять уважение к старшим и заботу о младших. В традиционном Китае к несоблюдающим сыновний долг 孝 *xiào* могла применяться смертная казнь [4]. Однако с приходом глобализации ситуации стала меняться и одиночество пожилых людей стало новой проблемой для современного китайского общества. Так, неологизм 空巢老人 *kōngcháo lǎorén* (букв. "старика в пустом гнезде") описывает одиноких родителей, чьи дети находятся далеко от родного дома. В современной Поднебесной молодежь все больше стремится к независимости, к достижению материального благосостояния и карьере, отодвигая на второй план некогда приоритетное по своей социальной значимости создание семьи и продолжение рода [2]. При этом формально они продолжают чтить своих предков, ежегодно отмечая один из самых древних китайских праздников поминовения усопших Цинмин (清明节 *qīngmíngjié*).

Таким образом, чувство долга, описываемое с помощью 义 *yì*, несмотря на социально-экономические изменения в результате глобализационных процессов, по-прежнему является аксиологической основой поведения современных китайцев, и определение его места в китайской культуре и менталитете носителя дает ключ к пониманию соответствующего мировоззрения.

Литература

1. Касевич В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык. СПб.: Центр «Петербургское Востоковедение», 1996. 279 с. С. 179
2. Линь Ю. Китайцы: моя страна и мой народ. М.: Восточная литература, 2010. 336 с.
3. Маслов А. А. Китай и китайцы. О чем молчат путеводители. М.: РИПОЛ классик, 2013. 288 с.
4. Сидихменов В. Я. Китай: страницы прошлого. Смоленск: Русич, 2010. 544 с.
5. Спешнев Н. А. Китайцы. Особенности национальной психологии. СПб., 2011. 460 с.
6. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words // Oxford University Press. 1997. 328 p.

Источники

Сбалансированный корпус современного китайского языка. URL: www.spcorpus.org

Большой китайско-русский словарь (БКРС). URL: <https://bkrs.info/>

**К ВОПРОСУ О РОЛИ
КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ
КАК ОТРАЖЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА**

Е. Romanova
PGUPS

**ABOUT THE ROLE OF
CULTURALLY-MARKED VOCABULARY
AS AN ETHNIC WORLD PICTURE REFLECTION**

The report focuses on the value of culturally-marked vocabulary and deals with the possibility of ethno-cultural component demonstration through the use of culturally-marked vocabulary in a newspaper text.

Доклад посвящен вопросу значения культурно-маркированной лексики как элемента отображения специфического мышления народа. Антропоцентрическая научная парадигма, затронувшая многие разделы лингвистики в XX веке, обратила внимание ученых на рассмотрение языка в тесной взаимосвязи с человеком и его культурой. Язык и культура, взаимодействуя через сознание индивида, проникают друг в друга. Объектам действительности приписываются с помощью знаков культурные значения, что позволяет этносу соотносить объекты между собой, отводя им определённое место в мировоззрении [4, с. 31]. Этнос осознает себя через «интерпретацию своего происхождения в контексте культуры» [7, р. 183]. Возникает *этническая картина мира* — «некоторое связное представление о бытии, присущее членам данного этноса» [2, с. 52].

Этническая картина мира представляет собой свод основных допущений и предположений, обычно не осознаваемых и не обсуждаемых, которые направляют и структурируют как поведение (в том числе лингвистическое) представителей данной общности, так и характер восприятия человеком окружающего мира [3]. Этническая картина мира позволяет этносу осознать своё место в мире, в первую очередь через выявление различий с картиной мира другого этноса, становясь той «призмой, через которую человек смотрит на мир и выстраивает в своём сознании целый комплекс культурных представлений» [5, с. 25].

Самобытность культуры, находя своё отражение в языке народа, наиболее ярко проявляется в лексике и закрепляется в виде культурного

компонента в семантике культурно-маркированной лексики [1]. Обладая экстралингвистическим фоном, культурно-маркированная лексика является источником культурной информации о быте и мировоззрении носителей языка [6]. Изучение культурно-маркированной лексики помогает понять мировоззрение носителей языка и способствует взаимопониманию между представителями различных национальностей. Культурно-маркированная лексика фиксирует национальные и культурные особенности этноса, позволяя выделить основные события и этапы развития народа. Особую значимость культурно-маркированная лексика приобретает в текстах массовой информации. Целью исследования является поиск закономерностей в функционировании культурно-маркированной лексики в газетных текстах и последующее выделение определённых функций, характерных для данной лексики. Материалом исследования послужили газетные тексты немецкоязычной прессы (газеты Bild am Sonntag, DIE ZEIT, WELT am SONNTAG; журнал Der SPIEGEL). Построение газетного текста не представляется возможным без обращения к фоновым культурным знаниям и уже существующим текстам, так как тексты массовой информации презентуют новые события с отсылкой к уже известным реалиям общества. Изучение культурно-маркированной лексики позволит расширить межкультурную компетенцию и избежать недопонимания при межъязыковых контактах, а также дополнить актуальный инвентарь культурно-маркированной лексики немецкого языка.

Литература

1. Давыдова С. А., Литвинчук А. И. Культурно-маркированная лексика как отражение национальной самобытности культуры // Международный научный журнал. Серия 5 (11). Филология. Издательство «Научное обозрение», 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/182745> (дата обращения: 16.01.2019).
2. Лурье С. В. Метаморфозы традиционного сознания. Опыт разработки теоретических основ этнопсихологии и их применения к анализу исторического и этнографического материала. СПб., 1994.
3. Лурье С. В. Национализм, этничность, культура // Общественные науки и современность. 1999. № 4. С. 101–111.
4. Сагнаева У. Л. Концептосфера этнокультурной доминанты и методы ее изучения // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. Т. 5. Вып. 1. С. 31–39.
5. Этническая картина мира калмыков: лингвокультурологический аспект / Ц. Н. Аюшова. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2012. С. 16–25.
6. Яшина М. Г. Культурно-маркированная лексика: структурные и семантические особенности (на материале итальянского языка). М., 2010. С. 13–46.
7. Charles F. Keyes. Ethnic Change. Seattle: University of Washington Press, 1981. P. 183–185.

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
АВСТРИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

М. Rubanova
State University of Humanities and Technology

**ABOUT SOME FEATURES
OF THE AUSTRIAN NATIONAL VARIANT OF GERMAN**

Article investigates some features of the Austrian national variant of German and also differences between German in Germany and the Austrian national variant.

Австрийский немецкий — это государственный вариант немецкого языка в Австрии, обладающий особенностями на всех языковых уровнях: фонологическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Австрийский национальный вариант современного немецкого языка образует отдельную иерархическую систему форм существования языка, которая имеет следующую структуру: австрийский литературный язык — австрийские обиходно разговорные формы языка — австрийские диалекты.

Отличия между немецким языком в ФРГ и австрийским национальным вариантом можно наблюдать на различных языковых уровнях:

1. *На уровне лексики:* в австрийском национальном варианте немецкого языка существует много характерных лишь для Австрии обозначений тех или иных реалий: австр. Karfiol — нем. Blumenkohl; авст. Paradeiser — нем. Tomate; австр. Karotte — Möhre; австр. Erdäpfel — нем. Kartoffel и др.

Связи с диалектным происхождением многих слов особенно заметны на примере таких лексем, как der Körndlbauer — Getreidebauer (хлебороб) и der Hörndlbauer — Hornviehzüchter (скотовод) (Körndl, Hörndl — диалектные словоформы с ареальным суффиксом -ndl).

2. *На грамматическом уровне:* между немецким языком в Германии и австрийским вариантом наблюдаются отличия в грамматическом роде имен существительных:

Австрийский вариант

der Polster
das Monat
das Bonbon
die Rodel

Немецкий вариант

das Polster
der Monat
der Bonbon
der Rodel

В австрийском национальном варианте немецкого языка отметим также возможность присутствия определённого артикля перед именами собственными: *der Alexander; die Lena* и др.

3. На фонетическом уровне наблюдаются различия в постановке ударения между словами из немецкого литературного языка и австрийского национального варианта. Ср.:

Австрийский вариант

Kaffee [ka'fe:]

uralt [ur'alt]

Kiosk [ki'osk]

Labor [La:bo·^в]

Немецкий вариант

Kafee ['kafe:]

uralt ['uralt]

Kiosk [Ki'osk]

Labor [La:'bo·^в]

Австрийский обиходно-разговорный язык по мнению некоторых ученых [2] является посредником между австрийским литературным языком и австрийскими территориальными диалектами. Он имеет полуофициальный, дистанционный характер и используется в качестве языка повседневного общения всеми социальными группами, независимо от возраста и профессии: служащими государственных учреждений, врачами, учителями, деловыми людьми.

Диалект является полярно противопоставленной литературному языку разновидностью существования немецкого языка и представляет собой основание и исторически исходную страну иерархии языковых уровней.

Отметим, что ведущую роль при формировании австрийского национального языка сыграли баварско-австрийские диалекты.

Выдвижение венского диалекта в качестве ведущего и близкого к обиходно-разговорному языку австрийского диалекта, по мнению некоторых лингвистов [1, с. 132], было обусловлено следующими причинами: 1) социальная престижность: владеющий венским диалектом демонстрирует свою принадлежность к культурному центру страны; 2) широта употребления: венский диалект используется во многих сферах жизни общества; области его применения достаточно широки: разговорная речь, сферы науки, культуры, искусства, кино, музыки, театра; 3) географическое, политическое и культурологическое положение Вены: во-первых, она является столицей современной Австрии, во-вторых, ее мультикультурность. В Вене проживают не только австрийцы (в том числе и приезжие из других австрийских федеральных земель), много чехов, венгров, хорватов, словаков и представителей мусульманского мира.

Итак, основным дифференцирующим фактором развития австрийского национального варианта современного немецкого языка мы считаем наличие собственной исторической традиции литературного языка, опирающейся в языковом отношении на баварско-австрийские диалекты.

Литература

1. Чукиш В. А. Организация словарного состава и процессы языковых преобразований в венском диалекте // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». № 8 (103). Волгоград, 2015. С. 131–134.
2. Bichel U. Umgangssprache // Lexikon der Linguistik. Tübingen, 1980. S. 279–383.

В. А. Чукиш
ГГТУ

О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ДИАЛЕКТИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (На материале австрийской и швейцарской художественной литературы)

V. Chukshis
State University of Humanities and Technology

ABOUT THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF DIALECTISMS IN LITERARY TEXT (Based on austrian and swiss fiction)

The article examines the functional potential of dialectisms in Austrian and Swiss fiction. The examples with lexical and word-formative dialectisms are considered in the article.

Австрийская и швейцарская художественная литература представлены сегодня в культуре европейских государств значительным количеством произведений. Одним из признаков принадлежности автора к австрийской или швейцарской литературе является использование в языке его художественных произведений диалектизмов.

В языкознании различают несколько видов диалектизмов: фонетические; лексические; этнографические; семантические; грамматические; словообразовательные.

Рассмотрим в рамках данной статьи функциональный потенциал лексических и словообразовательных диалектизмов в произведениях австрийской и швейцарской художественной литературы.

Лексические диалектизмы (слова, выражающие местные названия известных предметов и понятий и имеющие литературные синонимы) встречаются в произведениях многих современных австрийских и швейцарских писателей и нередко используются в художественной литературе для передачи местных реалий, выполняя функцию создания локального колорита. Например, слово *Greissler* 'Lebensmittelkleinhändler', используемое в романе австрийской писательницы В. Канетти «Die gelbe Strasse» при описании Вены начала XX века, придаёт описанию сцены с нищим австрийский

колорит: *In der Gelben Strasse herrschte Lärm. Ein alter Bettler hatte beim Greissler um eine Suppe gebeten* [2, с. 53].

В произведении швейцарского писателя Ф. Глаузера «Krock & Co» автор в рассказе об одной из героинь романа использует алеманнский диалектизм *Meitschi* ‘Mädchen’: *Schon in der Schule hatte das Meitschi viel Mut und Tapferkeit gezeigt* [3, с. 235]. Как видно из приведенного выше фрагмента, автор сознательно употребляет лексический диалектизм *Meitschi*, чтобы показать, что он рассказывает именно о швейцарке, и обозначить, что действие романа происходит в швейцарском кантоне Аппенцель.

Австрийские и швейцарские писатели нередко используют в художественных произведениях словообразовательные диалектизмы (слова, в которых морфемное строение очень близко соприкасается с литературной нормой, но имеет некоторые видоизменения при сохранении одного и того же корня), имея при этом цель более ярко обозначить австрийскую или швейцарскую маркированность текста.

Среди такого рода диалектизмов наиболее распространёнными являются австрийские слова, образованные при помощи ареальных (диалектных) суффиксов *-el*, *-erl*.

Приведем примеры: 1) *Gleich neben uns stand ein unanschauliches, windschiefes Häusl* [5, с. 17]; 2) *sein sehr altes Frauerl erschien in der Haustür und hinter mir herschrie* [там же: с. 15]; 3) *der Metzger sieht wieder, inzwischen schon ziemlich müde und ziemlich schlecht gelaunt, am Ende der Gasse ein kleines Platzerl mit Bankerl, nämlich die Busstation* [4, с. 84].

Большой пласт лексики в произведениях швейцарских писателей занимают слова, образованные при помощи суффикса *-li*. Например, *Hockerli* ‘Hocker’, *Lädeli* ‘Laden’, *Käsli* ‘Käse’, *Hündli* ‘Hund’, *Händli* ‘Hand’, *Ärbeli* ‘Arbeit’, *Dörfli* ‘Dorf’, *Mannli* ‘Mann’, *Päckli* ‘Packen’, *Löli* ‘Dummkopf’ и др. Алеманнский суффикс *-li* является маркером принадлежности слова к Schwyzerdütsch [1, с. 99].

Приведем примеры из произведений швейцарского писателя Ф. Глаузера: 1) *Der Trauermarsch brach ab, der Sitz des Hockerli drehte sich, und der Mann stand langsam auf* [3, с. 257]; 2) *In das Lädeli komme ohnehin niemand mehr* [3, с. 78].

Как видно из приведённых выше примеров, словообразовательные диалектизмы выступают в австрийской и швейцарской художественной литературе как яркие средства описания места действия произведения: города, улицы, квартиры.

Таким образом, приведенный в статье языковой материал из различных произведений убедительно свидетельствует о том, что диалектизмы обладают определенным функциональным потенциалом в австрийской и швейцарской художественной литературе.

Умело «вплетенные» в текст художественного произведения диалектизмы служат для отражения локального колорита и являются национальными маркерами художественных произведений, помогая авторам проявить свою национальную идентичность и принадлежность к австрийской или швейцарской культуре.

Литература

1. Чукишис В. А. Диалектизмы в швейцарской художественной литературе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 10 (64). С. 97–100.
2. Canetti V. Die gelbe Strasse (Roman). Wien, München: Carls Hanser Verlag, 1990. 180 S.
3. Glauser F. Ausgewählte Prosa. Wachtmeister Studer, Krock & Co, Erzählungen, Moskau, Raduga-Verlag, 1988. 484 S.
4. Raab Th. Der Metzger muss nachsitzen, (Kriminalroman). Graz: Leykam Buchverlagsgesell, 2007. 286 S.
5. Wippersberg W. Eine Rückkehr wider Willen. Zwei Berichte über mich. Salzburg-Wien: Otto Müller Verl., 2008. 179 S.

В. В. Яворская
ЕГУ им. И. А. Бунина

АНГЛИЙСКЕ ИДИОМЫ С ЭТНОНИМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ КАК ОТРАЖЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ВОСПРИЯТИЯ КУЛЬТУРЫ ДРУГИХ НАРОДОВ

V. Yavorskaya
YSU I. A. Bunin

ENGLISH IDIOMS WITH ETHNONYMIC COMPONENT AS A REFLECTION OF STERYOTYPE PERCEPTION OF OTHER PEOPLES' CULTURE

The article dwells on the linguocultural features of English phraseological units with ethnonymic components. The author is concentrated on the analysis of their ability to convey the stereotype perception of other peoples' cultures.

На сегодняшний день изучение национально-культурной специфики английской фразеологии является одной из наиболее актуальных тем исследований в области лингвистики. Согласно В. Гумбольдту, «язык — это душа народа», так как в нем запечатлен его национальный характер, поэтому в составе любой языковой картины мира можно выделить ее обособленную фразеологическую модель мира, которая характеризуется чётко выраженной

национальной спецификой, в которой сосредоточено все своеобразие культуры народа, его история, его обычаи и характер. В ходе исторического развития между представителями разных стран и этнических групп происходил непрерывный обмен лучшими достижениями их культуры, новыми предметами и реалиями, что накладывало значительный отпечаток на язык, так как нередко новые явления получали названия, включающие в себя *слова-этнонимы*. Вначале данные слова использовали только для обозначения этнической общности, у которой были заимствованы называемые ими реалии, а затем их стали применять и для обозначения ассоциаций, которые они вызывали. Так, многие зарождающиеся в языке словосочетания, включающие в себя этнонимы, стали носителями стереотипных воззрений носителей одного языка о представителях других этносов. *Целью* нашего исследования стало изучение семантики подобных словосочетаний в английском языке и заложенной в них национально-культурной информации.

В процессе нашей работы мы выяснили, что термин «*этноним*» был введен в науку Г. В. Подольской как «*номен, для обозначения любого этноса (народа, племени и т. р.)*». Широкая трактовка этого понятия представлена в работе Е. Л. Березович и Д. П. Гулик, где подчеркнуто, что этнонимы несут колоссальную коннотативную нагрузку, вызывая в сознании говорящего определенные стереотипно обобщённые представления, касающиеся характеристики обозначаемых этнических групп.

Этнонимы делятся по источнику номинации на *автоэтнонимы* (самоназвания народов) и *аллоэтнонимы* (названия, данные им другими народами), которые принято классифицировать согласно их *денотативному, сигнификативному и коннотативному* значению.

Среди англоязычных идиом первой группы можно выделить *собственно этнонимы* (Dutch uncle — зануда, моралист), *лингвонимы* (pardon/excuse my French — извините за выражение), *топонимы* (shut one's eyes and think of England — переносить неприятный опыт, отвлекаясь на более приятные мысли).

В соответствии с *сигнификативным значением* во второй группе выделяются *идиомы, фиксирующие отношение к чужому языку* (it's all Greek to me — противоречие, нелепица), *обозначающие различные действия человека* (to go Dutch — заплатить самому за себя), *выражающие различные состояния* (a wooden Indian — молчаливый и замкнутый человек), *обозначающие явления или предметы материальной культуры* (the Russian doll — матрешка), *формирующие речевые клише, пословицы и поговорки* (too many chiefs and not enough Indians — у семи нянек дитя без глаза).

Весомое значение в рамках данной классификации имеет *коннотативный принцип*. Именно *коннотация*, будучи носителем добавочного значения, придаёт идиоме особую эмоциональную и экспрессивную окраску, включающую оценочный компонент семантики и соответствующий сти-

листический оттенок, которые накладываются на главное значение. Эти компоненты зачастую отражают устоявшуюся в данном обществе оценку определённого предмета или факта окружающей действительности в иноязычной культуре.

Нами было изучено 90 англоязычных идиом, зафиксированных в словаре проф. А. В. Кунина и ряде онлайн-словарей со следующими этнонимическими компонентами: Dutch (39), French (8), Irish (14), Russian (2), Indian (15), Greek (4), American (4), English (4). В ходе исследования мы пришли к выводу, что каждому этноконцепту присуща своя собственная коннотация, выражающая исторически сложившееся отношение британской нации к определенной этнической группе.

В ряде работ по английской фразеологии уже отмечалось, что широко представленный в английской идиоматике этноконцепт *голландский (Dutch)* у британцев ассоциируется с грубостью, обманом, скупостью, хитростью, злоупотреблением алкоголем (*Dutch generosity* — жадность, скупердяйство; *Dutch bargain* — сделка, выгодная только одной стороне; *Dutch rub* — трение небольшого участка головы с целью причинения боли). Нам удалось обнаружить только две фразеологические единицы нейтрального значения с этим компонентом: *Dutch oyster* — быть безмолвным как голландская устрица, *Dutch cousins* — близкие друзья.

Изучение примеров сплошной выборки помогло нам составить обобщённую картину британских стереотипных представлений об иноземных этносах. Так, *французы (the French)* ассоциируются в их представлении с распущенностью и неприличием (*French pox* — сифилис, *pardon/excuse my French* — извините за выражение), *ирландцы (the Irish)* — со вспыльчивостью, невежеством, невоспитанностью, пьянством (*Irish witness* — лживое свидетельство, *to Irish smth up* — добавить алкоголь в напиток, *Irishman's dinner* — пост). Этноним *русские (the Russians)* отождествляется с азартом и риском (*the Russian roulette* — русская рулетка), *греки (the Greek)* — с легкомыслием и мошенничеством (*a Greek gift* — подарок, скрывающий в себе опасность), *индийцы (the Indian)* не заслуживают доверия и слишком вспыльчивы (*Indian up* — всегда готовы выказывать гнев, ярость, применять насилие, *Indian gift* — о подарке, который просят вернуть или ожидают в ответ равноценный).

И, в противоположность перечисленным выше негативным коннотациям, этнонимы *американцы (the Americans)* и *англичане (the English)* включают в свою семантику оттенок значения удачи и позитива (*the American dream* — американская мечта, *the best of British* — пожелание удачи).

Таким образом, мы пришли к выводу, что идиомы с этнонимическим компонентом формируют довольно обширный пласт англоязычной лексики, который представляет особый интерес для изучающих английский язык и

культуру, основные принципы мировосприятия британцев, их представление о себе и о других.

Литература

1. Андросова О. Е., Дидык Ю. А. Английские словосочетания с этнонимами и способы их перевода на русский язык // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2018. № 3.

2. Березович Е. Л., Гулик Д. П. Ономаσιологический портрет «человека этнического»: принципы построения и интерпретации // Встречи этнических культур в зеркале языка в сопоставительном лингвокультурологическом аспекте: сб. статей. М.: Наука, 2002. С. 232–253.

3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд. М.: Рус. язык, 1984. 944 с.

4. Маруневич О. В. Аксиологические характеристики этнонимов во фразеосистемах русского и английского языков // Вестник ИГЛУ. 2010. № 1 (9).

5. Павлова Л. П. «Морской» компонент нидерландскоязычной фразеологической картине мира: когнитивный и прагматический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 183 с.

6. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 201 с.

7. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org>

8] Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com>

9. The Free Dictionary. URL: <https://thefreedictionary.com>

**ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ**

**ISSUES OF STUDYING AND TEACHING
ORIENTAL LANGUAGES**

*Н. А. Белявская
РГПУ им. А. И. Герцена*

**ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ
НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ
ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

*N. Beliavskaia
Herzen State Pedagogical University of Russia*

**EXPERIENCE OF TEACHING A GRAMMATIC SIDE
OF THE SPEECH IN THE CHINESE LANGUAGE WITH USING
OF E-LEARNING RESOURCES**

The main idea of this article is to describe the experience of teaching students and to confirm the effectiveness of the use of e-learning resources in the framework of teaching the grammatical side of speech in Chinese.

Опытное обучение проводилось в рамках исследования по изучению процесса развития грамматических навыков у студентов изучающих китайский язык в условиях языкового вуза с дополнительным использованием электронных образовательных ресурсов.

В современных условиях наличие насыщенного информационного пространства затрагивает все сферы жизнедеятельности и прочно входит в образовательный процесс. Внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий позволяет успешно решать многие педагогические задачи, такие как:

- реализация принципа индивидуализации учебного процесса;
- повышение эффективности учебного процесса;
- активизация познавательной деятельности учащихся;
- реализация принципа интерактивности.

Был разработан комплекс упражнений по грамматике китайского языка на базе учебно-методического пособия «Грамматика современного китайского языка» и проведено обучение на базе ЭОР Moodle [1].

При формировании и отборе упражнений для проведения опытного обучения нами был проведен анализ используемых упражнений в разработанном и используемом учебно-методическом традиционном пособии в рамках преподавания грамматического аспекта. Мы опирались на целесообразность выполнения тех или иных упражнений в ЭОР. После проведения анализа мы приняли решение и вынесли следующие виды упражнений в качестве основных для формирования грамматической компетенции: на подстановку, на сопоставление, на расстановку в верном порядке, трансформационные, творческие.

Вышеуказанные виды упражнений представляются нам наиболее эффективными для работы в ЭОР в качестве дополнительной самостоятельной работы для студентов лингвистов второго года обучения.

Нам удалось обосновать и доказать гипотезу исследования о эффективности разработанного комплекса учебно-методических упражнений по грамматике китайского языка и применении комплекса упражнений в системе ЭОР при обучении грамматической стороне межкультурного общения на китайском языке в высшем учебном заведении. При проведении исследования мы решили ряд поставленных задач:

1. Разработали специальный комплекс упражнений в ЭОР, направленный на формирование грамматической компетенции у студентов языкового вуза;
2. Провели опытно-экспериментальную проверку эффективности разработанного комплекса упражнений по развитию грамматической компетенции с использованием ЭОР;
3. Провели опрос среди студентов с использованием Google Форм об эффективности и целесообразности использования ЭОР при обучении грамматической стороне общения.

Интергация современных информационных технологий, в том числе электронных образовательных ресурсов, является неотъемлемой составляющей современного образования в вузах.

По нашему мнению, после продолжительного использования онлайн-ресурса можно сделать вывод: применение ЭОР является необходимым для ведущих вузов мира в качестве дополнительного ресурса, так как онлайн-поддержка читаемых дисциплин — это возможность делать обучение интереснее и мобильнее. После применения онлайн-ресурса в качестве дополнительной платформы для самостоятельной работы студентов, стоит отметить, что данный тип образовательного ресурса не может заменить живое общение с преподавателем в аудитории, в особенности на занятиях по иностранному языку, в данном конкретном случае, на занятиях по китайскому языку.

По итогам проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Разработанный комплекс упражнений по грамматике китайского языка показал высокую степень эффективности;
2. ЭОР является эффективным инструментом при формировании грамматической компетенции на китайском языке;
3. Совокупность современных и традиционных инструментов позволяет добиться высокой эффективности в поставленных целях при обучении иностранному языку;
4. Применение современных технологий в процессе обучения благоприятно сказывается на участии обучающихся в образовательном процессе, мотивирует их к выполнению заданий;
5. По результатам опроса обучающиеся дают положительную оценку использованию ЭОР при формировании грамматической компетенции на китайском языке.

Литература

1. *Белявская Н. А.* Грамматика современного китайского языка для начинающих: учебно-методическое пособие. СПб.: Антология. 2016. 128 с.

*А. Ден
РГПУ им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КУРСОВ

*А. Ден
Herzen State Pedagogical University of Russia*

ON THE ISSUE OF THE PRINCIPLES OF SELECTION OF LEARNING MATERIAL FOR TEACHING READING IN KOREAN LANGUAGE FOR SENIOR STUDENTS

The article is devoted to the consideration of the principles of choice of reading material in Korean language for senior students.

Чтение на родном языке является источником наших знаний, оно не только обогащает человека духовно, но и позволяет ему глубже понять окружающий мир. Обучение чтению на восточном языке имеет такое же значение для изучающего. Именно поэтому большую ценность приобретает проблема отбора материала для чтения.

В учебной работе обучающимся старших курсов можно предлагать основные виды печатного материала: учебники, сборники упражнений, мате-

риалы первоисточников, газеты и журналы, справочную литературу, материалы для дополнительного чтения. Необходимо использовать разнообразные источники, которые широко представлены в крупнейшем Интернет портале и популярной поисковой системе в Республике Корея Naver. Характеристика и оценка текстов должна производиться с учетом обучающихся старших курсов, которым адресуется его содержание, с учетом восприятия этого содержания данной категорией читателей.

Исходный принцип, определяющий внутреннюю активность личности в процессе восприятия учебного текста, можно сформулировать следующим образом: «структура изложения содержания, заключенного в тексте, должна соответствовать психологической структуре познавательной деятельности человека...» [1, с. 76].

Работа с источником будет продуктивной, если:

- она интересна читателю;
- обучающийся в какой-то степени уже ориентирован в материале и обладает фоновыми знаниями;
- у читателя сформированы конкретные установки, предварительная направленность на выделение каких-то вопросов, идей, фактов, которые могут встретиться в тексте.

Необходимо предложить такой материал, чтение которого будет представлять образовательное, воспитательное и практическое значение. Но следует помнить, что чтение будет давать воспитательный, образовательный и практический эффект только тогда, когда процесс чтения будет целенаправленно отобран и систематизирован. Для реализации эффективного процесса чтения необходимо верно определить меру, место и материал в системе обучения.

Только доступный для понимания текст будет адекватно восприниматься учащимися. Реализация принципа доступности заключается в том, что у обучающихся должны быть исходные представления и понятия о характеризуемом объекте. Чем отдаленнее и абстрактнее содержание текста от опыта человека, тем менее оно понятно и практически недоступно. Осознание лингвистической и смысловой стороны учебного материала способствует поддержанию и мотива достижения, и учебно-познавательного мотива.

Принцип наглядности реализуется посредством использования языкового и экстралингвистического материала с целью улучшения понимания, стимуляции работы мышления, повышения и поддержания учебно-познавательной мотивации, облегчения восприятия.

В соответствии с принципом коммуникативной ценности материала приоритетным является тот материал, который чаще встречается в условиях естественного общения, соответствует нормам и правилам, установленным в культурном обществе Республики Корея, целям обучения и личным познавательным потребностям каждого обучающегося.

В соответствии с критерием вариативности и разнотипности учебного материала и источников информации учебный материал должен полно отражать ситуацию реального общения, содержать максимальное количество коммуникативных ситуаций, жанров, вариантов использования изучаемого языка в естественных условиях, способствовать предотвращению формирования стереотипов о носителях корейского языка.

Необходимо не только предлагать обучающимся тексты для чтения, содержащие конкретные актуальные факты действительности, но и проводить рефлексивную деятельность и акцентировать внимание обучающихся на источники, которые представляют ненадежную, неактуальную информацию. По причине сложившихся политических отношений Республики Корея с КНДР, Японией и США, необходимо критически отбирать учебный материал, избегая идеологизированные источники и искаженную информацию.

Собственный опыт показал, что основу продуктивного и творческого изучения иностранного языка составляет опора на принцип проблемности и креативности. Анализ специфики деятельности по овладению корейским языком доказывает, что проблемность, заложенная в самом изучаемом языке на текстовом уровне, проявляется в многозначности языковой единицы, ее многофункциональности, авторских средствах и стилистических приемах, подтексте и лингвокультурном контексте.

Принцип аутентичности отбора материала реализуется посредством использования «реальных продуктов носителей языка», и учебных текстов, «специально подготовленных для учебных целей» [2, с. 52].

Для обучения важными являются графические и тематические маркеры, изобразительный ряд и маркеры логических, смысловых взаимодействий в тексте, а также деление на абзацы, заголовки, подзаголовки, шрифт, шифровые данные, даты, персоналии, географические названия, фотографии, рисунки, графики, которые способствуют уяснению информации и служат импульсом для ментальных действий при чтении.

В условиях развития Интернет технологий, необходимо рассмотреть критерии отбора электронных ресурсов. Такими критериями являются:

- критерий комплексного использования электронных учебных ресурсов (электронные словари, текстовые редакторы);
- критерий интуитивности в навигации в Интернет ресурсах;
- критерий учета специфичности восприятия электронного текста.

Ориентация на реальное общение и данные эмпирических наблюдений говорят о том, что любой обучаемый должен быть готов к чтению разных типов текстов, с которыми он может столкнуться. Следует отметить, что обучающиеся старших курсов проявляют интерес к чтению функциональных текстов по причине их прагматической ценности.

Учебный материал должен быть специфичным по национально-культурному наполнению, в упражнениях необходимо дать обучающимся

возможность провести сопоставительный, сравнительный анализ факта или явления в родной культуре и факта корейской культуры.

Литература

1. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУМП, 2003. 48 с.

2. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 118 с.

Д. Д. Дондоков
РГПУ им. А. И. Герцена

ОБСУЖДЕНИЕ ВОПРОСОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЖИТЕЛЕЙ ПРИГРАНИЧЬЯ (ЗАБАЙКАЛЬЯ И СЕВЕРО-ВОСТОКА КНР) В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

D. Dondokov
Herzen State Pedagogical University of Russia

DISCUSSION ON ISSUES OF CROSS-BORDER REGIONS (TRANSBAIKAL AND NORTHEAST CHINA) INHABITANTS' REGIONAL IDENTIFICATION AND SELF-IDENTIFICATION IN SOCIAL MEDIA

The paper gives examples of Transbaikal region and Northeast China inhabitants' regional identification and self-identification. The author analyzes contexts of usage of the lexical item '东北人'.

В последние годы в отечественной лингвистике появляются новые термины: «региональная языковая личность», «этническая региональная языковая личность», что ярко отражает две парадигмы современного научного знания: антропоцентрическую парадигму и парадигму регионализации. И сибиряки, и дальневосточники являются русскими языковыми личностями. Однако очевидно, что социокультурные характеристики Сибири и Дальнего Востока различаются, соответственно отличаются и региональные лингвокультуры Сибири и Дальнего Востока, что позволяет говорить о региональных языковых личностях. В национальных республиках РФ и автономных районах КНР у представителей национальных меньшинств региональная идентичность сочетается с этнонациональной.

В пространстве социальных сетей сразу же после публикаций СМИ о переходе Забайкальского края и Республики Бурятия из Сибирского федерального округа в состав Дальневосточного федерального округа интернет-пользователи начали активно обсуждать вопрос региональной самоидентификации.

фикации. Большинство пользователей опубликовало стихотворение Николая Крымского «Теперь вдруг ДФО» [2], при этом часто не указывая автора и название.

Стоит отметить, что номинация «сибиряк» употребляется в речи намного чаще, чем «дальневосточник». Данный тезис подтверждается корпусными данными: в национальном корпусе русского языка при поиске слова «сибиряк» 494 вхождения, «дальневосточник» — 14 вхождений [3]. В подкорпусе ВКонтакте Генерального Интернет-корпуса русского языка «сибиряк» встречается 72 раза, «дальневосточник» — 57 [1].

В подкорпусе 微博 (Weibo) корпуса современного китайского языка ВСС [4] 1184 вхождений при поиске слова “东北人” (дунбэйжэнь, житель северо-востока Китая). Эта лексема часто встречается со словом 讨厌 таоянь ‘надоест, опротиветь’. Вместе с тем, в проанализированных контекстах употребления данной лексемы по отношению к жителям северо-востока нередко выражается положительная оценка. Часто с этой лексемой употребляется прилагательное 热情 жэцин ‘приветливый, добродушный’. Также при идентификации и самоидентификации дунбэйцев часто употребляются прилагательные 实在 шицзай ‘честный’, 直爽 чжишуан ‘прямой’, 彪悍 бяохань ‘дерзкий, смелый, крутой’.

Пользователи нередко отмечают фонетические особенности речи жителей северо-востока Китая, так как дунбэйцы говорят на северо-восточном диалекте (говоре) 东北话 дунбэйхуа, вместе с тем в одном из примеров отмечается более характерная для пекинской речи эризация.

Некоторые пользователи считают, что идентифицировать происхождение человека можно и по невербальному поведению: 一个动作看出你是哪里人#这货一定是东北人 ‘По одному движению можно понять откуда ты. Ты точно дунбэец’.

В нескольких примерах отмечаются гастрономические привычки дунбэйцев, пример самоидентификации:

我是一个爱在街边吃烤串喝哈啤的东北人。 ‘Я дунбэец, который любит на улице пить харбинское пиво и есть шашлыки’.

Предпринимаются попытки объяснения такого поведения: 也许是气候或性格的关系吧, 东北人喜欢大碗喝酒, 大块吃肉。 ‘Возможно из-за особенностей климата или характера, дунбэйцы любят много пить и есть много мяса’.

Отмечено пристрастие жителей этого региона к грибам: 东北人对蘑菇有一种狂热的爱。 ‘У дунбэйцев сильное пристрастие к грибам’.

Среди личностных особенностей жителей северо-востока отмечается чувство юмора, при этом идёт также отсылка к народному сказу 二人转 эржэньчжуань.

Кроме этого, среди особенностей дунбэйцев называется и умение ругаться: 东北人真尼玛会骂人, 真心骂不过东北人。 ‘Дунбэйцы умеют ругаться, никто с ними не сравнится’.

В контекстах употребления лексемы 东北人 дунбэйжэнь ‘дунбэец’ присутствуют прецедентные события и имена:

尤其是我们东北人,更不应该忘记九一八 ‘особенно мы, дунбэйцы, не должны забывать о событиях 18 сентября (дата вторжения японцев в Маньчжурию в 1931 году).

При идентификации и самоидентификации:

东北人都是活雷锋。 ‘Все дунбэйцы живые Лэй Фэны’.

俺们都是东北人,俺们都是活雷锋。 ‘Мы все дунбэйцы, мы все живые Лэй Фэны’.

В контекстах употребления данной лексемы есть и такая идентификация: 东北人都是黑社会。 ‘Дунбэйцы все — мафия’.

В контекстах употребления лексемы 东北人 выражается как положительная, так и отрицательно-окрашенная оценка. На основе анализа этих контекстов можно сформировать образ языковой личности жителя северо-востока КНР. Вместе с национальной и социокультурной спецификой в примерах идентификации и самоидентификации дунбэйцев прослеживаются и особенности стереотипного поведения русофонов, что возможно обусловлено региональной спецификой: приграничным положением, климатическими условиями и влиянием русских.

Литература

1. Генеральный Интернет-корпус русского языка. URL: <http://www.webcorpora.ru>
2. Крымский Н. Теперь вдруг ДФО. URL: <https://www.stihi.ru/2018/11/05/1566>
3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>
4. 荀恩东, 饶高琦, 肖晓悦, 臧娇娇. 大数据背景下BCC 语料库的研制//语料库语言学, 2016. № 1.

Г. Б. Дудченко

ЧОУ ВО «Невский институт языка и культуры»

ГРАФИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ПОИСКА ИЕРОГЛИФОВ В КИТАЙСКИХ СЛОВАРЯХ

G. Dudchenko

Nevsky Institute of Language and Culture (Saint-Petersburg)

GRAPHIC SEARCH SYSTEMS FOR CHARACTERS IN CHINESE DICTIONARIES

The report is devoted to the presentation of the new system for search of characters in Chinese dictionaries, which was developed by the author. In 2018, the first dictionary compiled using this system was published in Saint-Petersburg.

Для того чтобы в словаре можно было найти иероглиф по его виду, сложилось несколько систем построения таких словарей.

Ключевая система основана на выделении графем, каждая из которых записывается определённым набором линий, имеет своё значение и часто встречается в разных иероглифах. Эти графемы получили название ключей, всего в словарях их выделяется немногим более двухсот, чаще всего 214. Каждый из ключей образует директорию, в которой иероглифы располагаются по количеству добавленных к данному ключу линий [4, с. 101].

Примеры ключей с иероглифами, в которых они выделяются: 力 (сила) — 男 (мужчина); 木 (дерево) — 松 (сосна); 口 (рот) — 吃 (есть).

По ключам поиск иероглифов осуществляется в большинстве китайских словарей [4, с. 83]. В качестве примера китайско-русских словарей, изданных в последнее время, в которых для поиска заглавных иероглифов использована ключевая система, можно привести словарь К. Е. Барабошкина [1].

Широко известна графическая система О. О. Розенберга. Она основана на том, что все китайские иероглифы подразделяются в соответствии с графемой (чаще всего линия той или иной конфигурации) в правом нижнем углу. Данная система применена, к примеру, в китайско-русско-английском словаре Джона Барлоу [2].

В китайско-русском словаре-минимуме А. В. Котова указатель поиска иероглифов сочетает два признака — черту, которая записывается первой, и общее количество черт [5].

Систему поиска по четырём углам в 20-х годах XX века разработал главный редактор издательства коммерческой прессы Ван Юньу (王云五) [4, с. 80]. Для каждой из типовых черт, располагающихся по углам квадрата, в который вписывается иероглиф, присвоен определённый номер от 0 до 9. В результате иероглифы распределяются по группам, обозначенным четырёхзначным числом. Пример применения данной системы поиска можно найти в справочнике, составленном в 80-е годы XX века в Шанхае [6].

В 2018 году вышел в свет первый словарь, который составлен по системе четырёх разрядов [3]. Суть ее в том, что иероглифы отыскиваются по наличию или отсутствию в них двух признаков — пересекающихся линий и замкнутых прямоугольных элементов.

В иероглифах первого разряда не присутствует ни того, ни другого признака. Черты могут примыкать друг к другу, но никогда не пересекаются. Также в иероглифах первого разряда черты не образуют замкнутостей с прямыми углами. Несколько примеров: 一, 几, 个, 元, 兰, 而.

Иероглифы второго разряда содержат хотя бы одно пересечение линий, но нет в этих иероглифах замкнутых прямоугольных элементов: 十, 及, 手, 对, 花, 持.

В иероглифах третьего разряда не имеется черт, которые друг с другом пересекаются, но есть по меньшей мере один замкнутый прямоугольный элемент: 口, 户, 白, 即, 品, 绷.

Иероглифы четвёртого разряда — это те, которые включают в себя как пересечения, так и прямоугольные замкнутости: 古, 扣, 身, 取, 勇, 课.

Для поиска иероглифа в словаре требуется определить его разряд, подсчитать сумму пересечений и прямоугольных замкнутостей, а также количество черт. Применительно к иероглифам первого разряда необходим только последний из указанных количественных показателей.

В словаре разряд иероглифа обозначается римской цифрой, далее в скобках два числа. Первое из них — сумма всех пересечений и замкнутых прямоугольных элементов, второе — количество черт в иероглифе. За скобками поставлен знак «плюс», если в иероглифе есть графические элементы, симметричные по центральной вертикальной оси, или «минус», если ни одного такого элемента в иероглифе не имеется.

Примеры распределения иероглифов по группам: для первого разряда: 山 — I(3)+; 流 — I(10)–. Для второго разряда: 头 — II(1/5)+; 特 — II(4/10)–. Для третьего разряда: 园 — III(1/7)+; 眼 — III(5/11)–. Для четвёртого разряда: 中 — IV(4/4)+; 编 — IV(6/12)–.

Получаются обозначения, напоминающие запись группы крови и резус-фактора. Искать иероглиф удобно по колонтитулам, в которых индексы групп иероглифов следуют в числовом порядке.

Распределение иероглифов по четырём разрядам может быть задействовано в разных лексикографических проектах, включая разработки электронных словарей.

Литература

1. Барбошкин К. Е. Китайский язык: учебный словарь иероглифов. М.: Живой язык, 2016. 328 с.
2. Барлоу Джон С. Китайско-русско-английский словарь. СПб.: Лань, 2003. 416 с.
3. Дудченко Г. Б. Китайско-русский словарь по системе четырёх разрядов. СПб.: Реноме, 2018. 648 с.
4. Как не заблудиться в китайских словарях. Начальный уровень / сост. М. А. Шеньшина. М.: АСТ Восток-Запад, 2007. 128 с.
5. Котов А. В. Китайско-русский словарь-минимум. М.: Русский язык, 1974. 431 с. Иероглиф. указ. по числу черт: С. 406–429.
6. 汉字信息字典. 上海交通大学汉字编码组, 上海汉语拼音文字研究组, 编著. 北京: 科学出版社, 1988. 12 (A Dictionary of Chinese Character Information)

Е. А. Константинова
Санкт-Петербургский государственный университет

**ПРОБЛЕМА ОТБОРА ТЕКСТОВ
ДЛЯ ЧТЕНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КИТАЯ XX ВЕКА»**

E. Konstantinova
Saint Petersburg University

**PROBLEM OF SELECTION TEXTS FOR READIG
IN “CHINESE LITERARY FICTION OF THE 20TH CENTURY”**

The article is devoted to the criteria of selecting original Chinese texts within the discipline “Chinese literary fiction of the 20th century”.

В прошлой статье автор рассматривал основные аспекты практики перевода художественных текстов для той же дисциплины «Литературное творчество Китая XX века» предназначенной для программы бакалавриата «Культурология» в СПбГУ (профиль «Китайская культура»). Одной из главных задач данного курса предлагалось не только представить молодежи значимых адептов современной китайской литературы, но и научить работать с первоисточниками. Еще в ходе дискуссии, разгоревшейся на конференции, был поднят один немаловажный вопрос, который автор выносит в заголовок новой статьи — проблема отбора текстов.

Текст — это основной вид учебных материалов, с помощью которого решаются цели и задачи курса. Необходимо учитывать следующие нюансы при отборе лексических материалов для учащихся:

- 1) Актуальность текстов.
- 2) Аутентичность текстов.
- 3) Жанрово-стилистические особенности текстов.
- 4) Языковая и профессиональная подготовка учащихся.
- 5) Лексико-грамматические особенности текстов.

Помимо практики перевода художественных текстов в рамках изучения дисциплины «Литературное творчество Китая XX века», рассматриваемой в предыдущей статье, необходимо сделать основной акцент на отборе текстов для освоения студентами различных видов чтения. На сегодняшний день широкую популярность и распространение получила классификация видов чтения Фоломкиной С. К.:

- 1) ознакомительное
- 2) изучающее
- 3) просмотровое
- 4) поисковое

Данные виды чтения обеспечивают решение основных задач по обращению человека к источнику, каким и является текст. Наиболее важным

условием при отборе текстов является учет специальности студентов, которая напрямую влияет на выбор текстов по содержательности. Также необходимо учитывать и жанры текстов. Жанры китайской художественной литературы имеют свои языковые особенности и по своему содержанию ориентированы на узкий круг людей, то есть рассчитаны на специалиста в данной отрасли знаний. Поэтому при выборе текста нужно ориентироваться на жанры, которые наиболее распространены в культурологической области, связанной с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Наиболее актуальными для дисциплины «Литературное творчество Китая XX века» являются классические тексты, включенные в базовую школьную программу, которые с точки зрения стилистической, нравственной и эстетической вполне соответствуют формированию компетенций у студентов данной специализации. К таким текстам можно смело отнести признанные работы следующих авторов-классиков таких как Лао Шэ, Лу Синь и т. д.

Для того, чтобы тексты были понятны необходимо для учащихся четко сформулировать задачи, которые перед ними возникают при работе с тем или иным текстом.

1) *Ознакомительное чтение* принято считать наиболее простым, обычно текст читается один раз. Для обучения студентов ознакомительному чтению можно использовать следующие задания — прочитайте текст и напишите краткое резюме на китайском языке по его содержанию; прочитайте текст, разделите на логические абзацы и придумайте заголовки.

2) *Изучающее чтение* предполагает под собой понимание текста объемное и полное. Для того, чтобы оценить насколько качественно выполнена работа обучающимися можно использовать следующие задания — ответить на вопросы по тексту; найти русские эквиваленты наиболее сложным китайским словосочетаниям и речевым оборотам.

3) *Просмотровое чтение* подразумевает изначально знакомство с текстом, для того, чтобы определить понадобится ли текст для дальнейшей работы или исследования. Наилучшими на данном этапе будут задания, которые носят ограниченный характер по времени. Например, прочитайте текст и расскажите его суть, на изучение текста предоставить только 5–10 минут.

4) *Поисковое чтение* — это уже определенный показатель уровня владения всеми необходимыми инструментами для работы с текстом. Задания на данный вид чтения могут быть многообразны — найти точную информацию в тексте о конкретной категории или понятии; выявить определенный характеристики того или иного предмета или героя; сформулировать выводы по тому или иному вопросу.

Таки образом учащиеся после окончания данной дисциплины должны быть осведомлены не только об особенностях развития литературы XX века в Китае, но и обладать навыками чтения иностранных источников. Отбор текстов и виды задания для отработки того или иного вида чтения остаются на усмотрение преподавателя.

Литература

1. Шарпова С. И. Критерии отбора содержательно-текстовой базы для обучения студентов неязыковых вузов профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 319–322.

2. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005.

*Лян Цуйчжень
РГПУ им. А. И. Герцена*

СПЕЦИФИКА СЦЕНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПЕКИНСКОЙ ОПЕРЕ

*Liang Cuizhen
Herzen State Pedagogical University of Russia*

SPECIFIC CHARACTERS OF SCENIC RECEPTION IN BEIJING OPERA

The author provides a short historic review of Beijing opera origin and gives an explanation of principle difference from Western tradition.

Пекинская опера представляет собой сложную систему актерского мастерства, основанного на древней китайской культурной традиции. Театральные приёмы пекинской оперы во многом отличаются от западной. Западная опера использует преимущественно один исполнительный метод. Пекинская же опера синтезировала такие виды искусства, как танец, музыка, акробатика, декламация и пение, создала целую систему сценических приемов исполнителей, вобравшую в себя пение, речитатив, действие, танец и элементы боевого искусства. Владея высочайшим мастерством сценических приемов, актеры пекинской оперы творили богатую колоритную галерею типовых образов, передающий национальный дух.

В отличие от западной оперы пекинские оперные актеры более сдержанны в выражении эмоций, предпочитают иносказательную форму и сценические языки, характерные условностью, символиккой и обобщенностью. По исполнению актерского мастерства театр пекинской оперы является экспрессивным театральным искусством.

В целях получения представления о многочисленных сценических приемах пекинской оперы необходимо коротко остановиться на основных истоках традиционного китайского театра. Один из истоков театра лежит в древних музыкально-танцевальных представлениях в Китае. По существу театр служит повествованием жизненных событий с помощью языка пения и танца. Другим истоком театра были комедийные номера придворных шутов. Шуты содержались при императорских дворцах и знатных семьях для

развлечения хозяев и гостей. Третьим истоком древнего китайского театра считаются различные выступления уличных певцов и сказителей. В эпоху династии Тан буддистские монахи устраивали публичные выступления в устной песенной форме в целях привлечения публики на свои проповеди. В периоде северного Суна в связи с активного развития торговли и городского ремесла появилась «Васы», то есть «веселые дома», где регулярно проводились платные выступления певцов, сказителей, танцоров, акробатов, шутов, исполнителей на музыкальных инструментах и прочие. Большинство исследователей театра считает, что «Васы» является прообразом древнего китайского театра. В процессе обмена и синтеза различных сценических жанров постепенно сложился комплексный театральный жанр, включавший в себя такие изобразительные приемы, как пение, речитатив, действие, танец, приемы боевого искусства и т. д., причем появились либретто, определявшие содержание представления. Эпоха Юань-Мин стала золотым веком древнего театра, послужила особой вехой развития китайского театра. Одним из важнейших истоков театра являлось рождение талантливых драматургов. Гуань Ханьцин — автор драмы «Обида Доуэ», Ван Шипу — автор драмы «Западный флигель», Тан Сяньцзу — автор драмы «Пионовая беседка» заложили прочный фундамент для дальнейшего совершенствования сценических приемов. Таким образом, на основе разных жанров драмы возникли местные сценические труппы: в пров. Хэбэй «банцзы», в пров. Аньхой и Хубэй «хуамэйси», в пров. Шэньси «цинъюань», в пров. Чжэцзян «юецзюй». Эти труппы отличались друг от друга диалектом, манерой пения, оркестровой аранжировкой, стилем актерского мастерства и различным жанром. В наше время существует более 300 местных театральных жанров. В 1790 году одна аньхойская труппа, подвизавшаяся в жанре «хойцзюй» прибыла в г. Пекин на день рождения императора Чэньлуна. Их представления завоевали публику столицы. Именно эти гастроли заложили начало становления нового жанра — пекинской оперы (цзинцзюй). Пекинская опера вобрала в себя элементы многих местных жанров и постепенно заняла одно из главных мест в китайском театральном искусстве. Сегодня пекинская опера стала самым ярким и популярным театральным представлением китайского национального театра.

В вышеупомянутых комплектных приемах сценического мастерства необходимо подчеркнуть три важные особенности пекинской оперы. Это условность, символика и канонизация. Именно в этом заключается сложность для восприятия не подготовленной публики при посещении театра.

Условность сценического языка тесно связана с условностью представления о пространстве и времени действия. Представления давались на открытой с трех сторон сцене, где не было занавеса и почти отсутствовали декорации. Зрителям перед началом представления было необязательно знать, о чём пойдёт речь в спектакле. Вся информацию они получали из реплики персонажей, как только актёры, появившись на подмостках, начинали петь,

говорить и бороться между собой. Поскольку детали декораций существовали по большей части лишь в воображении актёров, то им пришлось прибегать к условным жестам. Например, когда по ходу действия надо было открыть дверь, то актер производил движение руками так, как будто перед ним была настоящая дверь. Так же изображались езда верхом на лошади (для этого в руках актёр держал кнут и взмахивал время от времени), плавание на лодке (в руках актёра весло) и т. д. Условность позволяет и постановщику, и актёру с большой фантазией свободно распоряжаться сценическим пространством и временем. Понимание такого рода условного языка сценических движений не требовало от зрителя особого умственного напряжения, так как все жесты, подобно описанным, были взяты из повседневной жизни.

Когда заходит речь о символике сценического приема, то здесь от зрителя требуется чуть большая подготовка. Чтобы понять смысл символического значения, зрителю необходимо заранее знать значение основных цветовых сочетаний масок и рисунков, изображающих на лицах и одеждах актёров. Для пекинской оперы характерны красочная палитра масок и богатые рисунки костюма. Каждая маска и каждый костюм с головным убором персонажа имеют определённую символику, демонстрирующую характер персонажа. Приведем несколько примеров. Итак красный цвет масок символизирует преданность и отвагу, чёрный цвет символизирует прямоту и честность, белый цвет — коварство и интриганство и т. д. Рисунки дракона на костюме — это символ императора, рисунки феникса на костюме означает императрицу, а рисунки журавлей свидетельствуют важное положение знати. Таким образом одного взгляда на маску и костюм персонажа достаточно, чтобы зритель составил представление о его характере.

Канонизация сценического приема подразумевает строгое соблюдение не только движений рук, ног, тела, глаз актёра, но и типологии героев, манеры вокала, костюмов и приёмов различных сценических жанров. В пекинской опере персонажи в основном делятся на четыре типа: персонаж шэнь — мужская роль, персонаж дань — женская роль, персонаж цзин — роль мужественного или коварного персонажа, чоу — комическая роль. Для каждого типа персонажей существует сложная система канонизации, сложившаяся на протяжении многовековой театральной традиции. В каждой школе имеется свой канон исполнительского мастерства. Самой популярной школой пекинской оперы стала школа Мэй, созданная самым известным актером Мэй Ланьфаном (1894–1961). Он первым познакомил пекинскую оперу с международной аудиторией. В 1937 году его театр находился в СССР в течение полгода и вызвал в восторг самых разных деятелей всего общества. Известные Режиссеры Константин Станиславский и Всеволод Мейерхольд под огромным впечатлением от актерского мастерства Мэй Ланьфана писали свое восхищение о фантастических приемах движений рук самого актера. Школу Мэй, систему Станиславского и театр Бертольда Брехта называют тремя великими системами мира.

Сегодня пекинская опера имеет самую широкую зрительскую аудиторию и приобрела славу национального достояния Китая. Понимание специфики сценических приемов пекинской оперы позволяет зрителям в полной мере насладиться эстетической красотой пекинской оперы, расширить кругозор в межкультурной коммуникации, прикоснуться к великому культурному наследию человечества.

Литература

1. Лю Эйюнь. Персонажи пекинской драмы // Китайская традиционная драма. 2017. № 2. С. 11–22.
2. Ма Лин. Разница сценических выражений между китайским традиционным театром и западным театром // Театральное искусство. 2017. № 24. С. 19–22.

М. А. Спир
РГПУ им. А. И. Герцена

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ КАК ФАКТОР ИЗМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

М. Спир
Herzen State Pedagogical University of Russia

LEARNING CHINESE THROUGH INTERNET PLATFORMS AS A FACTOR IN CHANGING THE INDIVIDUAL PICTURE OF THE WORLD

Learning the Chinese language by a subject can really influence its — established worldview if the subject is really interested in studying the object and is more attentive to the subtleties and peculiarities of the language. Turning to the Internet platform as a form of study, the subject indicates readiness for the transformation of the conceptual picture of the world and its component of the language picture of the world.

Изучение китайского языка (по отношению к субъекту), действительно может влиять на его устоявшуюся картину мира. Однако насколько масштабно и значимо данное явление в современном мире, где изучению второго языка (китайского) в жизнедеятельности людей отводится не столь важное место? Чаще всего с проблемой изучения второго языка, в том числе и китайского субъект сталкивается еще в школьные годы, ведь большинство современных средних общеобразовательных учреждений включают в образовательную программу знакомство с иностранным языком (не важно — базовое или профильное). Присутствие китайского языка на уровне учебной части жизнедеятельности чаще воспринимается как обязательство, требование, данность, по причине чего субъект не погружается в языковую среду, не проявляет особого интереса к изучению языка и тем самым — минимизирует вероятность изменения (расширения) его картины мира.

Совершенно другую ситуацию можно наблюдать в том случае, если субъект действительно заинтересован в изучении китайского языка, и этот интерес можно назвать «взрослым», осмысленным. В таком случае субъект будет более внимателен к тонкостям и особенностям иностранного языка, которые ему придется осмыслить, а значит — подвергнуть устоявшуюся картину мира возможной трансформации.

Многое зависит и от того, в какой форме изучается язык. В современном обществе важность изучения второго языка достаточно оценена, о чем говорит, как минимум повсеместное включение данной «задачи» в систему образования. Но изучением второго языка занимаются не только дети и подростки — это интересно и профессионально важно многим взрослым людям, студентам, которые часто обращаются к современным формам обучения, одной из которых выступают интернет-платформы.

Само обращение к интернет-платформе уже говорит о готовности субъекта «погрузиться» в языковую культуру. Минуя традиционные формы обучения (например, репетиторство, посещение групповых занятий по изучению китайского языка), субъект выбирает более современный, удобный и оперативный способ, располагающий гораздо большим количеством возможностей, в частности — мультимедийных.

Другими словами, если рассматривать интернет-платформу как фактор изменения картины мира в процессе изучения китайского языка, можно сделать вывод о том, что сам выбор интернет-платформы в качестве формы обучения свидетельствует о серьезной готовности субъекта к расширению собственного вербального восприятия, ведущего к трансформации концептуальной картины мира и ее неотъемлемого компонента — языковой картины мира.

Т. В. Якунина
РГПУ им. А. И. Герцена

**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ УРОКА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ
ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Т. Yakunina
Herzen State Pedagogical University of Russia

**THE PRINCIPLES OF A CHINESE LANGUAGE LESSON PLANNING
FOR ADDITIONAL EDUCATION IN A GENERAL-EDUCATION SCHOOL,
TAKING INTO ACCOUNT THE AGE CHARACTERISTICS OF STUDENTS**

The article focuses on the methods of the training of various types of language competences formation in the process of Chinese teaching in the system of additional education in a secondary school. The modern methods and the ways of Chinese language teaching through

different competence are highlighted. The concept of a lesson, its plan and methods of classes organizing have been formed in accordance with the student age category. The assessment system and control methods for teaching effectiveness analysis are determined. This article offers three standard Chinese lesson plans for conducting classes in the system of additional education in accordance with the student age category.

Система дополнительного образования учащихся российских общеобразовательных школ в ее новом качественном состоянии развивается на протяжении 10 лет. Под «дополнительным» понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно [1, с. 66].

Инновационные изменения в системе дополнительного образования идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе дополнительного образования; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними [1, с. 102].

Одной из проблем изучения китайского языка в школе является мотивация учащихся. В начале у учащихся, как правило, большое желание изучать язык. Но как только начинается процесс овладения китайским языком, отношение учащихся меняется, так как начинается стадия преодоления трудностей, что снижает стремление к обучению. Так как в китайском языке существуют дополнительные трудности, а именно: иероглифическое письмо, тональность и «другая логика» языка, то изучение китайского языка требует от учащегося большой концентрации внимания, образное мышление, хорошо развитую зрительную память, усидчивость и, конечно, большое желание овладеть китайским языком.

Когда речь идет об учащихся начальной школы, то необходимо учитывать, что для данной возрастной группы (6–10 лет) характерны проявления неустойчивости внимания, подвижности и эмоциональности. У детей начальной школы внимание более устойчиво на выполнении внешних, а не умственных действий. Поэтому учителю на уроках китайского языка необходимо использовать как можно больше наглядных пособий, заданий, связанных с решением задач, цель которых, на первый взгляд, отнюдь не учебная. То есть перед учеником ставится понятная и привлекательная для него цель, выполняя которую, он волей-неволей выполняет и то учебное действие, которое планирует педагог [2, с. 54].

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем следующий *план урока*:

1. Организационная часть. (Внимание учащихся и их мотивация, введение простейших вопросов на китайском языке).

2. Проверка домашнего задания и фонетические упражнения на тона. Способы разные (устный, письменный уплотненный вопрос, на этом этапе не вводим игровые формы, иначе внимание рассеется, сложно будет перейти к изучению нового).

3. Логический переход к новой теме. Подготовка к новому материалу. (легенда, притча, интересная история, связанная с новым материалом).

4. Объяснение нового материала.

5. Диагностика (как усвоен материал). Несколько вопросов или заданий, на этом этапе нужно вводить игровые элементы.

6. Закрепление (задание).

7. Домашнее задание (инструктаж по его выполнению).

Уроки китайского языка в 5–9 классах (среднее звено) отличаются от уроков предыдущей возрастной ступени. При планировании и подборе языкового материала необходимо учитывать основные особенности организации уроков в этот период.

В связи с увеличением индивидуальных различий учащихся необходимо дифференцировать задачи, содержание, темп программного материала, оценку их достижений. На уроке должны реализовываться межпредметные связи, что в большей мере позволит учащимся понять будущую область применения китайского языка.

План урока для учащихся среднего звена:

1. Организационный этап (речь преподавателя на китайском с последующим переводом, организационные вопросы на китайском).

2. Проверка домашнего задания и небольшие упражнения на фонетику или иероглифику.

3. Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

4. Актуализация знаний.

5. Первичное усвоение новых знаний.

6. Первичная проверка понимания

7. Первичное закрепление.

8. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению (речь преподавателя на китайском с последующим переводом)

9. Рефлексия (подведение итогов занятия).

Старший школьный возраст охватывает детей с 16–18 лет (10–11 класс). Основная задача урока для учащихся старшего школьного возраста — используя приобретенные способности учащихся учить самих себя, ориентироваться в спектре своих дальнейших, возможно, профессиональных интересов, сосредоточить усилия учащихся на учебно-профессиональной деятельности для дальнейшего продолжения образования в высшем учебном заведении. В связи с этим необходимо вводить профессионально-ориентированные задания на уроках китайского языка.

План урока для учащихся старшего школьного возраста:

1. Организационный этап (речь преподавателя на китайском без перевода, организационные вопросы на китайском).
2. Проверка домашнего задания, воспроизведение и коррекция опорных знаний учащихся.
3. Актуализация знаний.
4. Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся (пояснение профессионального применения).
5. Первичное закрепление
 - § в знакомой ситуации (типовые)
 - § в изменённой ситуации (конструктивные)
6. Творческое применение и добывание знаний в новой ситуации (бытовые или профессионально-ориентированные проблемные задания)
7. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению (речь преподавателя на китайском без перевода)
8. Рефлексия (подведение итогов занятия)

Подобная структура организации урока по китайскому языку поможет достичь наилучших результатов обучения во всех возрастных категориях учащихся.

Литература

1. *Бруднов А. К.* Проблема качества как основная задача становления и развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации // Материалы научно-практической конференции. Ярославль, 2005. 289 с.
2. *Демина Н. А.* Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Восточная литература, 2006. 88 с.
3. *Медведева О. И.* Творчество учителя на уроках английского языка: из опыта работы. М.: Просвещение, 1991. 63 с.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS**

***В. В. Аввакумова**
РГПУ им. А. И. Герцена*

**К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ
СЕТЕВОГО ТЕКСТА**

***V. Avvakumova**
Herzen State Pedagogical University of Russia*

LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF THE WEB TEXT

The article studies the linguo-didactic potential of the web text and proves that the use of a web text increases the effectiveness of foreign language teaching in high school.

Мультимедийные средства выступают одним из ключевых инструментов учителя иностранного языка. Глобальная сеть Интернет, являясь неограниченным ресурсом для создания и передачи информационных потоков, представляет особый интерес для современной методической науки. В то же время лингводидактический потенциал сетевых текстов для обучения старшеклассников иноязычному общению в данный момент остается недостаточно изученным.

Сетевой текст наравне с печатными текстами из иноязычных СМИ является инструментом мотивации старшеклассников к обучению иноязычному общению, погружения в культуру страны изучаемого языка и моделирования учебного процесса как процесса реального речевого взаимодействия. Однако Интернет-дискурс имеет особые лингводидактические характеристики, так как в сетевом пространстве одновременно находят место традиционные формы коммуникации и реализуются принципиально иные формы, свойственные исключительно данной среде.

В соответствии с местом публикации в сети Интернет можно выделить следующие жанры сетевого текста: веб-сайт (информационные и рекламные тексты), медиа (публикации в электронных СМИ), электронные письма, блоги (публикации и комментарии пользователей), форумы (письменное полилогическое общение), тексты социальных сетей (публикации и комментарии пользователей, в том числе поликодовые).

Сетевой текст может выступать как средство обучения как устному, так и письменному иноязычному общению. Онлайн-общение может являться фактически письменным отображением устно-речевого взаимодействия. Таким образом, проявляется интерактивное свойство сетевого текста — возможность попеременной реализации рецептивной и продуктивной форм речевого взаимодействия.

Анализ научной литературы позволяет выделить ключевые признаки сетевого текста: поликодовость (сочетание вербального и невербального компонентов), гипертекстовость (нелинейная подача материала), социокультурную маркированность, разговорный стиль речи, эмоциональную окрашенность, субъективность, дискуссионность, негарантированную достоверность, актуальность, доступность для пользователя, аутентичность.

Особенно актуальным представляется использование сетевого текста для обучения старшеклассников иноязычному общению. Сетевой текст отражает современные тенденции и выступает более эффективной опорой для продуктивных видов речевой деятельности, чем традиционный печатный текст. Интернет-текст содержит наиболее актуальные лексические и грамматические конструкции, а также социокультурные маркеры и лингвострановедческие реалии, которые не встречаются в печатном учебном тексте, тогда как согласно Примерной Программе по иностранным языкам перед старшеклассниками ставится задача уже не формирования, а совершенствования компетенций, входящих в состав иноязычной коммуникативной компетентности.

Использование сетевых текстов позволяет обучить старшеклассников оценивать не только важность и новизну, но и достоверность прочитанной информации, что входит в перечень требований Примерной Программы для учащихся старшей школы с углубленным изучением иностранного языка. Наряду с возможностью высказывать свою позицию по отношению к прочитанному, аргументировать точку зрения и выражать одобрение, Интернет-дискурс позволяет подготовить учащихся к конструктивному выражению возражений. Моделирование ситуации реального общения на основе Интернет-дискурса выступает в качестве ведущего инструмента для обучения старшеклассников выражению своего мнения и проявлению несогласия в некатегоричной и неагрессивной форме.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сетевой текст может выступать в качестве эффективного средства обучения старшеклассников иноязычному общению и способствовать достижению предметных, метапредметных и личностных результатов.

Литература

1. Колядко С. В. Компьютерная лингводидактика. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 111 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010. 192 с.
3. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1(29). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-tehnologii-obucheniya-ustnoy-rechi> (дата обращения: 16.01.2019)
4. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата. [Текст] / О. И. Трубицина и др.; под ред. О. И. Трубициной. М.: Юрайт, 2017. 384 с.

Т. В. Алиева
МГИМО МИД (У) России

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»: МОДУЛЬ «ОРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО»

T. Alieva
Moscow State Institute
of International Relations (University)

TEACHING PUBLIC SPEAKING TO INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS IN ENGLISH CLASS

The article focuses on the public speaking module as an essential component of the English Language course for International Relations students. The author highlights a range of activities which are aimed at developing public speaking competences.

Образовательные программы по иностранному языку для специалистов в области международных отношений и дипломатии имеют свою специфику, которая обусловлена необходимостью сформировать не только основные языковые, но и определенные общепрофессиональные компетенции. Являясь активными участниками встреч, переговоров, конференций на международном уровне работники дипломатической службы должны уметь грамотно и убедительно выражать свои мысли и владеть умениями публичных выступлений. Учитывая современные условия многосторонней дипломатии, представляется целесообразным интегрировать в программы по иностранному языку для специалистов-международников модуль «ораторское мастерство». В частности, такой курс включен в учебник «Английский язык для международных» для студентов III курса факультета международных отношений, созданный на базе МГИМО(У) МИД России [2]. Работа с данным курсом предполагает несколько этапов, в которые интегрированы различные уровни структуры языка (фонетико-стилистический, грамматико-стилистический, лексико-стилистический, синтактико-стилистический).

Прежде всего, учащиеся знакомят с приемами выразительности речи, такими, как повтор, параллелизм, аллитерация, метафора, эпитет, сравнение, риторический вопрос. Кроме того, вводятся приемы, свойственные преимущественно политическому дискурсу, такие как «положительная оценка «своего» (*positive evaluation of us*) и отрицательная оценка «чужого» (*negative evaluation of them*). Далее студентам предлагается провести стилистический анализ выступлений американских и британских ораторов. Особого внимания заслуживают речи, вошедшие в историю как образцы ораторского искусства и как вехи важных исторических событий. Так, например, исторически значимыми для американской культуры считаются выступления Абрахама Линкольна “The Gettysburg Address” и Мартина Лютера Кинга “I Have a Dream”, которые важны не только с точки зрения стилистического анализа, но и как культурные феномены, относящиеся к прецедентным текстам и часто используемые в качестве аллюзий в речах современников (так, например, Барак Обама, празднуя победу на президентских выборах цитирует Линкольна: «...*that more than two centuries later a government of the people, by the people, and for the people has not perished from the Earth*»). Умение распознавать прецедентный текст в англоязычном дискурсе является необходимым для работников дипломатической службы и представляет собой одну из ключевых общекультурных компетенций, овладение которой должно быть интегрировано во все циклы образовательной программы для специалистов-международников.

Модуль «ораторское мастерство» также включает аппарат упражнений по освоению синтаксических структур, являющихся продуктивными при создании текстов, предназначенных для публичных выступлений. В частности, вводится понятие эмфатических предложений (предложения с препозицией контрастивного элемента (*cleft sentence*) и инверсией). На этом этапе важно, во-первых, разъяснить стилистическую специфику такого рода предложений, во-вторых, продемонстрировать эффективность их использования как инструмента воздействия. Чтобы у студентов сформировалось четкое понимание о стилистической уместности использования предложений данного типа, предлагаются контексты, которые нужно оценить с точки зрения соответствия стилю (например, *Parent to child: “Should you fancy a pizza, let’s order one now.”* или *Newsreader: “Such was the force of the earthquake, that whole villages have been devastated.”*) Кроме того, для освоения данных конструкций разработан ряд заданий на трансформацию (например: **Rewrite the sentence inverting the subject and the verb:** *There can be no final decisions on the future of the Irish border until the UK and the EU have reached a trade agreement.*), а также упражнения на завершение предложений с использованием инверсии (например: **Complete the sentence, using inversion:** _____ *the joint statement* _____ *adopted, than the United States applied financial sanctions against the Democratic People's Republic of Korea.*).

Помимо стилистических, лексических и синтаксических особенностей модуль «ораторское мастерство» включает изучение неязыковых средств, а именно языка жестов (*body language*). В частности, будущих специалистов-международников знакомят с необходимостью установления зрительного контакта, демонстрации воодушевления в отношении темы выступления, соответствия выражения лица и содержания высказывания, использования жеста как выразительного средства.

Важным (но зачастую недооцененным) компонентом обучения ораторскому мастерству является изучение просодических средств, которые являются одним из самых эффективных инструментов воздействия и освоение которых вызывает наибольшие трудности. Такие элементы речи как интонация, ритм, тембр голоса, паузация формируют впечатление от выступления и могут полностью нивелировать важность сообщения, если применяются неправильно и неуместно. Помимо собственно ознакомления с основными просодическими средствами, необходимым условием успешного их освоения является предоставление значительного объема аудиоматериала, который, например, предлагает интернет-ресурс TED Talks, содержащий архивы презентаций на актуальные темы. Работа с презентациями TED Talks проводится по учебному пособию *Ted Tasks* [1] и включает не только задания на понимание и анализ приемов выразительности речи, но и задания, направленные на анализ просодических элементов выступления. Примечательно, что просмотр презентаций данного ресурса как способствует развитию риторической компетенции учащихся, так и значительно повышает мотивацию к публичным выступлениям.

Следующий этап модуля предполагает подготовку речи на заданную тему с использованием изученных риторических приемов. Перед учащимися ставится задача выступить с речью длительностью 3 минуты в соответствии с критериями, которые включают в себя все параметры публичного выступления: неязыковые средства (*body language, eye contact*), просодические и фонетические средства (*intonation, voice level, tempo, pauses, pronunciation, clarity of speech*), стилистические приемы выразительности речи, синтаксическое оформление, а также умение ясно и аргументировано изложить свою позицию. Модуль «ораторское мастерство» является сквозным на III курсе и задание подготовить речь выполняется многократно в течение года. Темы, которые должны быть раскрыты в речи, отражают специфику профессии. Например,

- *Military Intervention Is Not a Solution to a Political Problem*
- *The Mass Media: the Fourth Estate or Politicians' Puppet?*
- *Peter the Great: a great tyrant or a great reformer?*
- *Say 'No' to War*

На заключительном этапе данного модуля учащимся предлагается принять участие в конкурсе ораторов. Практика показывает, что конкурс значительно способствует повышению мотивации — конкурсанты всегда подхо-

дят к участию максимально творчески и используют весь арсенал приемов и техник, которые были изучены.

Описанный выше комплексный подход к изучению ораторского мастерства позволяет сформировать профессиональные компетенции, необходимые для специалистов в области международных отношений, поэтому представляется целесообразным интегрировать модуль «ораторское мастерство» в программы по дисциплине «английский язык», предназначенные для студентов по данному направлению.

Литература

1. Английский язык: TED Tasks: учебное пособие для работы с видеоматериалами сайта TED.com / сост. Т. В. Алиева, Ю. Н. Ефремова; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. английского языка № 1. М.: МГИМО-Университет, 2015. 82 с..

2. Кудачкина И. В. Английский язык для международников = English for International Relations: учебник для вузов: в 2 ч. / И. В. Кудачкина, Л. Н. Кубъяс; МГИМО (У) МИД России, каф. англ. яз. № 1. М.: МГИМО-Университет, 2015. 552 с.

И. А. Алина
РГПУ им. А. И. Герцена

СОЧЕТАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УПРАВЛЯЕМОМУ ГОВОРЕНИЮ

I. Alina
Herzen State Pedagogical University of Russia

INTEGRATION OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNIQUES IN TEACHING CONTROLLED SPEAKING

The article provides an overview of possible traditional and innovative techniques and activities to be used for teaching controlled speaking with the help of visual aids and an interactive board.

Этап подготовленной, контролируемой речи — важная стадия в обучении говорению на иностранном языке. Для управления процессом порождения речи обучаемым предоставляются различные опоры: памятки, изобразительная наглядность, набор обязательных для употребления слов, развернутые или краткие планы. Одним из вариантов плана являются опорные схемы. Технология работы, основанная на применении опорных схем в виде плаката, разрабатывалась В. Ф. Шаталовым (опорные сигналы, опорные конспекты), А. Е. Рациморов (лексико-семантические схемы), О. С. Богдановой (логико-коммуникативные программы). В данной статье будем использовать термин «логико-смысловая схема» (ЛСС). Под ЛСС нами пони-

мается комплексная наглядно-схематическая опора, фиксирующая логику высказывания и имеющая как содержательные опоры в виде схематической изобразительной наглядности, так и лингвистические. Традиционная последовательность обучения, согласно А. Е. Рацимору, предполагает: а) предъявление учителем монолога-образца с опорой на ЛСС; б) вопросно-ответную работу с опорой на плакат: освоение и запоминание учениками опорных сигналов и соответствующих им высказываний; в) раскрашивание уменьшенной черно-белой копии ЛСС учениками дома с одновременным пересказом текста; г) воспроизведение учениками исходного текста с опорой на самостоятельно восстановленную ЛСС; д) варьирование: построение учениками собственного высказывания по аналогичной теме с опорой на данную проработанную схему. К недостаткам традиционного подхода можно отнести жесткость управления, пассивность учащихся, отсутствие целенаправленной работы по формированию учебно-познавательной компетенции.

Использование интерактивной доски расширяет набор возможных целей обучения и приемов работы.

Предлагаемая нами технология направлена на обучение подготовленной монологической речи, аудированию, формирование элементарных умений диалогической речи и включает 4 этапа.

I. Этап предъявления образца. При использовании ИКТ монолог-образец может быть предъявлен в записи, таким образом, одновременно происходит обучение аудированию. Далее возможна дифференциация приемов с учетом уровня обученности учащихся. Для «слабой» группы интерактивная доска или презентация позволяют показать ЛСС частями по мере озвучивания текста, создавая эффект неожиданности, управляя произвольным вниманием, предоставляя опору для аудирования. В «сильной» группе опорный плакат может быть создан обучаемыми в ходе мозгового штурма из предложенных материалов/фрагментов.

II. Этап освоения образца за счет управления речью обучаемых. При традиционном обучении ученики запоминали логику высказывания чисто репродуктивно — плакат разрабатывался учителем и предъявлялся ученикам в строго фиксированном формате. Интерактивная доска позволяет 1) восстановить плакат из отдельных предложенных фрагментов; 2) раскрасить фрагмент; 3) вписать недостающие лингвистические опоры. Задание может быть выполнено в нескольких режимах: групповом, парном, индивидуальном, в виде соревнования. Контроль правильности выполнения задания может быть осуществлен учениками самостоятельно за счет параллельного предъявления уменьшенного образца (игровое задание «найди отличия»). Таким образом схема не просто запоминается, но осваивается способ ее создания. В рамках управляемой беседы можно расширить и дифференцировать приемы и формы работы обучаемых: 1). При нажатии на значок ЛСС озвучивается вопрос; 2). При нажатии на значок в качестве подсказки озвучивается начало предложения, что позволяет ребенку выбрать

требуемый ему уровень подсказки; 3). Упражнение можно провести в виде игры, когда одна команда задает вопросы, другая — отвечает.

III. *Этап контроля подготовленной речи.* Ученику, в зависимости от уровня обученности, можно предложить высказаться в форме монолога по свернутой черно-белой опоре или предоставить право воспользоваться ограниченным количеством подсказок.

IV. *Этап варьирования.* Обучаемым предлагается задание составить по другой, но близкой теме индивидуальную опору, аналогичную освоенной и отражающую особенности их личного высказывания.

Одновременное использование ИКТ и ЛСС позволяет повысить эффективность обучения и мотивированность учеников, развивает творческие способности детей, что соответствует требованиям ФГОС.

*Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева,
С. С. Владимирова,
Н. С. Федотова, Т. Г. Шарри*

РГПУ им. А. И. Герцена

**ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ОТ А ДО Я:
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*T. Arkadeva, M. Vasilyeva,
S. Vladimirova, N. Fedotova, T. Sharry
Herzen State Pedagogical
University of Russia*

**PHRASEOLOGY FROM A TO Z: PROFESSIONAL TASKS
FOR TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

In the article the authors describe professional tasks for teachers of Russian as a foreign language. These professional tasks are connected with the phraseology of the Russian language and, in particular, idioms and idioms with prepositions. Solving professional tasks will help teachers of Russian as a foreign language to teach foreign students phraseology more efficiently.

Фразеологизмы — это излюбленная у иностранцев, изучающих русский язык, тема и актуальный предмет для исследования преподавателями-практиками. Несмотря на существующие значительные разработки в сфере обучения иностранцев фразеологизмам, настойчивые поиски путей совершенствования фразеологической компетенции иностранных обучающихся, способов овладения учащимися фразеологическими единицами в нашей практике отмечается, что речь иностранных обучающихся бедна фразеоло-

гизмами. Часто встречается неуместное употребление фразеологизмов, связанное с незнанием значения фразеологизма, его экспрессивной окраски.

- 1) — Почему сегодня отсутствует студент Пэн?
— Он бесится с жиру.
- 2) — Познакомься, это Роман. Наш программист. Он на этом деле собаку съел.
— Собаку съел?! (удивление и недоумение)
- 3) — Расскажите, какая внешность у вашего друга.
— Ни кожи, ни рожи.

С фразеологизмами иностранные студенты встречаются во всех сферах взаимодействия и на всех уровнях языкового контактирования с носителями языка, в частности, *бабье лето, богатый выбор, желтая пресса, день открытых дверей* и др.: У нас *бабьему лету* радуются больше, чем настоящему лету. В *День открытых дверей* школы распахнули свои двери перед родителями. Вот и пришла *золотая осень*. Что такое *желтая пресса*, и на кого она ориентирована? В нашем магазине *богатый выбор* шкафов, кроватей, кресел, диванов. Такие фразеологизмы обычно не являются осознанно воспринимаемыми как фразеологизмы, поскольку лишены образности. Неизменно обращают на себя внимание иностранцев именно образность и меткость фразеологизмов. Знание фразеологизмов дает им возможность необычно выразить свою мысль и продемонстрировать владение языком. Так, при помощи фразеологизмов они могут обозначить лицо, предмет, явление, действие или состояние (*черный риелтор, золотая молодежь, больной вопрос, белое пятно, шарашкина контора, искусственный интеллект, бросить кости, гнать волну, щелкать клювом, болеть душой, ломать голову, держать под контролем*), охарактеризовать свойства, качества, признаки (*белый и пушистый, не робкого десятка, в одном флаконе, картина маслом, каша в голове, в шоколаде, по полной программе*), выразить свое отношение к чему-либо (*не надо ля-ля, детский сад, еще не вечер, игра слов*).

Вопрос о том, какое место должны занимать фразеологизмы в учебном процессе, как должен быть проведен отбор фразеологизмов для обучения иностранцев, остается открытым, потому что тяга к овладению фразеологизмами не иссякает.

В практическом курсе по первому иностранному языку и на начальном этапе обучения студентов-нефилологов русскому языку иностранные студенты фрагментарно узнают о фразеологизмах в рамках разговорных тем («Учеба» — *Ученье свет, а не ученье — тьма, Не учи ученого*. «Работа» — *Мартышкин труд. Из-под палки*. «Дружба» — *Не в дружбу, а в службу. Дружба дружбой, а служба службой*. «Еда» — *Пальчики оближешь. Как сыр в масле*.) и т. п. В системе обучения иностранных студентов-лингвистов раздел «Фразеология» выделяется в составе учебной дисциплины «Лексикология». Логика учебного процесса наводит на мысль о том, чтобы вести

обучение фразеологизмам в рамках тех тем, которые являются обязательными для всех иностранных студентов. В данной статье предлагается новый поворот рассмотрения фразеологизмов — включение фразеологизмов в трудные для иностранных студентов грамматические темы. Материалом для методического осмысления являются фразеологизмы с предлогами, в частности с предлогами *ОТ, ПО, С*, так как предлоги включены в систему практического курса русского языка с самого начала изучения языка: *от ворот поворот, от всего сердца, от чистого сердца, от (всей) души, от горшка два вершка, от зубов отскакивать, от корки до корки, от нечего делать, с азов, с больной головы на здоровую, с высоты птичьего полёта, с глаз долой, с закрытыми глазами, с замиранием сердца, с корабля на бал, с блеском, с бухты-барухты, с глазу на глаз, с гулькин нос, с жиру беситься, с иголки, с красной строки, С легким паром!, с легким сердцем, с легкой руки, по душам поговорить, по правде сказать, по душе* и др.

Профессиональная задача 1. Прочитайте группы фразеологизмов. На ваш взгляд, правильно ли в методическом аспекте фразеологизмы объединены в группы? По каким принципам автор объединил эти фразеологизмы? Выявляются ли эти принципы?

1) *от всего сердца, от чистого сердца, от (всей) души, с легким сердцем, с легкой руки, с закрытыми глазами, с замиранием сердца;*

2) *с бухты-барухты, с глазу на глаз, от корки до корки, с больной головы на здоровую, с корабля на бал.*

Профессиональная задача 2. Вам необходимо провести критический анализ принципов отбора фразеологизмов для обучения. Эти принципы предлагает один из ученых и хочет использовать в своем диссертационном исследовании. Аргументируйте Ваше мнение.

Принцип стилистической нейтральности, принцип лексико-грамматической доступности, принцип соотнесенности с фразеологизмом в родном языке обучающегося, культуросообразности, тематической ситуативности, учебно-предметной обусловленности, толерантности, принцип соотнесенности со словами, изучаемыми иностранными студентами на данном этапе русского языка.

Профессиональная задача 3. В одной из методических разработок предлагается следующее задание.

Задание 1. Вместо точек вставьте необходимое слово, выбрав один из предложенных ответов.

Мы поговорили ...

А) по душам Б) по душе В) с душой Г) душа в душу

Как вы считаете, насколько эффективно данное задание для обучения? Что в нем есть методически ценное? Какого типа это задание?

Профессиональная задача 4. Вам необходимо объяснить иностранному студенту следующие выражения: *с красной строки, с новой строки, со второй строки*. Как вы это сделаете?

Профессиональная задача 5. Прочитайте фразеологизмы. *От ворот поворот. От корки до корки. С высоты птичьего полёта. С глазу на глаз. С легким паром!* Ответьте на вопросы: какие из этих фразеологизмов заслуживают методического внимания? Какие из них обладают лингвокультурологической ценностью?

*Е. А. Афанасьева, И. О. Березина,
Л. А. Бобковская, А. Ю. Тимашков
Кафедра «Иностранные языки»,
ПГУПС Александра I*

ПРЕИМУЩЕСТВА И УГРОЗЫ ОНЛАЙН-КУРСОВ

*Е. Afanasyeva, I. Berezina,
L. Bobkovskaya, A. Timashkov
Кафедра «Иностранные языки»,
ПГУПС Александра I*

ADVANTAGES AND THREATS OF ONLINE COURSES

This paper considers some existing ways of virtualization and informatization of the higher education activities such as free online lectures, fee-based courses with certification, university information systems, online education. Their advantages and disadvantages are assessed.

В настоящее время есть много возможностей для получения высшего образования и/или знаний по отдельным предметам через Интернет? А также богатая практика использования онлайн-курсов в России и за рубежом.

Во-первых, существуют общедоступные лекции, не предполагающие контроля успеваемости. Таков ресурс iTunesU, который используется больше для популяризации отдельных вузов через публикацию записей лекций ведущих профессоров. Прослушивание таких лекций мало отличается от просмотра их в телевизионном эфире в том смысле, что не подразумевает никакой сертификации слушателей.

Во-вторых, есть интернет-порталы, на которых каждый желающий имеет возможность за плату проходить курсы от известных преподавателей. Это, например, — Coursera, лекции для которого предоставляют вузы разных стран мира, или отечественный портал «Открытое образование», на котором можно прослушать лекции преподавателей восьми крупных вузов страны, в том числе МГУ и СПбГУ. Курсы, представленные на таких ресурсах, уже предполагают оценку успеваемости и получение сертификата в случае успешного прохождения.

В-третьих, существуют внутренние вузовские системы дистанционного обучения, рассчитанные на собственных студентов. Такова, к примеру

«Электронная информационно-образовательная среда ПГУПС», также известная как СДО ПГУПС. В ней студенты и преподаватели ПГУПС имеют возможность взаимодействовать, обмениваясь сообщениями и файлами, в том числе заданиями, тестами и пр. Благодаря этой системе, интенсифицируется внеаудиторная нагрузка обучаемых. СДО ПГУПС — это, по своей сути, система управления учебной деятельностью, наподобие Moodle, Google Classroom, информационных систем с возможностями электронного журнала и дневника и т. п.

Наконец, некоторые вузы специализируются на дистанционном образовании посредством онлайн-курсов. Примером здесь является британский Open University: он предлагает бакалаврские и магистерские программы, а также курсы повышения квалификации.

Таким образом, примеров успешной информатизации и виртуализации высшего образования много. Порой их рассматривают не только как расширение традиционных методов преподавания, но и как будущее учебного процесса, как такового. Так, в начале 2018 года ректор Высшей школы экономики Я. И. Кузьминов выступил с предложением о том, что следует заменять традиционные лекции онлайн-курсами [2]. Его аргументы в пользу такой переориентации учебного процесса заключаются в предположении, что это позволит:

- преподавателям уделять больше времени ведению научной деятельности;
- при условии обмена онлайн-курсами между вузами расширить аудиторию у преподавателей, специализирующихся на теме;
- улучшить качество подготовки студентов-заочников.

Доводы ректора Я. И. Кузьмина убедительны тем более, что они основаны на результатах практики виртуализации и информатизации учебного процесса в ВШЭ.

Вряд ли можно сомневаться в пользе онлайн-курсов лучших специалистов для студентов-заочников. Однако при очном обучении перечисленные преимущества могут иметь и обратную сторону как со стороны преподавателей, так и студентов.

1. Академические способности преподавателя, то есть его потенциал как исследователя, являются лишь частью педагогических способностей — наряду с дидактическими (умение подать учебный материал ясно и понятно), перцептивными (понимание внутреннего мира ученика), речевыми, авторитарными, коммуникативными, прогностическими и умением распределять внимание [1, с. 294–299]. Качество лекции, хотя и в меньшей степени, чем практического занятия, но все же зависит от контакта с аудиторией. Способ подачи материала, включая выбор примеров, учет фоновых знаний и потребностей присутствующих студентов, не менее важен, чем авторитет ученого и его достижения как исследователя.

2. Заимствование онлайн-курсов одними вузами у других также может быть нецелесообразным, поскольку построение этих курсов может не учи-

тивать особенности учебного плана в принимающем вузе. Различия в часах, в предшествующих и последующих дисциплинах могут негативно сказаться на восприятии данного курса.

3. Онлайн-курсы ограничивают свободу лектора и доставляют неудобства в том случае, если материал дисциплины претерпевает быстрые и частые изменения, как в случае с законодательством, например, или с актуальными явлениями в культуре, искусстве или политике. Таким образом, по отдельным предметам потребность обновления лекционного материала может быть очень большой, и преподавателю придется довольно часто переписывать и обновлять свои онлайн-курсы. И при этом онлайн-курс все равно не сможет учитывать изменения настолько динамично, насколько это возможно в традиционной лекции.

4. При этом отсутствие живого общения лектора и студентов и необходимость размещения материала на сервере несет потенциальную угрозу цензуры и таким образом ограничивает свободу студентов и преподавателя.

5. Наконец, проверка знаний студентов через Интернет может обернуться банальным жульничеством с их стороны благодаря многозадачности компьютера, возможности в домашней обстановке воспользоваться справочными материалами и подсказками сильного студента или даже взломать приложение. Этот риск, к примеру, учитывают при проведении экзаменов TOEFL: экзаменуемые должны оставить все вещи в камере хранения; приложение для тестирования запущено в полноэкранный режим; а в комнате присутствуют ассистенты, которые наблюдают за студентами на всем протяжении экзамена.

Таким образом, онлайн-курсы, как и в целом виртуализация и информатизация образования при наличии несомненных преимуществ несут в себе и определенные угрозы и недостатки, которые коренятся прежде всего в активизации виртуальной связи участников учебного процесса при их физическом отдалении друг от друга. Как показывают исследования, в том числе, и некоторых сотрудников ВШЭ, распространенным результатом влияния на человека новых медиа является феномен социальной изоляции личности [3]. Повысив эффективность передачи информации за счет современных информационных технологий, можно утратить функцию образования как способа социализации личности.

Литература

1. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
2. Ректор ВШЭ предложил заменять онлайн-курсами лекции преподавателей без научных работ [Электронный ресурс]: ТАСС, 26.02.2018, 14:28. Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/4988218> (01.11.2018).
2. Федорова Е. Д. Социальная изоляция и ощущение одиночества как следствие Интернет-зависимости [Электронный ресурс]: Международный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». Режим доступа: <http://mic.org.ru/2-vypusk/628-sotsialnaya-izolyatsiya-i-oshchushchenie-odinochestva-kak-sledstvie-internet-zavisimosti> (01.11.2018).

*Н. В. Баграмова
РГПУ им. А. И. Герцена*

**ТЕОРИЯ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ
ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

*N. Bagramova
Herzen State Pedagogical University of Russia*

**THE THEORY OF CONTRASTIVE ANALYSIS AS AN EFFECTIVE WAY
TO OVERCOME THE INTERLANGUAGE INTERFERENCE
IN THE PROCESS OF ACQUIRING A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with three forms of contrastive analysis which help to overcome the interlanguage interference, that is one of the main obstacles in mastering a foreign language.

Как известно, в процессе овладения иностранным языком происходит перенос знаний, навыков и умений из уже известных языков в изучаемый. В связи с этим усилия многих лингвистов, психологов и методистов в 50-х годах прошлого века были сконцентрированы на изучении природы этого переноса.

Эта деятельность нашла наиболее яркое выражение в Гипотезе Кон-трастивного Анализа (ГКА), одной из самых популярных отраслей при-кладной лингвистики в 50-х годах в США.

Согласно этой теории основным препятствием при овладении ино-странным языком является интерференция системы уже известных языков, и анализ контактирующих языков поможет создать таксономию лингвисти-ческих контрастов между ними, что даст возможность прогнозировать трудности, вызванные межязыковой интерференцией.

Следующим импульсом к развитию теории контрастивного анализа стало появление работ У. Вайнрайха, Э. Хаугена и в которых утверждалось, что преодоление интерференции уже известных языков снимает все трудно-сти в усвоении иностранного языка, так как все остальные языковые эле-менты должны с легкостью переноситься в изучаемый язык. В результате такого смещения акцентов получалось, что весь процесс овладения ино-странным языком заключается в преодолении интерференции уже извест-ных языков.

Попытка прогнозирования ошибок с помощью ГКА была критически воспринята многими представителями лингвистики и методики преподава-ния иностранных языков, которые назвали эту попытку «сильной формой» контрастивного анализа, нереальной и практически непригодной, так как лингвистическое сопоставление не дает сведений о причине и характере

ошибок, а только фиксирует результат ошибочного действия, не раскрывая его механизма. Кроме того, существует ряд ошибок, которые обусловлены экстралингвистическими факторами.

Именно поэтому целый ряд исследователей полагает, что гораздо эффективнее классифицировать речевые ошибки, чем их предсказывать. (Nelson, Berkoff и др.)[1].

Результатом новых поисков явилась «слабая форма» контрастивного анализа, сторонники которой признают важность межъязыковой интерференции для овладения языком. Однако, они полагают, что эти трудности целесообразнее анализировать после уже свершившегося факта интерференции.

Преимуществом анализа языковых ошибок является большая конкретность выводов, так как если сопоставительный анализ только предсказывает области возможного возникновения интерференции, то анализ фактов интерференции указывает на точки ее проявления. (Щерба, Naugen и др.)

Однако, и эта форма контрастивного анализа имеет ряд недостатков, которые сводятся к следующему:

1) Преподаватель может увлечься процессом анализа ошибок в ущерб коммуникативной направленности учебного процесса.

2) Этот метод охватывает не все виды речевой деятельности, исключая чтение и письменную речь.

3) Этот метод не охватывает случаев косвенной интерференции (избегания употребления языковых моделей).

В качестве компромисса между «сильным» и «слабым» вариантами контрастивного анализа был создан «умеренный» вариант, авторы которого Оллер и Зиахоссини (Oller, Ziahoseiny) [2] предложили в качестве нового метода исследования вариант, который сочетает контрастивный анализ с психологическими принципами овладения иностранным языком. Основным принцип этого варианта выражается в том, что основой обучения является категоризация языковых элементов по степени их сходства и различия, и там где обнаруживается хотя бы минимальное различие значения или формы, возникает затруднение.

Эти затруднения зависят от степени сходства и различия коррелирующих элементов в контактирующих языках: чем больше степень различия, тем легче происходит процесс усвоения, и, наоборот, чем меньше степень различия между коррелирующими элементами, тем больше нюансов приходится усваивать учащимся, тем сильнее проявляется интерференция, и тем сложнее происходит усвоение данного элемента.

Следует отметить, что на современном этапе обучения иностранным языкам все три варианта контрастивного анализа являются эффективными, так как по-прежнему, большинство методистов считают межъязыковую интерференцию основным препятствием в овладении иностранным языком.

Литература

1. Nelson A., Berkoff A. Error Analysis Revisited // Error Analysis, Contrastive Linguistics and Second Language Learning. Special Issues of IRAL Julius Gross Verlag. 1982.
2. Oller J. W., Ziahosseiny L. M. The contrastive analysis hypothesis and spelling errors // Language Learning. 1970. № 20.

Е. В. Баронова
Арзамасский филиал ННГУ
им. Н. И. Лобачевского

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ РЕСУРСОВ TED-ED В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

E. Varonova
Arzamas branch of NNSU
named after N. I. Lobachevsky

EFFECTIVENESS OF TED-ED RESOURCES IN TEACHING UNIVERSITY STUDENTS FOREIGN LANGUAGES

The integration of new technologies and resources of complicated data visualization, such as TED-ED video-resources, into a curriculum raises the awareness of the necessity to form such essential skills as critical thinking and emotional intelligence. The author evaluates the prospects of this media application in order to make language acquisition more effective.

В настоящий момент требования, предъявляемые к субъектам образовательного процесса в контексте устойчивого развития, становятся все более сложными. Интеграция в образовательный процесс медийной составляющей, которая бы стимулировала мотивацию к изучению разноплановых лингвистических явлений и их динамики, — все еще не нашла должного рассмотрения.

Важным и эффективным инструментом для формирования компетенций, связанных с межкультурной коммуникацией, владением иностранным языком, является использование не только художественных, но и научных образовательных видеоматериалов, что особенно значимо для реализации педагогического образования. Во-первых, это обеспечение основы для обсуждения противоположных точек зрения (например, зависимости от Интернета или фастфуда, модификаций тела, состояния окружающей среды). Во-вторых, дается критическая оценка сведений, полученных и из печатных источников, и из сети (возможно, они политически ангажированы и защищают интересы каких-либо социальных групп, или, напротив, имеют солидную доказательную базу). Не менее весомо и то, что обучающиеся слышат “fluent production of deeply culturally-embedded chunks” [3, p. 30].

Одним из ресурсов, внушающих доверие с профессиональной точки зрения, может быть коллекция TED-Ed (канал, первоначально созданный в

качестве конференции, а затем глобальной инициативы). Его цель — сделать научное знание доступным. Помимо выступлений ораторов со сцены, мы можем найти в сети клуб TED-Ed презентации на темы, представляющие интерес для молодежи, анимированные видеоролики продолжительностью до 10 минут, охватывающие широкий спектр тем.

В данной статье хотелось бы привести классификацию материалов Ted-Ed в зависимости от функциональной нагрузки в процессе обучения иностранному языку:

1. Материалы, презентующие языковую модель, в частности, грамматические структуры и лексические единицы в контексте. Например, видео “Four sisters in Ancient Rome”, повествующее о повседневной жизни знатных римлянок от пяти до пятнадцати лет, предоставляет возможность повторения модальных глаголов в прошедшем времени, показывая то, что было много веков назад: “They could work out ancestry through the male line with tripartite names”, “The girls had to spin the wool to make a toga”, “Women could not be in the Forum, in the Law Court or in the Senate House”. Познавательный цикл о переработке вещей, созданных людьми: «Путь...» (“The life-cycle of a plastic bottle”, “The life-cycle of a T-shirt” [4]) подойдет для изучения пассивного залога: после первого просмотра обучающиеся записывают глаголы, которые описывают этапы выращивания хлопка (plant, water), производства ниток и ткани (blend, comb, card, stretch, pull, twist), окрашивания (dye, bleach). Посредством кластера описывается последовательность действий при производстве и утилизации продукта, но уже в Passive Voice: Cotton seeds are irrigated. These puffs are harvested carefully. They are separated mechanically from seeds.

2. Видео, нацеленное на формирование умений аудирования, говорения, письма. “How sugar affects the brain” описывает одну из серьезных проблем нашего времени — зависимость от высококалорийных продуктов питания, “Why sitting is bad for you” [4] — отсутствие двигательной активности в жизни человека. При просмотре следует обратить внимание на структурные компоненты презентации проблемы, такие как вводные слова (probably, sure, in fact, so, actually, unfortunately, luckily), так называемые hook questions — Are you craving desert? What happens in your brain that makes sugary food so hard to resist? What happens when sugar hits your tongue? Данные элементы необходимы при построении собственного монологического высказывания или написании эссе.

3. Видео как стимул. Оно служит катализатором интереса к проблеме, дискуссии. В этом случае необязателен просмотр со звуком, особенно если смысл, заложенный автором ролика, отличается от того вывода, к которому мы хотим подвести обучающихся. Оно может быть частью целой цепочки заданий, включающей понимание основного содержания, а затем активной реакции на него. Ролик под названием “The history of tattoos” [4] можно использовать для предварительной работы со статьей К. Адриана “Under my

skin” [1], выясняя причины, по которым люди наносят татуировки, пытаюсь узнать, почему главный герой пришел к решению об изменении своего тела. Итог комплексной работы — создание эссе по поводу личного отношения к тату и пирсингу или ролевая игра по ситуации из видео.

4. Лингвострановедческая составляющая. Одно из новых направлений работы канала — видео по мифам и легендам разных народов. “The Irish myth of the Giant’s Causeway”[4] передает фольклорную версию появления базальтовых колонн в Северной Ирландии. Авторами предлагается интересный анализ не только событий средневековья (“Is there any truth to the King Arthur legends?”), но и недавнего прошлого, включая отношения между США и Россией (“The history of the Cuban missile crisis), а также спорный ролик о битве за космос (“Who won the space race”[4]).

5. Последняя функция связана с таким направлением, как CLIL (Content and language integrated learning), подразумевающим интегративный подход к знаниям. Иностранный язык в нем выступает в качестве посредника для получения информации по разным учебным предметам. Это может быть актуальная ныне экологическая тематика, связанная с безопасным существованием каждого из нас: видео о климатических изменениях и возможностях адаптироваться к ним живых организмов (“Can wildlife adapt to climate change?”, “Climate change”) [4]. Перед просмотром выполняем так называемые Pre-viewing activities. Это может быть беседа со студентами о проблемах их региона: Have you or your friends ever been affected by toxins? What helped you to learn about this ecological hazard? Is there anything in the local area that might affect your health? Do you get enough information about the ways of protection from this? Чтобы снять трудности, выделим из видео ключевые слова. Это термины, связанные с экологией: insecticide, cancerogenic, environmental impact, pollution, carbon print, carbon dioxide. После того, как проблема обозначена, следует детально ее изучить на базе видеоматериала, найти решения, спланировать экологические проекты.

Таким образом, специальный образовательный канал, будучи источником видео при формировании необходимого набора компетенций, служит цели “power up language, granting it new abilities” [2, 3], так как зрительные образы помогают проникнуть в суть текста. Ted-Ed дает возможность обучающимся познакомиться с научной терминологией, острыми проблемами современности, культурой стран изучаемого языка.

Литература

1. *Adrian Ch.* Under my skin // New York Times Magazine. URL: <https://www.nytimes.com/2008/05/18/magazine/18lives-t.html>
2. *Goldstein B.* Language learning with digital video // Cambridge University Press. 2015. 218 p.
3. *O’Keefe A.* From Corpus to classroom // Cambridge University Press, 2007. 316 p.
4. TED-Ed // Образовательный канал. URL: <https://www.youtube.com/user/TEDEducation>.

**К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Е. Belova
Herzen State Pedagogical University of Russia

**ON THE ISSUE OF THE CONTENT OF ENGLISH GRAMMAR TEACHING
TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS**

This paper is devoted to the content of English grammar teaching within the competency-based approach with reference to non-linguistic university students. The English grammar teaching methodology is considered. The English grammar teaching content in the holistic structure is proposed.

Содержание обучения иноязычной грамматике в неязыковом вузе претерпевает коренные изменения ввиду новых требований к обучению студентов неязыковых вузов. Такие изменения могут быть вызваны нарастающими потребностями работодателей в компетентных выпускниках, умеющих быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся ситуациям и решать профессиональные проблемы.

Содержание образовательной программы «Иностранный язык» в неязыковом вузе определяется государственным образовательным стандартом высшего образования, согласно которому компетентностный подход выступает в качестве ведущего. Поэтому коммуникативность как способность, конвергирующая информатику, иностранный язык и иноязычную культуру, понижает содержание этой дисциплины [1].

Компетентностный подход зиждется на понятии «компетентность» как качестве личности, которое возникает в результате формирования компетенций в деятельности. Компетенция представляет собой синергетическую систему знаний, навыков и умений. Целенаправленность, результативность, прагматизм, гуманизм, междисциплинарность, автономность, адаптивность, мобильность, критическое и проактивное мышление как неотъемлемые составляющие компетентностного подхода отличают содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Целью обучения иноязычной грамматике в неязыковом вузе выступает формирование иноязычной грамматической компетенции. Анализ методической литературы позволяет нам определить содержание понятия «иноязычная грамматическая компетенция» (Н. Хомский, И. А. Зимняя,

А. Г. Бермус, А. Н. Щукин, А. А. Миролубов, С. В. Мерзляков, В. В. Сафонова, В. Хутмахер, А. В. Хуторской, И. Л. Бим, Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова, Е. И. Пассов, Г. А. Баева и др.). Иноязычная грамматическая компетенция как часть лингвистической коммуникативной компетенции представляет собой знания о грамматических формах, значениях и функциях, навыки распознавания и правильного синтезирования грамматических явлений и умения реализовывать ресурсы формообразования и употребления языка в речевой деятельности в соответствии с правилами морфологии, синтаксиса, семантики, фонологии и коммуникативными намерениями.

Мы считаем необходимым добавить в содержание грамматической компетенции способность к наблюдению, анализу, обобщению, самокоррекции и метазнания. Последние обеспечивают восприятие, понимание, порождение грамматических явлений (например, прямую и косвенную речь) и самоконтроль усвоения грамматических знаний. Эти составляющие иноязычной грамматической компетенции позволяют студентам неязыковых вузов лучше ориентироваться в языковом материале, адекватно понимать его и передавать содержание в письменной и устной иноязычной речи, тем самым развивая автономию как способность и личностное качество студентов. Автономия является условием повышения мотивации и уровня владения иноязычной грамматической компетенцией студентов.

В методической литературе выделяют формальный и функциональный подходы к изучению иноязычной грамматики [2]. Первый делает акцент на формообразовании грамматических явлений в обучении иноязычной грамматике, а второй — на употреблении этих явлений в речевой деятельности в соответствующих коммуникативных намерениях функциях. Поскольку обучение иноязычной грамматике в неязыковом вузе должно обеспечить не только понимание, но и тренировку грамматических явлений, то целесообразно придерживаться функционального подхода к изучению иноязычной грамматики.

Однако в неязыковом вузе в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» аспекту «грамматика» отводится недостаточное количество часов. Достижение поставленной цели обучения иноязычной грамматике требует интенсификации учебного процесса и переосмысления методики обучения этому аспекту.

Дж. Скривенер предлагает следовать двум этапам в обучении иноязычной грамматике [3]. Первый этап включает презентацию языкового материала через демонстрацию, ситуацию или контекст. Второй этап предполагает практическую деятельность студентов. Мы придерживаемся позиции, согласно которой активную ведущую роль должны играть студенты неязыковых вузов. Они изучают грамматический материал посредством групповой

работы, при консультирующей роли преподавателя. На первом этапе, на аудиторных занятиях, посвященных изучению иноязычной грамматике, студенты самостоятельно подготавливают презентации языкового материала и обучают друг друга, а на втором — отрабатывают полученные грамматические знания в практической деятельности.

Таким образом, представляется актуальным определить процесс овладения иноязычной грамматикой в неязыковом вузе как взаимодействие студентов в учебной среде с грамматическими материалами, заданиями (в том числе тестовыми), образовательными ресурсами, информационно-коммуникационными технологиями (*Google Classroom* и *Moodle* и др.), способствующими интенсификации процесса формирования иноязычной грамматической компетенции студентов неязыковых вузов. Для достижения выше указанной цели правомерно рассматривать содержание обучения иноязычной грамматике с точки зрения системности его компонентов:

1) лингвистический: система составляющих иноязычной грамматической компетенции;

2) психологический: индивидуально-психологические особенности студентов как активных, равноправных субъектов деятельности;

3) технический: развивающая учебная среда, интегрирующая образовательные ресурсы и технологии *Moodle*, *Google Classroom* и др., «обучение в сотрудничестве», «самоуправляемого обучения», «экспериментального обучения», «развития критического и проактивного мышления», способствуя формированию навыков алгоритмизации процесса обучения и систематизации иноязычного грамматического материала;

4) социологический: образовательная программа, ориентированная на процесс формирования компетентности и отражающая коммуникативно-деятельностные потребности студентов неязыковых вузов.

В заключение следует отметить, что разработка содержания обучения иноязычной грамматике в неязыковом вузе предполагает сотрудничество всех участников учебного процесса и требует переосмысления роли преподавателя, студентов, ресурсов, технологий и программы в интенсификации процесса обучения иноязычной грамматике.

Литература

1. Баева Г. А. О Роли компетентностного подхода в современном образовании // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г. А. Баева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. С. 57–85.

2. Пассов Е. Н. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского как иностранного / Е. И. Пассов, Н. И. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

3. *Scrivener J.* Teaching English Grammar: What to Teach and how to Teach it. Oxford: Macmillan Education, 2010. 288 p.

Е. В. Волканова
РГПУ им. А. И. Герцена

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАГЛЯДНОСТИ,
ИСПОЛЪЗУЕМОЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Е. Volkanova
Herzen State Pedagogical University of Russia

**ETHNOCULTURAL POTENTIAL OF THE ARTISTIC VISUAL AIDS USED
TO DEVELOP FOREIGN-LANGUAGE ETHNOCULTURAL COMPETENCE
OF SENIOR SCHOOL STUDENTS**

The aim of the article is to consider the ethnocultural potential of the artistic visual aids used in the process of the development of foreign-language ethnocultural competence. The article provides the definition of this term.

Формирование иноязычной этнокультурной компетенции у старшеклассников представляется невозможным без соблюдения ведущего принципа обучения иностранному языку — принципа наглядности, согласно которому демонстрируются и рассматриваются этнокультурные особенности.

В современной науке термин «наглядность» применительно к обучению языку определяется как специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности [1]. Большинство исследователей выделяют лингвистическую (словесно-речевую) и экстралингвистическую (предметно-изобразительную) наглядность. Они разделены по принципу использования или неиспользования языка, что, на наш взгляд, не является основным для формирования иноязычной этнокультурной компетенции. Этнокультурные особенности могут отражаться как в языковых, так и в неязыковых средствах наглядности. Следовательно, необходимо выделить иной вид наглядности, где многогранно и комплексно представлена этнокультура народа. При этом данный вид наглядности будет выступать как средство познания, когда средства наглядности выступают в качестве источника информации (языкового и неязыкового), знакомя учащихся со страной изучаемого языка [5]. Таким же образом можно пояснять учащимся этнокультурные особенности, которые не всегда легко передать на иностранном языке.

Исходя из вышесказанного, сделаем вывод о том, что для эффективного формирования иноязычной этнокультурной компетенции представляется релевантным выделить иной вид наглядности — *художественную наглядность*.

Взяв за основу идеи И. В. Терехова [4], М. В. Пархоменко [3] и О. В. Ерусевой [2], выделим особенности художественной наглядности:

– художественная наглядность демонстрирует в знаково-символической форме этнокультурные особенности страны (особенности жизни, быта и речевого поведения);

– художественная наглядность обладает значительным информативно-обучающим потенциалом, благодаря тому, что одновременно с вовлечением обучаемого в сюжетную линию происходит передача этнокультурной информации, которая далее используется в процессе формирования иноязычной этнокультурной компетенции;

– посредством сюжетной линии и художественных особенностей произведения концентрируется внимание учеников, что облегчает организацию урока;

– воспитательный потенциал художественной наглядности заключается в представлении этнокультурных аспектов жизни и речевого поведения носителей языка в сравнении с родной культурой;

– при помощи художественной наглядности достигается «эффект соучастия и присутствия зрителя», «перенесения в художественный образ», когда с использованием эмоциональной отзывчивости (эмпатии, сопереживания) и рефлексии учеников комплексно формируются этнокультурные знания;

– художественная наглядность вызывает непроизвольное непосредственное и чувственное внимание старшеклассников, которое при анализе и интерпретации художественного произведения переходит в произвольное внимание, включающее волевою регуляцию и связанное с конкурированием доминирующих мотивов.

Таким образом, художественную наглядность мы определяем как эстетико-интеллектуальный вид наглядности, обладающий информативно-обучающим потенциалом при передаче этнокультурной информации выраженной в знаково-символической форме в художественных языковых и неязыковых средствах, воздействуя на эмоциональный фон учащихся при помощи эффекта соучастия зрителя, способствуя тем самым культурно-эстетическому развитию обучаемых и формированию этнокультурной компетенции.

Литература

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. *Ерусева О. В.* Роль внимания в развитии познавательных процессов // Научные исследования в образовании. М.: Некоммерческое партнерство Академия профессионального образования. 2009. С. 3–8/

3. *Пархоменко М. В.* Психологические механизмы и средства развития художественного осознания личности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2005. С. 142–145

4. Терехов И. В. Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011. 25 с.

5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

Т. Н. Воловатова
РГПУ им. А. И. Герцена

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СОВРЕМЕННЫЙ «ВЫЗОВ» ГЛОБАЛИЗАЦИИ

T. Volovatova
Herzen State Pedagogical University of Russia

THE USE OF INFOGRAPHICS FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING AS A MODERN «CHALLENGE» OF GLOBALIZATION

The article is devoted to the analysis of infographics, which is one of the most effective tools in the development of professional competence of future foreign language teachers. It is believed that the use of infographics as a teaching tool helps to create a rich learning environment both for teachers and students.

Вторая половина XX — начало XXI века были ознаменованы тем, что исследователи из различных стран предлагали собственные классификационные схемы, формулировали различные модели глобализации, иллюстрирующие вариативные подходы к пониманию этого явления [1]. Процесс глобализации, всемирной экономической, политической, культурной, образовательной интеграции охватил все сферы жизни общества. Интеграцию, ставшей одной из тенденций развития современности, рассматриваем как ответную реакцию на предъявляемые «вызовы».

Условием распространения и развития высшего образования становится создание информационно-образовательных и исследовательских консорциумов как инновационного направления в подготовке будущих преподавателей иностранных языков. В системе профессионально-педагогической подготовки преподавателей иностранных языков происходят содержательные и технологические изменения, к которым относится развивающийся принцип глоболокализации, предполагающий интеграцию глобальных и региональных достижений педагогической науки и инновационной практики. Основные образовательные программы по подготовке педагогических кадров в области иностранных языков следуют рекомендациям взаимодействия глобального и регионального образовательных пространств, научных исследований, отражающих создание национально-региональных компонентов государственных стандартов [4].

Профессиональная компетентность будущего педагога характеризует его высокое мастерство и выражает готовность к осуществлению педагогической деятельности. Компетенция в области использования информационно-коммуникационных технологий является одним из системообразующих элементов, которыми должен овладеть будущий преподаватель иностранного языка. А среди общепедагогических компонентов выделяется «визуальная коммуникация», использование наглядных концептуальных объектов в процессе коммуникации [3].

В эпоху глобализации изменяются педагогические технологии, методы и средства обучения в преподавании иностранных языков. Информационные технологии и технологии электронного обучения претерпевают интенсивное развитие и становятся все более популярными. У обучающихся практически всех возрастных категорий востребованы различные портативные технические новинки, Интернет-технологии, цифровые ресурсы [2].

В крайнем проявлении ориентированное на визуальные образы обучение приводит к формированию «клипового мышления», с поверхностной и упрощенной обработкой визуальной информации. Стремление обучающихся к быстрому получению первичной информации, просматривание больших объемов информационных блоков без тщательной проработки — этого можно избежать, если насыщать иллюстрации дополнительной когнитивно-продуктивной информацией, прививать потребность и способности к детальному анализу с помощью спецификации фрагментарного оформления. В инфографике плотность концентрации коммуникативных возможностей выше, чем у прочих объектов-представителей информационной графики.

Использование инфографики в обучении иностранным языкам поможет в формировании когнитивного уровня знаний, рефлексивно освоенной системы дифференцирования понятий в рамках компаративности культур родного и изучаемого языка через освоение текстов на языке оригинала. Получение новых знаний переводится в деятельностную плоскость в сфере современной межкультурной коммуникации. Развитие личностных качеств обучающихся происходит путем интеграции полученных знаний и ориентационно-деятельностных сведений в область интеракций с иноязычными культурами. Инфографика с захватывающими структурными особенностями помогает создать насыщенную среду обучения, как для педагогов, так и для учащихся.

В заключение следует отметить, что инфографика позволит будущим педагогам иностранных языков адаптировать профессиональную деятельность к реалиям современного образовательного процесса в условиях глобализирующегося мира. Внедрение инфографики в образовательные курсы поможет усилить соответствующие блоки учебных программ различных дисциплин в контексте формирования профессиональной компетентности будущего педагога иностранных языков.

Литература

1. *Therborn G.* Globalizations: Dimensions, historical waves, regional effects, normative Governance // *International Sociology*. June 2000. Vol. 15(2). P. 151–179.

2. *Аксютин П. А., Власова Е. З., Государев И. Б.* Корпоративное электронное обучение: учебно-методический комплекс магистерской программы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 183 с.

3. Профессиональный стандарт: Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). URL:<http://www.минобрнауки.рф>.

4. *Ткаченко И. Н.* Педагогические средства интеграции повышения квалификации преподавателей иностранных языков в систему непрерывного и рекуррентного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Орел: Орловский гос. ун-т, 2016. 22 с.

О. В. Володина
ПетрГУ

ЭВОЛЮЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИННОВАЦИЙ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

О. Volodina
Petrozavodsk State University

EVOLUTIONARY DIRECTION OF INNOVATIONS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article states that innovations in foreign language education should not be radical, revolutionary and obligatory, but evolutionary and corresponding to the present socio-economic factors such as informatization, globalization, and consideration of personal needs. In this case innovations provide sustainable positive transformations, and result in the efficiency improvement of foreign language learning.

Инновационные тенденции, характеризующиеся периодами подъема и снижения инновационной активности, но особо интенсивно проявляющиеся в поворотные этапы развития общества, являются атрибутом «общества знания». Инновационная деятельность в образовательных системах высшей школы как целенаправленное внедрение нововведений сосредоточена на повышении качества образования для подготовки профессиональных кадров и обеспечения динамичного развития общества.

В методике обучения иностранным языкам (ИЯ) инновации определяются как целенаправленное положительное изменение в системе языкового образования и/или обучения ИЯ, затрагивающее по меньшей мере один компонент системы и приводящее к развитию одной или нескольких составляющих иноязычной коммуникативной компетенции [1; 2]; запланированное изменение в философии преподавания / учения, вызванное практическим опытом, данными исследований или другими факторами,

результатом которого становится изменение практики преподавания, способствующее повышению эффективности изучения ИЯ. *Концептуальной темой* выдвигается определение сущностных особенностей включения инноваций в систему иноязычного образования для обновления и совершенствования практики обучения ИЯ. Инновация как стратегический приоритет современного образования предполагает трансформации и становление нового качества а) профессиональной деятельности учителя; б) основополагающих принципов образовательного процесса, подходов к организации учебного процесса, методов и средств обучения; 3) рабочих программ учебных дисциплин, учебно-методического материала [3].

Критериями *результативности и устойчивости* инноваций являются: положительное отношение педагогов и активное внедрение новшеств в практику учебного процесса, ясность алгоритма внедрения и доступность реализации, обеспечение специализированной подготовки педагогов для качественного введения инноваций и их сопроводительная поддержка, сочетаемость и комплексная целостность внедряемых инновационных начинаний с учебно-воспитательным контекстом конкретного учебного заведения и целевыми стратегиями системы образования в целом.

Инновации «сверху» затрагивают целостную систему иноязычного образования, предлагаются Министерством науки и высшего образования, научным сообществом, руководством конкретного вуза и являются правительственным и административно-управленческим откликом на социально-политические факторы, имеют масштабный характер, внедряются всеми вузами в рамках всех дисциплин и потому имеют общую тенденцию к успешной реализации.

Инновации «снизу», активизированные личной заинтересованностью и инициативой преподавателей-энтузиастов и педагогических коллективов, осознающих необходимость преобразований в процессе обучения и разрабатывающих методическое обеспечение своей преподавательской деятельности, имеют меньший масштаб воплощения, связаны с изменением не всей целостной системы иноязычного образования, а процесса обучения ИЯ. Как правило, инновации «снизу» представляют собой возрождение и новое применение инновационных практико-ориентированных методик, а также творческое воплощение инноваций «сверху», в частности приоритетное применение коммуникативного подхода как успешной инновации, проектные задания, использование интерактивной доски, обмен домашними заданиями по электронной почте для взаимопроверки и др.

Гибридная форма возникновения инноваций связана с соединением аспектов *инициативной деятельности «снизу»* и направляемых «сверху», предписанных установок организации учебной деятельности, что в итоге активизирует возникновение *синергетического эффекта* в иноязычном образовании. Инновация проявляется при наличии способности системы иноязычного образования адаптироваться к непостоянным нестабильным усло-

виям благодаря как внутренним ресурсам системы, так и внешним стимулам. Новаторские подходы и видения, инновационные идеи возникают при необходимости поиска соответствия современной изменившейся ситуации, способа адаптации к меняющимся потребностям и условиям. Языковое образование, являясь синергетической системой, избирательно принимает *инновации* не революционно-принудительной, а эволюционной направленности, соответствующие актуальным потребностям; *устойчивость развития* проявляется в эволюционном характере адаптируемых инноваций в языковом образовании. Наиболее успешные инновации связывают административно-управленческий актив, устанавливающий директивные нововведения «сверху» и преподавателей, реализующих данные предписания «снизу». Организация и внедрение инновационных процессов в контексте иноязычного образования, обусловленных социально-экономическими факторами мирового масштаба, среди которых выделяются информатизация и глобализация общества, направлены на устойчивые положительные преобразования и повышение эффективности процесса обучения ИЯ.

Литература

1. *Ястребова Е. Б.* Инновационный потенциал обучения языкам профессии (на примере английского языка) / Е. Б. Ястребова, О. А. Кравцова // Филологические науки в МГИМО. 2017. № 1. С. 56–67.

2. *Ястребова Е. Б.* Инновация как форма устойчивого развития языкового образования в отдельно взятом вузе / Е. Б. Ястребова, Д. А. Крячков // Вестник МГИМО. 2013. № 6 (33). С. 49–61.

3. *Darasawang P.* Innovation in Language Teaching: The Thai Context / P. Darasawang, H. Reinders, A. Waters // Innovation in Language Learning and Teaching. The Case of Thailand. Darasawang, P., Reinders, H. (Eds.). Palgrave Macmillan, 2015. P. 1–14.

Т. Г. Галушко
РГПУ им. А. И. Герцена

МЕТАКОГНИЦИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

T. Galushko
Herzen State Pedagogical University of Russia

METACOGNITION IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with metacognition in the educational space on the basis of pedagogical temporality, informational excess, model «Mind+Machine» and practical use in the educational process.

Избыточность и фрагментарность информации (гиперинформатизация) приводят к поверхностности восприятия и мышления, к трансформации че-

ловека и его системы ценностей. Информационные технологии развиваются настолько быстро, что культура и человеческое мышление не успевают ассимилировать их, отрефлексировать. Человеческий интеллект не может перерабатывать все многообразие предлагаемой информации, он как бы «скользит» по поверхности без углубленного осмысления. Возникает парадокс: быстро сменяющие друг друга изменения в определенном смысле вообще не происходят, инновации так быстро заканчиваются, что это означает отсутствие таковых.

В результате тотального ускорения «культ скорости» воздействует на все сферы жизни, в том числе, на индивида в его социокультурном пространстве с очень быстрым темпом жизни, когда необходимо быстро изменяться в соответствии с мейнстримом. Педагогический дискурс как часть социокультурного пространства также испытывает на себе непрерывное ускорение, что представляет собой опасность и приводит в образовании к снижению уровня рефлексии, к неспособности понимания глубины и связей явлений. В стремительно быстром мире «gunaway world» затрудняется необходимая селекция информации не только для обучающихся, но и для специалистов.

Милан Кундера в своем новом романе «Неспешность» пишет: «Есть таинственная связь между медлительностью и памятью, между спешкой и забвением... Степень скорости прямо пропорциональна интенсивности забвения» [1]. Что касается осмысления, то для него, действительно, требуется время в соответствии со сложностью проблемы. Для того, чтобы выучить правило, необходимо одно время, чтобы использовать его на практике требуется намного больше времени. В педагогическом процессе обязательно требуется время для осмысления; чтобы *успеть понять*, чтобы *не успеть забыть* ускорение времени нейтрализуется моментом замедления. При этом требуется особая **оптимальная педагогическая темпоральность и педагогическая темпоральная размеренность**. Адаптивно-гибкое соотношение «ускорение-замедление» следует осуществлять по формуле римского императора О. Августа «Festina lente» («поспешай медленно»).

Преодоление трудностей отбора необходимой информации в педагогическом процессе из-за больших потоков информационного мусора проиллюстрируем на основе недавно опубликованной, еще непереведенной на русский язык, ставшей бестселлером, книги Марка Волленвейдера «Разум + Машина» [3]. Автор дает определение успешной аналитики: **успех — это передача правильных инсайтов в правильное время в правильные руки и в правильном формате**. Тезис «Чем больше информации, тем лучше» уже давно не работает. Концепт М. Волленвейдера:

Уровень первый: Данные — это необработанные данные. Без обработки и анализа эти данные не имеют значения. Необходима подготовка данных к анализу. Качество данных тоже имеет огромное значение.

Уровень второй: Информация — это данные, в какой-то степени проанализированные, это получение простых результатов.

Уровень третий: Инсайт — («понимание»). Ценный компонент для принятия решения. Это именно то, что ожидает человек, принимающий решения. Но все же есть еще пространство для улучшения процессов. По данным опроса BusinessIntelligence.com только 10% из 302 опрошенных учредителей компаний верят, что им предоставляют материал, имеющий весомую информацию, способную повлиять на принятие решений, 85 процентов из 600 учредителей, опрошенных журналом «Экономист», упомянули, что самую большую трудность в аналитике представляет собой получение инсайтов из предоставленных данных.



Четвертый уровень: Знание — это инсайты, объединенные в группы, которые доступны для понимания в пространстве и времени. Это суть аналитики и исследования, нацеленная на многогранное применение для многих людей в разных странах. Но принимающий решение все еще может проигнорировать знание, поэтому инсайты должны быть в общедоступном формате. Но при рассмотрении концепта «Разум + Машина» возникает вопрос: на каких уровнях ключевую функцию выполняет разум, и на каких уровнях нужна помощь машины? Резюме: машина необходима на уровне 1, она лучше всего выполняет данную функцию по сбору данных. Также при переходе на уровень 2 машины помогают успешно преобразовать данные в информацию. Однако уровень 3 и 4 требуют задействования разума и интеллекта.

Рефлексия и саморефлексия относительно процессов мышления и познания, лежащие в основе метакогниции, позволяют управлять процессом селекции в информационных потоках и идентифицировать информационный мусор. Рассмотренная модель «Mind + Machine» может успешно применяться для развития мотивации и критического мышления. Это позволит совершенствовать навыки и эффективные способы получения информации из памяти и применять их в новой ситуации. Знание о страте-

гиях запоминания, отбора и переработки информации востребованы в значительной степени.

Развитие интеллектуальных способностей студентов тесно связано с метакогнитивным познанием, исследование которого восходит к концепции Дж. Флейвэлла (1979). Согласно этой концепции, метакогниция включает знание о познании и управление процессом познания. Метапознание предполагает самоконтроль над процессом мышления в учебном процессе, оптимальные стратегии отрабатываются не при быстром и легком обучении (это возможно при кратковременном запоминании), а в процессе трудного долгосрочного обучения. Метакогнитивные процессы отличаются от когнитивных по функциям: когнитивные используются для достижения цели, а метакогнитивные направлены на проверку того, насколько эта цель была достигнута.

На занятиях под руководством преподавателя в процессе совместной деятельности студенты обучаются эффективно планировать, осуществлять, оценивать, контролировать свою учебную деятельность и в случае необходимости корректировать. Преподаватель поощряет студентов принять участие в управлении процессом своего обучения.

Метакогнитивное познание характеризуется рядом основополагающих факторов: метакогнитивное знание (то, что мы знаем), метакогнитивный навык (то, что мы в настоящее время делаем), метакогнитивное ощущение (то, каково наше эмоциональное состояние). Метакогнитивное мышление является преднамеренным, планируемым, обусловленным целью, ориентированным на будущее интеллектуальным поведением, ориентированным на выполнение познавательных задач [2].

На практических занятиях по иностранному языку на I курсе нами апробировалась следующая схема тренинга: **когнитивная рефлексия**, направленная на содержание (*Was haben Sie heute gelernt? Was haben Sie Neues erfahren?*), **метакогнитивная рефлексия**, направленная на размышление об учебе (*Ich denke über mein eigenes Lernen nach. Was lerne ich am besten, was geht nicht?*), и **аффективная рефлексия**, направленная на то, чтобы выявить, что нравится больше всего и что не нравится (*Was mache ich besonders gern, um zu lernen? Was mache ich nicht so gerne?*).

Литература

1. Кундера М. Неспешность. Роман. // Кундера М. Неспешность. Подлинность. — СПб: Азбука-классика, 2005.

2. Мусийчук М. В., Гусева Л. Г. Метакогнитивное познание и развитие интеллектуальной активности в современных педагогических моделях // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-1. С. 95–98. URL:<http://www/expeducation.ru/ru/article/view?id=9747> (дата обращения 03.01 2019).

3. Marc Vollenweider. Mind+Machine: A Decision Model for Optimizing and Implementing Analytics. Hoboken, New Jersey: John Wiley&Sons Inc, 2017.

**К ВОПРОСУ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Y. Glukhova
Herzen State Pedagogical University of Russia

**BENEFITS OF USING INTERNET RESOURCES
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Over the past few years, the Internet has emerged as a prominent new technology. The influence of such a powerful technological tool has pervaded all aspects of the educational, business, and economic sectors of our world. The Internet also serves as a medium for experiencing and presenting creative works and offers access to all types of issues and topics. Language teachers can create their own Web-based learning activities to supplement existing language courses.

С развитием новых технологий появились не только новые тенденции в обучении иностранным языкам, но также изменилось и само отношение к процессу обучения. Следует отметить, что расширение спектра форм обучения требует от современного преподавателя умения адаптироваться к этим новым условиям, чтобы иметь возможность разработать оптимальный образовательный маршрут обучающегося, исходя из конкретных задач [1]. Меняющийся, стремительно развивающийся мир заставляет методистов и преподавателей иностранного языка задумываться о том, что и каким образом нужно изменить для того, чтобы обучение шло в ногу со временем.

Безусловно, информационные ресурсы сети Интернет позволяют не только быть в курсе новостей, но и получать доступ к материалам, которые можно использовать на занятии по иностранному языку. Конечно, есть образовательные ресурсы, которые предлагают уже готовые тематические упражнения. Однако нам представляется, что разработка заданий самим преподавателем, в соответствие с уровнем языковой подготовки группы, позволит не только повысить мотивацию учащихся, но и применить дифференцированный подход, что чрезвычайно важно в современных условиях. Для того, чтобы найти необходимый материал, нужно иметь навыки осуществления поиска в сети интернет. Необходимо также собирать свою методическую копилку ссылок на интересные ресурсы. К несомненным преимуществам разработки собственных заданий следует отнести то, что материал, предъявляемый на занятии, всегда актуален, а также всегда есть возможность оперативно использовать новую информацию, отражающую интересные или важные события.

Необходимо отметить, что определенную сложность для преподавателя представляет также и сама разработка задания. Конечно, при выборе того или иного материала, вне зависимости от его типа (аудио, видео, иконографический или текстовый документ) следует руководствоваться принципами отбора содержания обучения. Напомним, что первый из них говорит о необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения, а второй о его доступности для усвоения [2].

Что же является самым важным при выборе материала для последующего использования на занятии по иностранному языку? Во-первых, материал должен быть аутентичным, то есть, разработанным носителями французского языка для реальной коммуникации, а не с целью использования в рамках занятия по иностранному языку. Таким образом, аутентичный материал может относиться к различным типам коммуникативных ситуаций, характеризующих повседневную жизнь носителей языка [3]. Во-вторых, выбирая тот или иной материал, и, планируя его применение в ходе урока, следует задаться вопросом: насколько возможно его использование в разных группах? Конечно, речь не идет о том, чтобы найти «идеальный» для работы материал, но такой, который можно будет применить в группах с разным уровнем языковой подготовки. Нам представляется, что наиболее функциональным в этом смысле будет материал, содержащий изображение, будь то видео, фото, афиша, обложка книги и т. д.

В ходе разработки заданий к выбранному материалу, следует распределить фазы и этапы работы, а также обозначить типы упражнений, используемых для выполнения поставленных задач. Важным также является выбор той части занятия, в которой лучше использовать подготовленный материал.

Таким образом, мы видим, что для того, чтобы эффективно использовать тот или иной аутентичный материал на занятии по иностранному языку одного критерия «нравится» не достаточно. Необходимо четко понимать место, которое будет занимать подготовленный дополнительный материал в ходе занятия или же в самостоятельной работе студентов.

Среди множества ресурсов хотелось бы выделить платформу, организованную Французским институтом <https://ru.ifprofs.org/>, которая объединяет более 24 тысяч преподавателей французского языка из 70 стран. Ресурс позволяет обмениваться опытом с преподавателями французского языка со всего мира, а также обсуждать профессиональные проблемы и применять на своих занятиях лучшие наработки коллег. Данный ресурс также интересен и будущим преподавателям французского языка, поскольку они имеют возможность создать профиль и пользоваться всеми имеющимися ресурсами.

Таким образом, мы видим, что использование дополнительных аутентичных материалов для работы на занятии по иностранному языку, без-

условно, позволяет повысить мотивацию учащихся, а также эффективно работать в рамках деятельностного подхода. Несмотря на то, что разработка заданий с использованием такого рода материалов требует от преподавателя определенных умений и дополнительных временных затрат, такой подход положительно сказывается на результатах освоения иностранного языка учащимися.

Литература

1. Глухова Ю. Н. Тенденции обучения французскому языку как иностранному в XXI веке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 8 (38). С. 49–53.
2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
3. Jean-Pierre Cuq. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé International, 2003.

О. С. Дудкин
СПБГУ

ТЕСТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ CAMBRIDGE EMPOWER В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПЕРВОГО КУРСА ФИЗИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

О. Dudkin
St. Petersburg State University

TESTING OF CAMBRIDGE EMPOWER E-LEARNING SYSTEM AS A COMPONENT OF THE FIRST YEAR FOREIGN LANGUAGE COURSE AT THE FACULTY OF PHYSICS

The article presents the results of testing Cambridge Empower learning management system, discusses the issues of using this system and suggests possible solutions.

Современные системы управления обучением (Learning Management Systems) представляют собой программное обеспечение, позволяющее дистанционно формировать программу обучения, отслеживать выполнение заданий и успеваемость, а также коммуницировать с учащимися в режиме онлайн. Подробный анализ принципов работы различных систем управления обучением приведены в книге американского автора Ефима Кэтца, в частности, описаны такие системы, как Blackboard, Desire2Learn, Angel, eCollege, Sakai и Moodle [1, с. 1–15]. Автор указывает, что принципы работы системы высшего образования значительно изменились за последние два десятилетия, и, помимо аудиторного обучения, ресурсы выделяются на раз-

личные варианты дистанционного обучения [1, с. 16]. Известные на сегодняшний день платформы дистанционного обучения и системы управления обучением приведены и проанализированы в работах В. П. Зайцевой, В. В. Воног, О. А. Прохоровой, А. Б. Глыбиной и других. В статье Ю. Б. Поповой проведён обзор и анализ наиболее известных и распространённых систем управления обучением (в числе которых ePathLearning, CourseWork, Sharepoint LMS, eUniversity, Scorm Cloud и другие). Автор отмечает многообразие различных подходов и функциональных возможностей для планирования и контроля процесса обучения. Системы также различаются по схемам лицензирования и цене (выделяются бесплатные, платные и частично платные системы).

Empower представляет собой курс английского языка для студентов и взрослых от издательства Cambridge University Press. В 2017/18 учебном году курс и онлайн-платформа тестировались сотрудниками кафедры иностранных языков в сфере физических и химических наук СПбГУ. Преподаватели и студенты работали с уровнями A1, A2, B1, B1+ и C1, которые соответствуют уровням Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper intermediate и Advanced. Система устроена таким образом, что каждый преподаватель и студент получают свою учётную запись, после чего происходит помещение учётных записей в виртуальные «классы», сформированные согласно уровню владения языком. На платформе размещены входящие в курс и разделённые по урокам (units) материалы (teacher's book, printable tests, teacher's extra resources, online workbook, class audio, class video, language check). Преподаватель имеет возможность открывать и закрывать доступ к размещённым на платформе заданиям и тестам, информировать обучающихся о сроках выполнения заданий, отслеживать прогресс и время, проведённое на онлайн-платформе каждым студентом. Обучающиеся также могут видеть процент успешно пройденных заданий от урока и от курса в целом. В конце каждого урока учащимся предлагаются Unit Progress Test и Unit Speaking Test. В середине курса предлагается Mid course Competency Test, а в конце — End of course Competency Test, оба теста состоят из чтения, аудирования, письма и говорения.

В конце учебного года был организован опрос восьми преподавателей кафедры, участвовавших в тестировании платформы. По его результатам для большей части опрошенных уровень технической (для 88%) и методической (для 75%) поддержки был достаточен. В целом, 88% опрошенных считали полезным внедрение виртуального учебно-методического комплекса для более эффективного обучения английскому языку. 75% опрошенных назвали среди плюсов виртуального учебно-методического комплекса систему оценок, позволяющую видеть активность и результаты учащихся в динамике. Что касается отрицательных сторон, 63% преподавателей указали,

что удалённой работе зачастую мешали технические сбои. Также половина опрошенных отметили, что лексика, представленная на уровнях В1 и С1, не соответствует данным уровням сложности, в результате чего студенты могли заранее знать почти все лексические единицы из пройденных уроков. Регулярной работы учащихся удалось добиться лишь половине преподавателей. Эти же преподаватели отметили, что при тестировании работа с учебно-методическим комплексом не влияла на аттестацию учащихся при получении зачета, что имело негативное влияние на мотивацию. 75% опрошенных полагают, что работа в режиме онлайн не является полноценной заменой выполнению домашних заданий в тетради или Workbook и считают, что виртуальный учебно-методический комплекс полезен в качестве дополнительной платформы для самостоятельного обучения и выполнения домашней работы, не исключая выполнения домашних заданий в письменном виде «привычным» образом.

Таким образом, можно констатировать, что, согласно мнению большинства преподавателей, внедрение системы электронного обучения оказалось полезным и позволило сделать некоторые выводы и составить рекомендации. В первую очередь, чтобы добиться регулярной работы обучающихся, следует учитывать результаты работы на виртуальной платформе при аттестации. Помимо этого, при работе с «сильными» студентами, в особенности проходящими учебный курс уровня С1, следует уделить особое внимание знаниям лексики и, при необходимости, на каждом занятии предлагать дополнительные сложные и/или редкоупотребимые лексические единицы.

Литература

1. *Kats Yefim*. Learning management system technologies and software solutions for online teaching: tools and applications // Yefim Kats, editor. Information Science Reference (an imprint of IGI Global). 2010. 462 с.
2. *Воног В. В., Прохорова О. А.* Использование LMS MOODLE при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2 (62) Т. 3. С. 27–30.
3. *Глыбина А. Б.* Возможности системы управления процессом обучения Moodle и современные подходы к обучению иностранным языкам // XXXIX Международная филологическая конференция. Дистанционная секция компьютерной лингводидактики 2010. 20 января. URL: <http://met.iml.spbu.ru/mod/forum/discuss.php?d=366>
4. *Зайцева В. П.* Система Moodle как инструмент реализации компьютерного тестирования и контроля знаний студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. 18 января. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/6/779.pdf>
5. *Попова Ю. Б.* Классификация автоматизированных систем управления обучением. // Информационные технологии в образовании. 2016. № 3. С. 51–58. 19 января. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-avtomatizirovannyh-sistem-upravleniya-obucheniem>

МЕСТО ФОНЕТИЧЕСКОГО АСПЕКТА В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЭКЗАМЕНОВ

S. Zenkevich
Saint Petersburg State University

THE ROLE OF PHONETICS IN FOREIGN LANGUAGE EXAMS

The article is devoted to the problem of effective preparation for foreign language exams and the role of the phonological aspect in this process. The author points out that phonetics is often neglected in the classroom and analyses the recent CEFR phonological descriptors.

На современном этапе вопрос подготовки к международным экзаменам и ЕГЭ не теряет своей актуальности. При этом, несмотря на то, что международные и отечественные экзамены проверяют все аспекты речевой деятельности, не все из них получают равное внимание в процессе подготовки к экзаменам как со стороны учителей и преподавателей, так и их учеников. По мнению известных методистов, одним из наименее тщательно изучаемых аспектов является фонетический [3], который, как правило, оценивается лишь в совокупности со знаниями в области грамматики и лексики в большинстве форматов экзаменов, и лишь в ЕГЭ существует как полноценный аспект.

Тем не менее, хотелось бы назвать несколько причин, по которым необходимо уделять пристальное внимание фонетическому аспекту.

Во-первых, большинство международных экзаменов включают в себя задания на говорение. Так в экзамене FCE предусмотрены 4 подобных задания, которые занимают по времени 14 минут. В CAE — аналогичная картина и время выполнения практически такое же (15 минут). В экзамен IELTS включены 3 устных задания (11–14 минут).

Во-вторых, в настоящее время изменяются требования к уровню сформированности фонетических навыков у кандидатов, сдающих международные экзамены. Так, в 2017 году завершился обширный проект Совета Европы по уточнению фонологических дескрипторов, используемых для оценки устных ответов. В результате шкала CEFR пополнилась достаточно большим количеством разнообразных дескрипторов, которые позволяют экзаменаторам наряду с грамматическими и лексическими навыками единообразно оценить артикуляторные и просодические характеристики речи экзаменуемых [2].

В соответствии с более ранними версиями шкалы CEFR от экзаменуемого с высоким уровнем владения языком ожидалось наличие произношения, максимально приближенного к произношению носителя [1]. В версии 2017–2018 года фокус сместился в сторону разборчивости речи, которая яв-

ляется ключевым фактором для определения уровня владения языком. В центре внимания находятся усилия со стороны собеседника, которые он прикладывает в процессе восприятия речи [2].

В плане просодики от кандидата требуется эффективное использование просодических характеристик с целью наиболее точной передачи смысла. В частности, это контроль говорящего за ударением, интонацией и ритмом. А также умение пользоваться интонационными средствами и варьировать их для того, чтобы достичь большей выразительности и точности в передаче смысла.

Что касается уровня В2, в международных экзаменах выдвигаются следующие требования к речи экзаменуемого (представленные в виде дескрипторов):

1) Кандидат в целом умеет использовать подходящую интонацию (то есть речи присуще соответствующее интонационное оформление), правильно ставит ударение и разборчиво артикулирует отдельные звуки. При этом в речи наблюдается акцент со стороны другого языка, на котором говорит кандидат, но это либо совсем не влияет на разборчивость, либо влияет незначительно.

2) Кандидат использует просодические характеристики (ударение, ритм, интонационные средства) для более эффективной передачи своего сообщения. Однако на этом уровне допускается небольшая интерференция со стороны других языков.

В ЕГЭ проверке непосредственно фонетических навыков посвящено одно из четырех заданий по говорению. Здесь перед экзаменуемым ставится задача четкого прочтения текста с учетом разнообразных фонетических явлений на сегментном и супraseгментном уровнях.

Что касается супraseгментного уровня, от тестируемых ожидают, в первую очередь, логичного синтагматического членения потока речи и интонационного оформления предложений в соответствии с коммуникативным типом высказывания. Особое внимание уделяется интонации общего вопроса (восходящий тон) и специального вопроса (нисходящий тон). Также от экзаменуемых ожидают правильного интонирования разделительных и альтернативных вопросов, обстоятельственных групп в начале предложения и распространенного подлежащего, и использования интонации перечисления.

Однако если говорить об оценивании первого задания устной части ЕГЭ, то на первое место по значимости выходят ошибки, допускаемые экзаменуемыми на сегментном уровне (фонематические ошибки) и неправильное ударение в словах.

Что касается оставшихся трех заданий устной части ЕГЭ, то фонетические ошибки не играют решающей роли при оценивании ответа говорящего и учитываются только тогда, когда искажают правильный облик слова и препятствуют пониманию высказывания.

Итак, в данной статье была предпринята попытка проанализировать фонетический аспект иноязычной речи в рамках различных экзаменов. Можно сделать вывод, что имеющиеся на данный момент критерии оценивания произношения являются схожими и в ЕГЭ, и в международных экзаменах (CEFR). Во всех типах экзаменов от тестируемого ожидают определенной степени сформированности фонетических навыков, которая является показателем общего уровня владения языком.

Литература

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001. 264 P.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. Council of Europe. 2018 URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors%202018/1680787989>.
3. Kelly G. How to teach pronunciation. Pearson Education Limited, 2000. 154 P.

S. V. Kadi
СПбПУ Петра Великого

МЕСТО ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ЛОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

S. Kadi
*Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, Russia*

ROLE OF TECHNOLOGY OF THE ELECTRONIC LOCAL EDUCATIONAL RESOURCE'S CREATION AND USE IN THE ASPECT OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

This article discusses educational computer technologies necessary for the creation and use of electronic local educational resources in teaching a foreign language. For the development of professional competence in a foreign language in a non-linguistic university, positive results can be achieved by the use of technologies based on the principles of interactivity, practicality, and interaction between the teacher and students.

Владение французским языком как иностранным позволит выпускниками вузов быть более успешными в будущей профессиональной деятельности. Хотя сфера международного сотрудничества с французскими политическими и экономическими институтами в современной России все еще находится на этапе своего становления и переживает период развития и накопления передового опыта, наблюдаемое интенсивное развитие международных контактов, а также возрастающая конкуренция зарубежных пред-

принимателей актуализирует проблему иноязычной подготовки конкурентоспособных специалистов. Возрастающий объем предлагаемой к усвоению информации по всем дисциплинам, в том числе и по иностранному языку, при сохранении, а иногда и сокращении сетки учебных часов, ставит перед преподавателями вузов задачу эффективной подготовки студентов в оптимально короткие сроки, но усиливаются и требования к повышению уровня языковой подготовки. В свою очередь, это приводит к выводу о необходимости поиска новых и эффективного использования уже известных методических приемов, технологий и форм обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Решение таких задач видится в формировании у будущих специалистов *иноязычной профессиональной компетентности* на основе разработки и применения *электронного локального образовательного ресурса* в составе методического обеспечения языковой подготовки.

Особую значимость в ориентации на полную реализацию студентами своих способностей и возможностей при формировании иноязычной профессиональной компетентности по праву должны приобретать, наряду с иными аудиторными занятиями, занятия с использованием современных, дидактически обоснованных, информационно-коммуникационных средств обучения. Методическое обеспечение учебного процесса имеет смысл в рамках уже разработанной технологии, когда необходимо решить частные вопросы ее практической реализации, а все субъективные факторы определены и учтены. Формируемая в этом случае потребность в продолжении общения с преподавателем, в контактах с различными источниками информации, в самообразовании становится одним из важнейших стимулов превращения образования в непрерывный процесс [2].

Существующие и прогнозируемые тенденции модернизации процесса обучения определяют специфику ключевых технологий, в том числе *образовательной компьютерной технологии создания и применения электронного локального образовательного ресурса* при обучении иностранному языку (ОКТ ЭЛОР). ОКТ ЭЛОР выделена в силу того, что ее применение не только значительно преобразует структуру учебного процесса, но создает условия для его интенсификации, которой невозможно достигнуть без системного, комплексного подхода к максимальному использованию резервных возможностей обучаемых, активизации внутренних, психических (мотивационных, интеллектуальных и др.) процессов [1].

Существует отличительная особенность понятия ОКТ ЭЛОР *в отличие* от определений метода обучения, методики обучения и информационно-коммуникационной/компьютерной технологией обучения. «*Образовательная компьютерная технология ЭЛОР*», по нашему мнению — *это синтез системных методов, способов и компьютерных инструментов для решения конкретной методической задачи по иностранному языку*. В этой связи, при формировании в нелингвистическом вузе иноязычной профессиональной компетентности, можно добиться положительных результатов,

используя технологии, основанные на принципах интерактивности, сотрудничества преподавателя и учащихся, на практической целесообразности. ОКТ ЭЛОР отражает выбор необходимой технологии, развивает идеи динамичного обучения, ориентирована на локальные компьютеры. По организационным формам преобладает индивидуальная работа учащихся или работа в малых группах под непосредственным руководством преподавателя. При этом преподавателям важно использовать, наряду с другими средствами, обучающие, контролирующие, демонстрационные и другие компьютерные программы.

При работе с ОКТ ЭЛОР меняется и роль педагога, основная задача которого — поддерживать и направлять развитие личности студентов, их творческий поиск. Отношения строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы, отход от традиционного аудиторного занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема дополнительных практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. Важным остается вопрос координации обучаемых иностранному языку с использованием ОКТ ЭЛОР и предложений разнообразных вариантов технологической основы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Например, с помощью электронных образовательных ресурсов в виде авторской обучающе-контролирующей компьютерной программы (ОККП) по французскому языку «Linguistique», реализованной в нелингвистическом вузе.

Определяя методологические требования к применению в учебном процессе ОКТ ЭЛОР, не нужно заменять традиционные дидактические принципы на новые, необходимо только пересмотреть их наполнение, которое позволит использовать их конструктивно в изменившихся условиях. Множество уже созданных интеллектуальных информационных технологий позволяет улучшить традиционные системы образования и создать принципиально новые формы компьютерных технологий обучения [3].

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в синтезе и как дополнение к использованию разнообразных традиционных учебных материалов (звуковых, печатных, аудиовизуальных и др., переложенных на специальную, дидактически обоснованную компьютерную программу), по сути, является интеграцией ОКТ ЭЛОР в систему образования.

Литература

1. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
2. *Бычкова Т. В., Черепивская И. К.* Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе // Иностранные языки в РГГУ: сб. статей. М.: РГГУ, 2005.

3. Пащенко О. И. Информационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 227 с. : <http://nvsu.ru/ru/Intellekt/1135/Pashchenko%20O.I.%20Informatsionnie%20tehnologii%20v%20obrazovanii%20-%20Uch-met%20posobie%20-%202013.pdf>

Т. С. Ковалева
ТюмГУ

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ
ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ
НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ
НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Т. Kovaleva
Tyumen State University

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF WRITTEN FOREIGN SPEECH THROUGH
PROBLEM-PROJECT TASKS
AT NON-LANGUAGE FACULTIES**

In the article the role of problem-project approach in the process of teaching foreign written speech to the students of non-linguistic faculties is being regarded. The example of lesson-building with the help of problem-project tasks is given.

Для успешной профессиональной самореализации важно владеть способностью критически анализировать информацию, способностью к письменной и устной коммуникации на иностранном языке, а также умением работать в команде и самостоятельно [4]. Наиболее уязвимым звеном в формировании коммуникативной компетенции, по нашему мнению, являются умения в письменной речи. В работе мы рассматриваем один из путей решения существующей проблемы, который видится в использовании проблемно-проектных технологий. На наш взгляд, письменные задания, основанные на проблемно-проектном подходе, способны вызвать огромный интерес со стороны субъектов образовательного процесса, и в то же время несут несомненный познавательный, воспитательный, развивающий и учебный потенциал.

Проблемно-проектный подход, согласно Аитову В. Ф. — это стратегия ведущей, доминирующей идеи обучения, служащая основой организации иноязычного образования, в котором студенты совершают самостоятельный целенаправленный, продуктивный поиск, переработку и актуализацию знаний в процессе выполнения иноязычных лингвистических, познавательно-коммуникативных и профессионально направленных проблемно-проектных заданий различной степени сложности [2, с. 10]. Под проблемно-проектными заданиями мы понимаем специально-подготовленные задания, создающие проблемные ситуации, решая которые обучающиеся участвуют

в творческой проектной деятельности, результатом которой становится реально оцениваемый осязаемый речевой или языковой продукт (текст, презентация, доклад, отчет, статья и т. д.) [1, с. 126]. Для метода проекта характерна направленность на результат, на изменение окружающего, которое происходит при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Именно данный вид деятельности позволяет студенту раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, умение работать в команде, активность, креативность, умение стратегически планировать свою деятельность и добиваться ожидаемых результатов [5, с. 5].

В программу курса «Иностранный язык» для неязыковых факультетов входят такие темы как «Высшее образование в России и зарубежом», «Мой вуз», «Студенческая жизнь в России и зарубежом» в рамках учебно-познавательной сферы общения [4]. В рамках дисциплины «Иностранный язык» в качестве основной используется проблемно-проектная технология, направленная на формирование иноязычной письменной речи. Например, можно обозначить тему предстоящего занятия в форме проблемного вопроса: “What is the university of my dream?”. Студенты вместе с преподавателем выделяют и записывают несколько аспектов, касающихся студенческой жизни. Это могут быть такие лексические единицы, как classrooms, canteen, academic staff, courses, activities и др. Напротив данных слов студенты записывают свое идеальное представление о концептах, выраженных данными словами. Далее студенты разбиваются по группам (по 4 человека) и передают свои листочки с записями другому участнику. В третьем столбце каждый учащийся дает положительную оценку каждому тезису, независимо от собственного мнения. Затем, листочки снова передаются по кругу в пределах одной группы и третий человек, к которому попадает листочек, в четвертом столбце пишет отрицательный отзыв на предложенную идею. В последнем, четвертом столбце, уже следующий участник данной игры, приводит аргумент против отрицательной оценки и, таким образом, возвращается к первоначально заданной идее, то есть к началу игры. Данная форма работы напоминает формат эссе в письменном задании в ЕГЭ по иностранному языку, но в отличие от него, имеет менее формальную структуру и не предполагает какого-либо метода оценки. Следующим этапом работы в рамках заданной темы является анализ, синтез и обобщение продуктов совместной проектной деятельности и дальнейшее выступление с презентацией по заданной проблеме.

Таким образом, студенты учатся не только писать, но, и критически оценивать получаемую информацию. В проектной деятельности, сформированные знания совершенствуются, развиваются умения работать в команде, студенты становятся активными участниками учебного процесса, а преподаватель играет роль организатора, координатора и помощника в совместной деятельности.

Необходимо заметить, что именно в юношеском возрасте возрастает уровень мыслительной деятельности. Студентам свойственно задавать вопросы, устанавливать причинно-следственные связи. Их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна. Они более критично относятся к содержанию полученной информации. В юношеском возрасте более интересен материал, требующий самостоятельного обдумывания, а также ценится нестандартная подача материала. Студенты интересуются интеллектуальными играми, готовы часами спорить на отвлеченные темы. Обучающиеся не просто усваивают информацию, они стараются проявить инициативу в создании чего-то нового, оригинального [3, с. 189].

Литература

1. *Аитов В. Ф.* Проблемно-проектные задания как средство управления проблематизацией содержания и процесса иноязычного образования / Аитов В. Ф., Киреева З. Р., Аитова В. М. // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28) С. 123–129.
2. *Аитов В. Ф.* Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена 2007. 48 с.
3. *Кручинин В. А.* Психология развития и возрастная психология: учеб. пос. для вузов / Кручинин, В. А., Комарова, Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. 219 с.
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/>
5. Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки: методические указания / сост. Е. А. Булатова — Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. — 32 с.

Н. Н. Крашенинникова
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ

N. Krasheninnikova
 Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF TRAINING RESEARCH COMPETENCE OF MASTER DEGREE STUDENTS

The article is devoted to the problem of training research competence gained by students of a master degree by means of a foreign language. The differentiated teaching indicators are emphasized. The importance of cognitive styles for training research competence development is determined.

Теоретики дифференцированного обучения в высшей школе (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. Д. Зверев, И. А. Зимняя, А. А. Кирсанов, Ю. А. Комарова, О. В. Коршунова, Л. И. Легран, Г. К. Селевко, С. Ф. Шати-

лов и др.) определяют преподавание иностранных языков как комплексное и многоуровневое структурирование, учитывающее личность обучающегося во всей совокупности ее внутренних свойств, устремлений и внешних проявлений. Оптимальный учет этих качеств возможен при условии выявления закономерностей их согласованного отражения в индивидуальных стилях учебной деятельности. Таким образом, разработка методики формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции у магистрантов с позиций дифференцированного подхода предполагает в первую очередь выявление наиболее релевантных для овладения иностранным языком индивидуально-типологических характеристик обучающихся.

Основываясь на системе принципов, форм, методов и средств, направленных на оптимальную реализацию субъективных, индивидуальных и личностных свойств каждого магистранта, дифференцированное обучение является одним из эффективных типов обучения в иноязычном образовании в высшей школе. Дифференцированное обучение иностранному языку в вузах характеризуется следующими особенностями:

дифференцированное обучение

– является средством раскрытия индивидуальности личности, развития профессионального потенциала будущего специалиста и способствует эффективному созданию творческой атмосферы, так как ориентировано на повышение внутренней положительной мотивации к изучению иностранного языка и внешней мотивации к профессиональной самореализации;

– предоставляет обучающемуся возможность выбора и создания вариативных учебных планов и программ, участия в программах академической мобильности для повышения качества своего образования, подготовке к жизни и работе в международном информационном сообществе;

– воздействует на личностную и профессиональную адаптацию будущего специалиста в обществе, благодаря такой организации учебно-исследовательской деятельности, которая позволит ему овладеть всеми необходимыми знаниями, навыками и умениями.

Названные особенности дают основание утверждать, что дифференцированное обучение обладает широкими возможностями для реализации целей иноязычного образования в высшей школе вообще и на ступени магистратуры в частности [1].

При формировании иноязычной учебно-исследовательской компетенции важно учитывать такие значимые для образовательного процесса факторы как:

– принадлежность магистрантов к тому или иному когнитивному стилю деятельности;

– особенность структуры и содержания иноязычной учебно-исследовательской компетенции;

– специфика технологии обучения, выстроенная с учетом принципов дифференциации.

Поскольку одним из значимых факторов дифференцированного обучения является учет в образовательном процессе *психолого-педагогических типологических особенностей* магистрантов, важной исследовательской задачей является определение особенных характеристик, которые должны лечь в основу деления аудитории магистрантов на дифференциальные группы.

По убеждению Г. Клауса, основание классификации индивидов могут составить *собственно психологические признаки*, как дробные (объем и устойчивость внимания, скорость заучивания и др.), так и интегральные (например, когнитивные стили).

Знание и учет особенностей стиля деятельности (типовых проявлений) и законов их взаимодействия позволяет по-новому подойти к пониманию поведения человека в определенной ситуации (жизненной или учебной) и в определенном окружении [3].

Типологические особенности обучающихся более всего интересуют исследователей теории дифференцированного обучения иностранным языкам в высшей школе. Всё многообразие признаков можно классифицировать по следующим параметрам:

а) уровень обучаемости, который определяется в первую очередь характером психических процессов (мнемической деятельности, восприятия, мышления);

б) уровень обученности, который определяется объемом полученных знаний, сформированных навыков и умений, уровнем лингвистической культуры, уровнем развития речевой компетенции в родном языке и т. д.;

в) отношение к учению, мотивация учебной деятельности (познавательные интересы, потребности, эмоции и т. д.);

г) индивидуально-психологические особенности обучающихся (темперамент, социальный статус, индивидуальный стиль деятельности, когнитивный стиль и т. д.).

Выделенные основные группы дифференциальных признаков хоть и существуют в рамках единой системы, имеют разную частотность применения. Так, в последние десятилетия в психологии познавательных процессов все более значимое место занимает дифференциально-психологический аспект, связанный с исследованием индивидуальной специфики процессов переработки информации, который в общем виде обозначается как «*когнитивный стиль*» [2]. Индивидуальные различия образуют некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими и отличаются друг от друга [4].

Опора на стилевые характеристики личности при дифференцированном формировании иноязычной учебно-исследовательской компетенции будет способствовать активизации мотивационно-познавательной сферы и созданию условий для оптимизации процесса обучения за счет учета индивидуальных познавательных возможностей каждого обучаемого в рамках единого образовательного процесса.

Таким образом, проанализировав названные формы когнитивного реагирования, можно заключить, что в качестве значимого уровня дифференциации при формировании иноязычной учебно-исследовательской компетенции должен быть избран уровень учета когнитивных стилей деятельности обучаемых, который отражает характеристики различного уровня (от физиологических до социальных) и является интегральной компонентой индивидуальных способов восприятия, переработки, анализа, структурирования, категоризации и оценивания информации.

Литература

1. Комарова Ю. А., Крашенинникова Н. Н. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2013. № 8 (26). Часть 2. С. 95.
2. Краткий психологический словарь. М: Политиздат, 1985. 431 с.
3. Филатова Е. С. Искусство понимать себя и окружающих. СПб.: Дельта, 1999. 367 с.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуально-интеллекта. Киев: Государственный университет им. Т. Шевченко, 1990. 73 с.

К. И. Кубачева, Т. А. Баева
СЗГМУ им. И. И. Мечникова

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ

К. Kubacheva, T. Baeva
North-Western State I. I. Mechnikov Medical University

FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE HEALTHCARE PROFESSIONALS

The article studies the problem of professionally-oriented foreign language teaching in medical schools which involves both mastering the vocational language and students' personal development. The authors believe that the acquisition of special skills based on professional and linguistic knowledge and the development of foreign language competence are an integral part of the future physician's professional competence.

Иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности врача, что способствует возрастанию роли дисциплины «Иностранный язык» в медицинских вузах. Современный специалист в области медицины должен владеть иностранным языком и быть способным к иноязычному общению в любых профессионально значимых ситуациях и сферах общения. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в медицинских вузах представляет собой обучение, направленное на формирование активной и творческой личности будущего

врача, способного успешно применять лингвистические знания в своей профессиональной деятельности.

В педагогических исследованиях по проблемам профессионального развития ставится задача создания оптимальных условий для формирования личностных и профессионально значимых качеств в соответствии с возможностями и интересами человека, а также требованиями общества [3; 25]. Т. Ю. Полякова и Е. В. Синявская отмечают невозможность успешного развития творческой личности и необходимых для профессии качеств без учета интересов и потребностей студентов [4; 6]. Многочисленные исследования (К. К. Платонов, В. А. Ташлыков, В. Д. Шадриков, Б. А. Ясько) позволили составить общий для большинства больных образ «идеального» врача, включающий в себя следующие 10 черт: ум, внимательность, увлеченность работой, чувство долга, терпеливость, чуткость, интуиция, серьезность, доброта, чувство юмора. Самыми существенными были признаны следующие качества: уважительность, внимание к пациентам, любовь к профессии, доброта, вежливость, душевность, то есть преобладали коммуникативно-значимые черты [2, 5, 7, 8]. Таким образом, такое важное качество как коммуникативная компетентность становится профессионально значимым качеством врача.

Исходя из вышесказанного, мы определили следующие критерии формирования профессионально значимых качеств будущих врачей средствами иностранного языка:

– *мотивационный критерий*, включающий положительную внешнюю и внутреннюю мотивацию к обучению; заинтересованность в положительном результате учебной деятельности и выполнении самостоятельных, творческих заданий; положительное отношение к профессии, готовность к трудовой деятельности [1; 108];

– *когнитивный критерий*, показателями которого являются владение лексическими единицами; умение воспринимать иностранную речь на слух; правильное использование разных языковых средств в устной и письменной речи; понимание документации на иностранном языке; умение вести беседу на иностранном языке; умение работать с Интернет в режиме «онлайн» на иностранном языке;

– *деятельно-практический критерий*, предполагающий наличие опыта работы в Интернете в системе «онлайн»; составлении делового письма, резюме, истории болезни; саморегуляции поведения; принятии творческих решений; самоконтроле и самостоятельной учебной деятельности; использовании профессионально направленной лексики; умении вести опрос пациента и беседы с коллегами на иностранном языке [6].

Таким образом, потенциал иностранного языка в формировании профессионально значимых качеств у будущих врачей в условиях вуза заключается в выполнении им профессионально-коммуникативных функций как средства устного и письменного общения; обмена, передачи и переработки информации; межличностного взаимодействия.

Литература

1. Кубачева К. И. Мотивация как фактор влияния на успешное обучение иностранным языкам аспирантов медицинских вузов // Вестник СЗГМУ им. И. И. Мечникова: научно-практ. журнал. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2017. Т. 9. № 1. С. 107–109.
2. Платонов К. К. Проблема личности в медицине // Философские и социальные проблемы медицины / под ред. Г. И. Царегородцева. М.: Медицина, 1968. С. 227–243.
3. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
4. Синявская Е. В., Полякова Т. Ю. Место дисциплины «Иностранный язык» в квалификационных характеристиках специалиста. // Иностранные языки в высшей школе. М.: Высшая школа, 1987. Вып. 19. С. 5–11.
5. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса. Л.: Медицина, 1984. 192 с.
6. Трофимова Г. С., Баева Т. А., Мушенко Е. В. Этико-деонтологическая подготовка студентов медицинского вуза на основе компетентностного подхода (на материале дисциплины «Иностранный язык») // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 7. С. 191–199.
7. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 5. С. 13–26.
8. Ясько Б. А. Экспертный анализ профессионально важных качеств врача // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 71–81.

*А. А. Лагутина
РГПУ им. А. И. Герцена*

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*A. Lagutina
 Herzen State Pedagogical University of Russia*

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES FOR SELF-STUDY OPTIMIZATION OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES STUDENTS

The article emphasizes the significant role of using modern technologies for organizing self-study for students of non-linguistic specialties. The idea of arranging group-work via modern online document editors is described.

Современный образ мира предполагает создание такой системы образования, которая способна подготовить будущих специалистов к продуктивной деятельности. Развитие и совершенствование методов и средств современных информационных и коммуникационных технологий создают реальные возможности для их использования в системе образования.

Именно с данными технологиями связаны реальные перспективы построения образовательной системы, позволяющей не только создать опти-

мальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося, но и условия для реального взаимодействия с другими участниками учебного процесса и вывода подобной кооперации на глобальный уровень. Последний подразумевает умение специалиста любой области работать, в том числе, в сотрудничестве с коллегами в иноязычном коммуникативном пространстве.

Достижение этой цели напрямую связано с организацией творческой самостоятельной работы путем осуществления проектной деятельности обучающихся, которая может быть реализована с помощью различных современных сервисов, например, средствами Google Docs. Это веб-ориентированное программное обеспечение, позволяющее сохранять документы и таблицы, создаваемые пользователем или несколькими пользователями на специальном сервере Google, или экспортировать их в файл. Доступ к введённым данным может осуществляться с любого компьютера, подключенного к интернету.

Поскольку студентам неязыковых специальностей при подготовке научно-исследовательских проектов (докладов) по специальности приходится решать целый комплекс задач, среди которых присутствует необходимость изучения и анализа больших объемов иноязычной профессиональной литературы и документации в условиях сокращенного времени отводимого на работу, целесообразно организовывать групповую работу над проектом.

В этом случае Google Docs позволяет пользователям получать доступ и редактировать документы с любого компьютера или мобильного устройства, подключенного к интернету. Есть возможность создавать и редактировать документы офлайн, в этом случае, документ запишется при первом подключении к интернету. В зависимости от настроек, документ может быть доступен только для просмотра или же редактировать его смогут все, кто имеет доступ. Преподаватель (студент) может быть непосредственным соавтором документа или только комментировать его отдельные части, не внося исправления.

Такой вид самостоятельной работы реализуется, например, на первых курсах факультетов физики, математики и безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена в рамках дисциплины «Иностранный язык» при подготовке проектов как по темам, связанным с будущей специальностью студентов, так и на темы, выходящие за рамки профессиональных интересов. Группа студентов, готовящих проект, собирает всю необходимую информацию в едином документе. После этого происходит редактирование силами студентов или при участии преподавателя. Весь процесс самостоятельной работы от отбора информации до ее представления может проходить под руководством преподавателя, все правки и замечания могут вноситься оперативно и своевременно, поскольку доступ к онлайн документу (таблице, презентации) может осуществляться с любых устройств (компью-

тер, мобильный телефон и пр.), что отвечает темпу жизни в современном информационном обществе.

Обработанная информация представляется в формате презентации в той же оболочке Google Docs (Microsoft PowerPoint (*.ppt)).

В процессе такой подготовки, учащиеся приобретают навыки самостоятельной работы с иноязычными источниками, учатся анализировать и обобщать, отделять главное от второстепенного. Преподаватель при этом консультирует обучающихся, но вместе с тем, студентам предоставляется полная свобода в подборе материала, в определении его структуры, то есть обучение происходит в личностно-ориентированном образовательном процессе.

Практика показывает, что «дистанционная» работа посредством современных информационно-коммуникационных технологий повышает уровень мотивации к обучению иностранному языку у студентов естественнонаучных специальностей. Структура учебного материала в данном случае позволяет педагогам всегда быть в курсе того, как студенты усваивают материал, решать возникающие у них проблемы, корректировать процесс обучения согласно их потребностям, а также помогать организовать работу по индивидуальной траектории.

М. Л. Малаховская
РГПУ им. А. И. Герцена

СУБСТАНТИВНЫЕ АТРИБУТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

М. Malakhovskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia

TEACHING N + N ATTRIBUTIVE PHRASES IN THE COURSE OF ACADEMIC ENGLISH

N+N attributive phrases are widely used in academic English whereas the sphere of their application has not been enough investigated, which leads to some errors in texts written by non-natives. It calls for further research into this area.

Характерной чертой английской грамматической системы является широкое распространение атрибутивных сочетаний типа N + N, то есть синтаксических конструкций, «атрибутивная связь между элементами которых осуществляется при помощи простого соположения имен» [1]. Особенно часто такие конструкции встречаются в сфере английского языка, используемого для общения в академической среде. Студенты, аспиранты и преподаватели, нацеленные на создание собственных текстов на английском языке

(статей, презентаций и лекционных курсов), как правило, хорошо осведомлены об этой особенности английской грамматики. Они стремятся активно использовать субстантивные атрибутивные словосочетания, поскольку ценят их потенциал в плане компактного выражения мысли. Кроме того, они видят в них средство придания своему тексту «английскости», то есть большей естественности звучания. Однако очень часто приходится сталкиваться с неумением обучающихся правильно использовать такие словосочетания. В основном встречаются ошибки двух типов:

1. Употребление конструкций типа N + N в тех контекстах, в которых они не используются, например: *Globalization affects culture and entertainment life in our country*. Эта ошибка вызвана незнанием или игнорированием того факта, что семантика существительного может накладывать ограничения на его атрибутивное использование в такого рода словосочетаниях.

2. Нарушение структуры конструкции, например: *Now we have to consider the countries differences*. В данном случае, использование субстантивного атрибутивного словосочетания так же неуместно, как в предыдущем примере. Однако, помимо этого, здесь имеет место и ошибочное использование формы множественного числа первого существительного, так как для данной конструкции, как правило, характерно употребление первого компонента в единственном числе.

Широкое распространение в сфере академического общения конструкций типа N + N и недостаток навыков их использования нашими учащимися свидетельствуют о необходимости уделять этой теме гораздо больше внимания и времени, чем это до сих пор делалось на занятиях по академическому английскому языку. Однако практика показывает, что делать это далеко не просто. Дело в том, что как в отечественных, так и в зарубежных учебных пособиях данная тема освещается весьма скудно. Во многих наиболее часто используемых у нас многоуровневых учебных курсах британских издательств ей уделяется лишь одна-две страницы (Straightforward, English File), а в некоторых пособиях она вообще не затрагивается (New Cutting Edge, New Inside Out). Чуть более подробное изложение этой темы можно найти в специализированных учебниках по грамматике для студентов продвинутого уровня и в грамматических справочниках (Oxford English Grammar in Use Advanced, Advanced Grammar in Use by Martin Hewings, A Practical English Grammar by A. J. Thomas and A. V. Marinet). Однако информация, которую можно извлечь из этих источников, не дает удовлетворительных ответов на многие вопросы, касающиеся употребления конструкций типа N + N. Попытаемся суммировать факты, изложенные в данных пособиях.

Сразу же обращает на себя внимание то, что вместо четких определений и предписаний по использованию словосочетаний этого типа, авторы описывают их в достаточно расплывчатых терминах (*we often use; are sometimes written; can be combined; is mostly used; we prefer*). Это наводит на

мысль об отсутствии ясного и однозначного понимания данного явления. Однако на следующие черты субстантивных атрибутивных сочетаний имеется четкое указание во всех источниках:

1. В сочетаниях типа N + N первое существительное является определением ко второму.

2. Ударение падает на первое, то есть стоящее слева существительное.

3. Первое существительное обычно стоит в единственном числе, хотя есть исключения, преимущественно касающиеся существительных, не имеющих единственного числа (*a clothes shop*).

4. Не существует единых строгих правил написания таких словосочетаний. Они пишутся иногда отдельно, иногда слитно, иногда через дефис (*shell-fish = shellfish; ice cream = ice-cream*).

Даже эти формальные признаки данных словосочетаний свидетельствуют об отсутствии четкой кодифицированности данной сферы английской грамматики. Еще большая расплывчатость и неясность наблюдается в вопросах, касающихся семантики субстантивных атрибутивных словосочетаний.

Дело в том, что сочетания типа N + N многими, но не всеми, рассматриваются как сложные существительные, обозначающие часто встречающиеся и хорошо известные понятия и явления (*very common well known combinations; commonly accepted compound nouns to describe a single idea*). Поэтому, несмотря на частотность этой конструкции, ее употребление не всегда возможно. Например, если надо обозначить такую часть действительности, которая не воспринимается носителями языка как единый концепт, вместо конструкции типа N + N используют предложное словосочетание (ср.: *a love letter — a letter from the insurance company*).

Таким образом, если человек не является носителем английского языка, для него будет проблематичным адекватное употребление данной структуры, поскольку он не может судить о том, представляет ли та часть действительности, которую он хочет описать, отдельный концепт в языковом сознании носителей английского языка.

Существует еще одно ограничение на использование конструкций типа N + N. В учебных пособиях и грамматических справочниках указывается на то, что субстантивные атрибутивные словосочетания не употребляются, когда речь идет о предметах, принадлежащих каким-либо животным, людям или организациям, а также об их действиях. В таких случаях следует использовать словосочетания с существительными в притяжательном падеже, например, *my dog's toy, his sister's letter, the government's decision*. Однако легко можно убедиться, что в реальной языковой практике это правило далеко не всегда соблюдается. При этом логику, стоящую за употреблением той или иной формы, часто выявить невозможно. Об этом свидетельствует, в частности, следующие примеры:

Chapters Indigo offers the best selection of kids' toys and children games available online.

*Pottery Barn Kids has plenty of captivating and creative **kids books**. From classic stories to new adventures, there is a **kids book** for every occasion.*

Приведенные здесь факты указывают на то, что сфера употребления субстантивных атрибутивных сочетаний в английском языке не достаточно изучена и слабо кодифицирована, и именно поэтому она крайне сложна для освоения в курсе обучения английскому языку. Из этого можно сделать вывод о необходимости дальнейшего тщательного теоретического изучения английских атрибутивных словосочетаний с целью создания адекватных дидактических материалов по этой теме.

Литература

1. *Ханаху Д. Р.* Атрибутивные словосочетания в русском и английском языках: сопоставительно-типологический анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2007. 29 с.

***В. Е. Малюгина**
РГПУ им. А. И. Герцена*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-КВЕСТОВ В ОБУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ (На примере Германии)

***V. Malyugina**
Herzen State Pedagogical University of Russia*

FOREIGN EXPERIENCE OF USING TECHNOLOGY WEB-QUEST IN TRAINING HUMANITARIAN DISCIPLINES (On the example of Germany)

The article is devoted to the analysis of web — quests hosted on the Internet on the German base» Web-quest-Wizard.

В условиях информационного общества, распространения глобальной сети Интернет в системе образования все большую популярность набирает веб-квестовая технология обучения. Однако, следует констатировать недостаточность распространения данной технологии в отечественной практике обучения гуманитарным дисциплинам. Такая ситуация может быть вызвана, прежде всего, дефицитом изученности данной проблемы российскими педагогами, что заставляет обратиться к зарубежному опыту применения квестовой технологии.

Зарубежные исследователи определяют веб-квест как самостоятельный, приключенческий поиск информации для решения поставленной проблемы при помощи ресурсов сети Интернет [1].

Знакомство с работами одного из основателей веб-квеста — Берни Доджа [2; 3] позволяет определить структурные элементы анализа предла-

гаемых веб-технологий. К ним будут относиться: название, историческое содержание, структура «веб-квеста», центральное задание, критерии к выполнению центрального задания, интернет-источники, диагностический инструментарий, оформление сайта.

Важно отметить, что название квеста может рассматриваться как способ мотивации учащихся к изучению предмета.

Оценка отбора содержания — один из главных критериев веб-квеста. От грамотного отбора содержания, соответствующего познавательным и возрастным возможностям учащихся, зависит выполнение всего веб-квеста.

Успешность реализации веб-квеста во многом зависит и от его структуры.

Центральное задание — также является неотъемлемой частью веб-квеста. При анализе веб-квестовых технологий важно выяснить, к какому типу исследовательской задачи относится предложенное разработчиком задание, рассчитано ли оно на групповую или индивидуальную работу?

Если учащиеся никогда не работали с этой технологией, то в первое время им будет очень трудно справиться с заданиями, поэтому учитель должен уделить особое внимание критериям к выполнению заданий, продумать их и грамотно сформулировать.

Поскольку суть веб-квеста заключается в организации работы учащихся с интернет-ресурсами, важно сосредоточить внимание на: их количество, качество отбора, методическое сопровождение.

В работах Берни Доджа отсутствует параметр «Диагностика», но нами в рамках анализа всех веб-квестов он был включен. На сайте она могла быть представлена на вкладке «Проверь себя» в формате теста — опроса в электронной форме.

К итоговому критерию можно отнести оформление самих сайтов: удобен ли их интерфейс, легко ли учащимся найти на нем информацию, присутствует ли иллюстративный, картографический материалы и снабжены ли они комплексом вопросов и заданий.

Для анализа было выбрано три веб-квеста из открытого банка «Webquest-Wizard» [4] — «История римских цифр» [5], «Жизнь в Средние века» [6] и «Лучшая языковая школа» [7] Банк представляет набор готовых веб-квестов разной тематической направленности.

Сайты имеют стандартные вкладки: введение, задание, ход выполнения, ссылки на интернет-ресурсы и заключение. Квесты сопровождаются методическими рекомендациями и имеют: стартовую страницу, вкладку «Помощь учащимся», «Помощь учителям», «Выходные данные. Уделяется внимание понятию веб-квест, его структуре и теоретическому аспекту: учитель, перейдя на эту вкладку, может самостоятельно изучить представленные статьи.

Задания проанализированных веб-квестов можно отнести к компиляции и переосмыслению информации: учащиеся изучают контентные предложенных ресурсов, анализируют их и разрабатывают проект в группах.

Итоговое задание квестов заключается в создании плакатов, презентаций, программ для молодежного центра, рекламного сообщения, логотипа своей языковой школы.

Вопросы, которые помогают выполнить итоговое задание веб-квеста, носят как репродуктивный, так и преобразующий характер. Рассмотрим это на примере задания квеста «Жизнь в Средние века». Одной из групп предлагается найти ответы на 5 вопросов:

1. Что такое «замок»?
2. Где, когда и с какой целью были построены первые замки?
3. Кто мог проживать в замке?
4. Каким образом проходила жизнь в замке? Опишите ее достоинства и недостатки

Последний вопрос направлен на рефлексию — что тебе показалось интересным при изучении темы?

Ссылки на интернет-ресурсы учитель отбирал самостоятельно, их спектр разнообразен: учебные тексты, словари, энциклопедии и научные статьи, но в большинстве своем они не адаптированы — большой объем информации и наличие рекламы, которая отвлекает внимание учащихся.

Оценивать выполненное задание квеста учителя предлагают по 5 критериям: презентация итогового продукта слушателям, логика при выступлении, отбор содержания и его свободное владение, наличие презентации, соблюдение правил грамматики и орфографии при оформлении и представлении в классе.

Учитель на уроке заполняет критериальный лист, где выставляет оценку от 1 балла до 4, где 1 — низкий уровень выполнения заданий веб-квеста, 4 — высокий.

Проанализированные веб-квесты содержали в себе памятки на вкладке «Ход выполнения», которые могут быть использованы при создании авторских вариантов квестов:

1. Прочитайте вопросы, на которые вам предстоит дать ответ;
2. Нажмите на кнопку «ресурсы», чтобы изучить наиболее подходящие сайты по вашей теме;
3. Ищите информацию самостоятельно или в небольших группах;
4. Запишите полученную информацию на лист бумаги;
5. Обсудите результаты своей деятельности со своими одноклассниками и подумайте, как должен выглядеть ваш плакат;
6. Если вы решили, как должен выглядеть ваш плакат, изучите вкладку «Оценка» и размещенные на ней советы по оформлению.

Интерфейс сайтов оказался удобным для работы: нет информации, иллюстративного материала, которые могли бы перегружать страницу сайта или отвлекать учащихся. К недостаткам квестов можно отнести отсутствие мотивационного компонента в названиях и срока выполнения задания на

вкладке «процесс» или «ход выполнения». Только один квест содержал в себе эту информацию из трех.

Диагностический инструментарий присутствует не во всех квестах. Чаще всего он представлен в формате тестовой работы.

Опыт Германии по разработке и реализации веб-квестовой технологии может быть полезным при организации обучения гуманитарным дисциплинам в российской средней школе.

Литература

1. *Dodge B.* Five Rules for Writing a Great Web-Quest [Электронный ресурс]. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения: 09.02.2017).
2. *Dodge B.* Some Thoughts About WebQuests Retrieved [Электронный ресурс]. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения: 09.02.2017).
3. *Margit Hempel, Norbert Schlam, Silvia Wenning.* Methoden für den Unterricht: praxiserprobt und effektiv, BoD — Books on Demand, 2014. S. 20.
4. Web-Quest — Wizard [Электронный ресурс]. URL: <http://www.webquests.ch/> (дата обращения: 10.01.2019).
5. Web-Quest Die Geschichte der Römischen Zahlen [Электронный ресурс]. URL: <http://wizard.webquests.ch/darstellungroemer.html?page=175232> (дата обращения: 10.01.2019).
6. Web-Quest «Das Leben in Mittelalter» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.webquests.ch/lebenaufeinerburg.html?page=178756> (дата обращения: 10.01.2019).
7. Web-Quest «Die beste Sprachenschule» [Электронный ресурс]. URL: <http://wizard.webquests.ch/sprachenschule.html?page=170386> (дата обращения: 10.01.2019).

*Л. Г. Мартыненко
РГПУ им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МАТЕРИАЛОВ СМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*L. Martynenko
Herzen State Pedagogical University of Russia*

ON THE ISSUE OF DIFFICULTIES WITH MEDIA MATERIALS USAGE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

In the article, the problems connected with the main difficulties in teacher's work using mass media materials at foreign language lessons are considered. The careful attention is paid to the criteria of the authentic texts selection.

При работе с материалами средств массовой информации у преподавателя могут возникнуть трудности, решение которых необходимо предусмотреть заранее. Прежде чем начинать работу с каким-либо материалом СМИ, следует уделить особое внимание его тщательному отбору. Ведь от

правильного подбора материала зависит дальнейшая работа по правильному построению процесса обучения иностранному языку. Исходя из того факта, что СМИ являются, в первую очередь, аутентичным текстом, отобранный материал должен соответствовать критериям, которые были выделены учеными, как критерии к отбору аутентичных текстов.

1. Соответствие возрастным особенностям учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языках.

2. Содержание новой и интересной для учащихся информации.

3. Обладание культурологической и страноведческой ценностью.

4. Соответствие критерию типичности.

5. Лексико-фразеологическая аутентичность. Лексическое наполнение текстов, созданных носителями языка, отличается разнообразной тематической принадлежностью и отражением различных речевых стилей.

6. Грамматическая аутентичность. Важность данного критерия сложно переоценить, так как именно этот фактор значительно отличает адаптированный учебный текст от текста аутентичного.

7. Способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик [2].

Так же при отборе необходимого материала необходимо учесть тот факт, что СМИ, в зависимости от целевой аудитории, можно условно разделить на две группы — «качественные» и «массовые». Так, например, газеты первой группы отличаются строгой версткой, небольшими по величине заголовками, в них присутствует умеренное количество иллюстраций. Для «массовых», газет характерны крупные, на всю первую полосу «шапки», краткие, сжатые материалы, и большое количество фотографий.

Трудности обучения с использованием материалов СМИ связаны и с особенностями публицистического стиля, так как газета является отражением современного языка, в ней наблюдается интенсивное сближение книжного и разговорного стилей речи [1]. Язык молодежной современной прессы характеризуется присутствием сленговых выражений, особенно это отражено в жанре интервью, в которых журналист пытается, как можно более полно, передать индивидуальность и оригинальность речи интервьюируемых.

Из-за того, что объем любой газетной статьи ограничен, журналисты прибегают к использованию большого количества эмоционально-экспрессивных и интеллектуально-оценочных выражений, чтобы, как можно, более ярко выразить свое отношение к проблеме. А частое повторение в газете одних и тех же тематических рубрик неизбежно ведет к появлению огромного набора готовых к употреблению речевых стереотипов номинативного и оценочного характера (речевых формул, клише). Все это, несомненно, вызывает трудности при обучении. Таким образом, только правильно организованная работа учителя поможет учащимся овладеть всем богатством лексических языковых средств.

Литература:

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с

2. Ретенгер И. А. //Использование аутентичных текстов на уроках немецкого языка /2008 <http://открытыйурок.рф/статьи/312146/>

*М. В. Машинская
СПбГУ*

ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ НА СЛУХ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ МЕТАКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

*М. Mashinskaya
St. Petersburg State University*

TEACHING LISTENING COMPREHENSION WITHIN METACOGNITIVE APPROACH

The article deals with the aspects of teaching listening comprehension within metacognitive approach. Much attention is given to its characteristics and practice activities.

Аудирование является одним из основных видов речевой деятельности, которому на уроке иностранного языка должно отводиться достаточно времени. При этом формирование умений аудирования протекает успешнее, если оно осуществляется на основе метакогнитивного подхода.

В основе метакогнитивного подхода стоит понятие метасознания, которое Вандергрифт Л., Гох К. (Vandergrift L., Goh C.) определяют, как способность осознавать свои мыслительные возможности и различные пути обработки информации в разных ситуациях, что, в свою очередь, позволяет нам самим руководить этими процессами [2, p. 83–84].

Впервые понятие метасознания в контексте обучения языкам использовала Венден А. (Wenden A.) [3]. Она подчеркивал его роль в развитии автономии учащегося и в разграничении когнитивных процессов между учащимися. После ее работ другие ученые также стали исследовать роль метасознания в развитии видов речевой деятельности, в частности чтения и аудирования.

В рамках метакогнитивного подхода выделяют две важные функции в изучении языка: знание о собственных когнитивных состояниях и процессах (личные размышления (*reflections*) о собственных способностях и возможностях для достижения когнитивных целей) и самоуправление или контроль познания, что позволяет распределять когнитивные аспекты при решении различных задач [1, p. 8].

Также в рамках метакогнитивного подхода выделяют три компонента: опыт, знание и стратегии. Исходя из этого, можно заключить, что конечной целью применения метакогнитивного подхода становится самосознательная (*self-knowing*), самоуправляемая (*self-directed*) и саморегулируемая (*self-managed*) личность учащегося в контексте процесса обучения [2, p. 85].

В рамках метакогнитивного подхода применяются следующие педагогические приемы, повышающие уровень сознания: планирование, предугадывание, обзор, оценивание, направленное внимание (*directed attention*), избирательное внимание (*selective attention*) и постановка и решение задач. Эта последовательность действий может быть изменена в зависимости от учебных целей, однако таким образом будет уменьшаться моральная нагрузка при каждом последующем прослушивании, и в результате весь процесс станет менее контролируемым и более автоматизированным. Учащиеся учатся планировать, контролировать и оценивать свои усилия и индивидуальный прогресс в ходе аудирования.

Задачами метакогнитивного подхода являются: восприятие учащимися самих себя в роли слушателя (знание личности); осознание неизбежных трудностей при восприятии на слух в связи с решением конкретных учебных задач (знание задач); и применение эффективных стратегий аудирования (знание стратегий). Основной же целью является возможность самостоятельно регулировать процесс восприятия и соответственно достичь больших успехов при изучении языка.

Примером использования метакогнитивного подхода в аудировании является ситуация, когда учащиеся осознают, что они воспринимают не звучащие слова по отдельности, но припоминают подобную ситуацию, в которой они сумели справиться с проблемой узнавания слов. В таком случае они могут выработать и применить стратегию для решения текущей и последующей учебных задач.

Основными характеристиками метакогнитивного подхода по Вандергрифту являются: повышенное внимание к собственным знаниям, опыту и стратегиям обучения; отражение мыслей и действий и фиксирование обмена, анализа и обратной связи; планирование будущих занятий; изменения в ходе мышления и др. [2, p. 92].

Метакогнитивный подход помогает учащимся осознать и понять, как звуки в частности и произношение в целом, реализуются в речи. При обучении аудированию данные характеристики помогают повысить осведомленность учащихся о процессе восприятия на слух иноязычной речи, а также о них самих, как участниках процесса общения в контексте изучения иностранного языка. Таким образом, любые цели и задачи процесса обучения иностранному языку в рамках метакогнитивного подхода должны базироваться на сознательных действиях восприятия.

Литература

1. *Paris G. Scott, Winograd P.* Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children // *Remedial and special education*. 1990. Vol. 11. No 6. P. 7–15.
2. *Vandergrift Larry, C. M. Goh Christine.* Teaching and Learning Second Language Listening. *Metacognition in Action*. Taylor & Francis, 2012. 315 с.
3. *Wenden A.* Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners // *Language Learning*. 1991. Vol. 37. No. 4. P. 573–595.

А. А. Никитина, Е. Е. Петрова
СПбГУ

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

A. Nikitina, E. Petrova
Saint Petersburg State University

ON THE ISSUE OF USING COMPUTER TECHNOLOGIES WHEN TESTING

The article is devoted to advantages and disadvantages of using computer technologies and paper resources when teaching and testing foreign languages. It is stated that it is more convenient to use paper resources when completing testing tasks.

В условиях современного общества для обеспечения эффективной межкультурной коммуникации вопросы обучения иностранному языку становятся приоритетными, что, в свою очередь, обуславливает использование коммуникативного подхода, а также различных мультимедийных технологий.

Современные технологии предоставляют возможность доступа к разнообразному интересному аутентичному материалу, развивают познавательную самостоятельность, повышают эффективность обучения и мотивацию обучающихся, помогают организовать самостоятельную работу студентов, делают сам процесс обучения насыщенным и продуктивным, и, таким образом, способствуют интенсификации изучения языка [2; 3].

Однако, следует правильно и эффективно использовать современные информационные технологии в образовательном процессе в рамках высшей школы.

Несмотря на достоинства использования компьютерных технологий, нельзя злоупотреблять компьютеризацией учебного процесса. Использование компьютерных технологий целесообразно только в том случае, когда они гармонично интегрируются в учебный процесс и обеспечивают достижение результатов обучения, которых невозможно достичь без их применения.

Одно из основных требований, предъявляемое к использованию компьютерных технологий, — они должны повышать производительность труда [1].

Тестовые задания из разделов «Аудирование» и «Чтение» все чаще выполняются в компьютерных классах.

Однако использование компьютерных технологий в процессе тестирования имеет определенные недостатки. При выполнении некоторых заданий удобнее пользоваться бумажными материалами, а не электронными.

Например, в заданиях на установление соответствия (при выполнении заданий, тестирующих навыки чтения) рекомендуется подчеркивать ключевые слова в вопросах, а затем искать соответствия в тексте; при этом, вероятно, понадобится делать и другие пометки, например, править текст, а это не всегда возможно и удобно при работе с электронными ресурсами. Следствием такого недостатка может быть увеличение времени выполнения задания, а также это может негативно сказаться на результате работы.

Интернет-ресурсы в большей степени подходят для получения информации, компьютерная техника предоставляет уникальные возможности по обработке и хранению информации в электронном виде, а бумажные ресурсы отличаются большим удобством работы с информацией.

Сами студенты определяют преимущества работы с бумажными ресурсами следующим образом: удобство в выделении главных мыслей, возможность делать пометки, удобство при переходе с одной страницы на другую, отсутствие негативного воздействия бумажных ресурсов на зрение.

Группе студентов уровня Upper-Intermediate был предложен тест из раздела «Чтение», состоящий из трех частей: два задания на установление соответствия и задание на множественный выбор (ответы на вопросы по тексту). Время, выделенное на выполнение теста, составляло 35 минут.

В тестировании принимало участие 28 студентов. Половине группы были предложены бумажные ресурсы, а вторая половина группы работала в компьютерном классе с электронными ресурсами.

Все 14 студентов, работавших с бумажными ресурсами, выполнили тест в заданный период времени, и им потребовалось в среднем на 14% меньше времени на выполнение заданий, чем группе, работавшей в компьютерном классе. Более того, два студента (около 15%) не уложились в заданное время, и им потребовалось на выполнение заданий немного больше времени (на 6% больше).

Данные результаты позволяют сделать вывод, что предложенные задания из раздела «Чтение» студентам было удобнее выполнять, используя бумажные ресурсы.

Таким образом, выбор ресурсов, которые будут использоваться во время тестирования, должен быть оптимальным и обоснованным.

Литература

1. Джуманова Л. С., Тоимбаева Б. М., Тулегенова М. К. Инновационные технологии и обучение иностранным языкам // Молодой ученый. 2014. № 19. С. 523–525.
2. Константинова Н. А., Михеев И. Д. Применение мультимедийных средств для активизации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков // Успехи современного естествознания. 2008. № 10. С. 97–100.
3. Кочмар О. Н. Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку // Вестник науки Сибири. 2012. № 5 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kompyuternyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 29.11.2018).

О. О. Новосельцева
РГПУ им. А. И. Герцена

ОНЛАЙН ДИКТАНТ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

O. Novoseltseva
Herzen State Pedagogical University of Russia

ONLINE VOCABULARY TEST AS UNDERGRADUATES' OUT OF CLASSROOM ACTIVITY

The paper presents findings of the research into undergraduates' workload required to complete some online vocabulary tests in Moodle. Besides, it offers some ways of solving problems the undergraduates encounter.

Для успешного прохождения аккредитации в вузах страны разрабатываются программы учебных дисциплин в новом формате. В их структуре предусмотрены разделы «Содержание дисциплины с указанием разделов (тем) и часов по видам занятий, а также часов самостоятельной работы» и «Содержание самостоятельной работы обучающихся по темам дисциплины» с указанием количества часов по каждому виду работы. Чтобы обосновать количество часов, указываемых в программах дисциплин по виду самостоятельной работы «Выполнение словарных диктантов онлайн», было принято решение провести исследование по выявлению временных затрат студентов кафедры второго иностранного языка, изучающих английский язык в качестве второго иностранного, на выполнение этого вида заданий. В качестве сопутствующих были поставлены задачи выявить основные трудности, возникающие у студентов, и предложить способы их снятия.

Онлайн диктанты предлагаются мной студентам в электронных учебных курсах (ЭУК) на платформе Moodle по всем дисциплинам, входящим в их учебную нагрузку при изучении английского языка как второго ино-

странного. Время выполнения диктантов отражается на странице результатов теста, в графе «Затраченное время» («Time taken») таблицы отчета.

В качестве материала исследования использовались результаты теста Lecture 3 glossary test, выполненного студентами III курса (направление 45.03.02 Лингвистика) и студентами IV курса (направление 44.03.01 Педагогическое образование) по дисциплине «История, география и культура стран второго иностранного языка» в 2017/18 учебном году. Результаты онлайн диктанта по этой дисциплине были выбраны потому, что его выполняли студенты всех групп; и это обеспечило максимальный охват уровней языковой подготовки и компьютерной грамотности, демонстрируемых студентами одного курса.

В основу теста был положен глоссарий закрытого типа, скомпилированный самими студентами на основе текста лекции в соответствии со стандартными требованиями к этому виду работы [1, с. 324]. В банке вопросов теста хранятся 57 вопросов, из которых в каждой попытке студенту предъявляется 20 вопросов методом случайной выборки. Время выполнения попытки ограничивается 10 минутами. Количество попыток не ограничено. Перед студентами ставится задача выполнить работу на устраивающий их результат. Минимальный результат, учитывающийся мной как выполненное задание, это 55% правильных ответов. Основные настройки теста стандартны для моих онлайн диктантов и сформулированы в публикации 2014 года [2].

Результаты проведенного исследования представлены в следующей таблице:

<i>Направление</i>	<i>Педагогическое образование</i>	<i>Лингвистика</i>	<i>Итого</i>
Критерий			
Количество студентов, выполнивших тест	31	39	70
Количество попыток, всего	119	145	264
Количество попыток, среднее на 1 студента	3,84	3,72	3,77
Время, затраченное на выполнение задания всеми студентами, всего в сек.	56074	66271	122345
Время, затраченное на выполнение задания 1 студентом, Σ в сек.	1808,84	1699,26	1747,79
Время, затраченное на выполнение задания 1 студентом, Σ в мин.	30,14	28,32	29,13

Как видно из полученных данных, в среднем один студент затратил на выполнение онлайн диктанта примерно 30 минут. Это время не учитывает время, затраченное на изучение слов в глоссарии, однако позволяет с некоторым приближением рассчитать количество часов для заполнения соответствующих разделов программ учебных дисциплин. Также следует отметить,

что вычисленное среднее количество попыток выполнения теста является величиной условной, и реальное количество попыток варьировалось от одной до девяти, с соответствующим разбросом во времени, затраченном на выполнение этого задания.

При администрировании подобных заданий возникают две однотипные проблемы, требующие решения. Во-первых, это технические сбои во время выполнения онлайн диктанта, например, зависание программы или отсутствие доступа к серверу в связи с производимыми техническими работами. Эта проблема решается установкой расширенного периода доступности теста в несколько дней и снятием ограничений на количество попыток, поскольку задание рассматривается как учебное, а не контрольное. В рассматриваемом тесте было замечено около 10% (29 из 264) «абортированных» попыток, то есть попыток, когда время выполнения онлайн диктанта составляло менее 1 минуты и/или с результатом 0–5 баллов из 100 возможных, или время выполнения превышало заданное ограничение времени в 10 минут, что свидетельствует о зависании программы.

Во-вторых, регулярно возникает ситуация, когда студент не может записаться на курс и выполнить онлайн тест вместе со своей группой в связи с отсутствием студента в базах данных университета после восстановления или перевода из другого вуза. В таких случаях требуется дождаться, когда студент будет внесен в университетскую базу данных, и повторно открыть тест для выполнения этого задания. Если преподаватель хочет открыть повторный доступ ограниченному числу студентов, требуется создать отдельную группу, добавить в нее требуемых студентов, и в настройках теста ограничить доступ к тесту только для студентов этой группы.

В заключении следует отметить, что выполнение онлайн тестов способствует не только расширению словарного запаса студентов, овладению орфографическими нормами иностранного языка, но и формированию у студентов способности ставить цель, критически оценить результаты своей работы, наметить пути достижения поставленной цели, планировать свою работу. Это подтверждается количеством студентов, поставивших при выполнении рассмотренного онлайн теста цель выполнить его на оценку «отлично» (85% и более правильных ответов). Из 70 студентов 50 показали такой результат, при этом 28 добились результата 100% правильных ответов.

Литература

1. *Новосельцева О. О.* Глоссарий Moodle как средство организации самостоятельной работы учащихся // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы Межвузовской научной конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. С. 323–325.

2. *Новосельцева О. О.* Онлайн-диктант как элемент банка тестовых заданий кафедры второго иностранного языка // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы Всероссийской межвузовской научной конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 276–277.

М. Л. Паркосадзе
Кутаисский гос. университет
им. А Церетели, Грузия

МЕХАНИЗМЫ ПАМЯТИ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

М. Parkosadze
Akaki Tsereteli State University of Georgia

MEMORY MECHANISMS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

The organization of a foreign language acquisition based on the reinforcement of perceived effects of unconscious guarantees a quick, strong and proper memorization of learning materials.

Овладение иностранным языком (в частности, РКИ) требует активизации работы памяти. М. Уэст считал, что проблема заключается не столько в запоминании, сколько в сохранении материала в памяти, в сопротивлении «утечке» информации [2]. Однако объём изучаемого материала по иностранному языку (ИЯ) огромен, а возможность запоминания ограничена барьером человеческой памяти, особенно произвольного запоминания. Поэтому проблема запечатления языкового образа высказывания в памяти обучаемых является одной из злободневных проблем методики.

Доказано, что в обычных условиях человек использует лишь незначительную часть своих мыслительных возможностей. Для того чтобы заставить мозг активизировать свой потенциал хотя бы наполовину, нужны более прогрессивные методы, приёмы и средства обучения, более широкое применение научных достижений нашего времени в организации подачи и усвоения материала без перегрузки внимания. Современная методика РКИ уже внедряет разнообразные интерактивные методы обучения, направленные не просто на овладение ИЯ, а на развитие критического мышления, когда продукт аналитической деятельности формируется на этом языке (проект “Reading and Writing for Critical Thinking” — RWCT). В последние годы всё более интенсивным становится использование онлайн-ресурсов, поддерживающих интерес и активность обучаемых.

Обучающее воздействие, как правило, подразумевает словесное воздействие, предназначенное для сознательного восприятия. Но пропускной канал сознания, как известно, довольно узок. Было установлено, что наряду с восприятием и переработкой информации на уровне высокой активности сознания, всегда имеют место восприятие и переработка информации, лишь частично контролируемые сознанием или неконтролируемые вовсе. Информация, поступившая как бы в обход сознания, не только регистрируется в памяти — в подсознании, но может сохраняться долгие годы. Под-

сознание же имеет большую пропускную способность канала и исполняет более сложные функции, чем сознание. Н. А. Амосов считает, что общее количество перерабатываемой информации несравненно больше в сфере подсознания [2].

Учёт многоуровневой структуры процессов восприятия и запоминания чрезвычайно важен для обучения ИЯ. Организация запоминания с опорой на подкрепление осознаваемых воздействий неосознаваемыми позволит решить проблему быстрого, прочного и правильного запоминания материала в больших количествах. Важной особенностью процесса произвольного запоминания является снижение барьера избирательности памяти, снятие состояния «тревожности» обучаемых, связанного с неуверенностью памяти.

Следует учитывать, что процесс запоминания предполагает прежде всего адекватное восприятие поступающего материала. В связи с этим особое значение приобретает проблема устного ввода словесной информации, поскольку если на уровне осознаваемого работают как зрительный, так и слуховой каналы восприятия, то по мере отключения сознания обратно пропорционально возрастает роль слухового канала. (Жинкин Н. И.)

Продуктивность произвольного запоминания значительно увеличивается с усилением интеллектуальной активности. В процессе обучения иностранному языку интеллектуальная активность обучаемых достигается в условиях моделирования реальной действительности с помощью ролевой игры, решения проблемных ситуаций и мыслительных задач.

На процесс произвольного внимания существенное влияние оказывают и так называемые средства суггестивного воздействия, одним из которых является авторитет источника информации. Под его влиянием обучаемые воспринимают и запоминают намного больше, чем обычно. Поэтому так важен авторитет преподавателя — носителя языка и источника информации. Речь преподавателя способствует более интенсивному процессу запоминания, если она эмоциональна и динамична. Столь же важны мимика, жесты, интонация и всё, что связано с моментом высказывания, так как в это время обеспечивается единство анализаторов: слухового, моторного, зрительного.

Суггестирующее действие оказывает также и обстановка, в которой происходит обучение ИЯ. В обстановке спокойствия и доброжелательности нейтрализуются отрицательные эмоции, связанные с неуверенностью.

Таким образом, выявление сущности неосознаваемых процессов мыслительной деятельности позволяет ставить вопрос о необходимости их использования в обучении ИЯ.

Литература

1. Амосов Н. А. Моделирование мышления и психики. Киев, 1995, с. 198.
2. Уэст М. О. О практическом изучении английского языка как формы поведения. М., 1967.

О. Г. Плехова
Гимназия № 32 (Санкт-Петербург)

**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС
«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ИСТОРИЯ РОССИИ»
В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

O. Plekhova
Gymnasium N 32, St. Petersburg

**THE ELECTIVE COURSE
“THE ENGLISH LANGUAGE AND THE HISTORY OF RUSSIA”
IN THE SYSTEM OF SUBJECT ORIENTED TRAINING**

This work addresses the issue of using integrated teaching of the English language and the History of Russia to upper-secondary school students focusing on humanitarian studies. The integration of English and History within the elective course represents one of the basic trend in linguistic education development. Moreover, it presupposes the integrity of educational, developmental, and pedagogical learning objectives as well. This trend highlights the development of upper-secondary students' personality and their spiritual development, awareness of national and cultural identity.

Интеграция базового предмета «Английский язык» и профильного предмета «История» на старшей ступени профильного обучения, представляет собой один из основных векторов развития лингвистического образования и предполагает целостность образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения. Эти векторы акцентируют внимание на формировании личности старшеклассников, их духовного развития. Предлагаемый элективный курс предназначен для обучающихся 10–11 классов гимназий социально-гуманитарного профиля. Актуальность разработки данного элективного курса обусловлена, с одной стороны требованиями, изложенными в ФГОС, согласно которым, выпускники школ должны продемонстрировать знание истории родной страны на английском языке, а с другой стороны, анализ существующих УМК по английскому языку, разработанных и утверждённых для старших классов общеобразовательной средней школы, позволил установить недостаточную степень представленности исторического компонента, который является важной составляющей воспитательного процесса, ответственного за сохранение и распространение национальной культуры, воспитание патриотов России, формирование миропонимания, научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений.

Данный курс, целью которого является обучение англоязычному историческому дискурсу, направленному на взаимосвязанное обучение английскому языку и истории России, выступает органичным продолжением обучения английскому языку и истории России на старшей ступени обучения в школе. Отбор содержания обучения данного интегрированного курса осуществляется в соответствии с требованиями, предъявляемыми к выпускни-

кам школы средней и старшей ступени обучения по дисциплинам «Английский язык» и «История России». При этом при отборе исторического компонента учебного материала особое внимание уделяется знанию ключевых моментов Российской истории. Тематическая составляющая учебного материала, соотносимая с программными требованиями по истории России, охватывает практически все периоды в истории нашей страны, а именно:

1. Древняя Русь / Ancient Rus (the Origins of Ancient Rus, Kiev(an) Rus, epic heroes, St. Prince Vladimir, Christianization of Kiev Rus, the Golden Horde, the Mongol Yoke, St. Prince Alexander Nevsky).

2. Москва — центр земель русских / Moscow — the Center of the Russian Lands (St. Prince D(i)mitri Donskoy, St. Sergius of Radonezh, the Battle of Kulikovo, Ivan the Terrible, Andrei Rublev, Prince Pozharsky of Suzdal and Kuzma Minin, the First Romanovs).

3. Россия XVIII век. Время великих побед / Russia in XVIII c. The Time of Great Victories (Peter the Great and his reforms, St. Petersburg, the Battle of Poltava, Katherine the Great's Reforms, the Crimea as a part of the Russian Empire, Alexander V. Suvorov's victories, the Admiral Feodor Ushakov's naval victories).

4. Россия в XIX веке. / Russia in XIX (the Patriotic War of 1812, the Field Marshal Mikhail I. Kutuzov, the Decembrist Revolt, The Abolition of Serfdom and Economic Growth, Alexander II, grate reforms, Alexander III).

5. Начало XX века / The Beginning of the XX-the Century (Nicolas II, Revolution 1905, Stolypin's Policy, First World War, the Silver Age of the Russian Art, Russian Ballet, Russian Literature and Music).

6. Революция 1917 года. Советское государство / The Revolution of the 1917. The Soviet State (the Great October Social Revolution, the USSR, the Civil War, the First Five-Year Plan, the Constitution of 1936, repressions).

7. Великая отечественная война / The Great Patriotic War (the Second World War, the Heroism of the Soviet People, Stalingrad Battle, Commander-in-Chief Stalin, Russian Marshals and Generals, The Siege of Leningrad, the Great Victory, Yalta Conference).

8. Послевоенное время. Великие научные достижения / Afterthe-War Time (Great Scientific Achievements, Space Exploration, Yury Gagarin Flight, Soviet Culture; Heroes of Labour).

9. Время невзгод / The Times of Hardships (Perestroyka and Collapse of the Soviet Union, Russia Today, President Vladimir V. Putin, the Crimea — the Way Home).

Таким образом, обучение англоязычному историческому дискурсу в рамках элективного курса не только формирует систему знаний, но и реализует воспитательный компонент обучения, воспитывая чувство гордости и ответственности за свою страну, гражданскую позицию, национальную идентичность. В настоящее время, когда остро ощущается необходимость объединяющей национальной идеи, патриотическое воспитание является ответом на вызовы времени.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В ПРЕПОДАВАНИИ ESP МАГИСТРАМ-БИОЛОГАМ

I. Safyanova
Saint-Petersburg State University

THE USE OF PORTFOLIO IN TEACHING ESP TO MASTER STUDENTS AT THE FACULTY OF BIOLOGY

The paper addresses some issues of ESP for graduate students of the faculty of biology focusing on the types of oral and written communicative tasks for portfolio.

В настоящее время языковая подготовка в университете в большой степени ориентирована на реальную научно-исследовательскую деятельность обучающихся и развитие умений профессиональной общения на английском языке, так как именно английский язык выступает в роли основного инструмента осуществления коммуникации в сфере науки и образования.

В соответствии с ФГОС 3+, обучающиеся должны овладеть соответствующими компетенциями, которые помогут «получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников» и «осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач профессиональной деятельности».

Хотя основы современного профильно-ориентированного подхода были заложены еще в 60–80 годы, преподавание английского для специальных целей для магистров-биологов вызывает сложности, прежде всего в связи с отсутствием разработанного учебно-методического комплекса

и современных учебных пособий, ориентированных на магистрантов естественных факультетов.

Как отмечают ведущие исследователи в области ESP (английский язык для профессиональных целей) Т. Хатчинсон, А. Уотерс, Дж. Свейлз, Т. Дадли-Эвенс, М. Джо Сент-Джон и др., обучение должно быть ориентировано на потребности обучающихся для работы в своей профессиональной сфере и максимально учитывать типичные ситуации профессиональной коммуникации в данной области.

Перед преподавателем английского языка, филологом или лингвистом по базовому образованию, стоит задача отбора и организации учебного материала, призванного помочь обучающимся не только освоить необходи-

мый объем специальной лексики, развить навыки разных видов речевой деятельности, но и овладеть дискурсивными моделями, характерными для целевых коммуникативных ситуаций, связанных с научно-исследовательской работой магистров. Решение этой сложной задачи возможно лишь в рамках междисциплинарного подхода, предполагающего сотрудничество преподавателей английского и преподавателей факультета.

Использование технологии языкового портфолио в обучении иностранному языку позволяет, с одной стороны, определить основные виды работ, а с другой стороны, проанализировать и оценить процесс развития навыков письменной и устной коммуникации.

Для овладения магистрантами профессиональным английским языком наиболее актуальными являются навыки работы с профессионально-ориентированными/специальными текстами и информационными ресурсами. Обобщение текстовой информации — одно из основных умений письменного академического и научного дискурса, может реализовываться в разных вторичных малоформатных текстах: *summary*, *critique/critical review*, *abstract*, которые имеют разный объем и различные лексико-грамматические, структурно-содержательные и жанрово-стилистические характеристики.

Участие в научных конференциях необходимо для апробации результатов исследовательской работы магистрантов и вхождения в научное сообщество. Профессиональная коммуникация в этой сфере предполагает умение написать тезисы, заявку, подготовить стендовый плакат или доклад/презентацию.

В учебный курс нужно включить знакомство с требованиями, предъявляемыми к оформлению *CV*, *academic CV*, *letter of application*, *motivation letter* и других видов научной переписки, связанных с подачей документов для участия в конкурсах, зимних и летних школах, научных семинарах и конференциях.

Необходимо также разработать систему заданий, которые подготовили бы магистров к письменному оформлению результатов их научно-исследовательской работы. Магистры должны быть знакомы с основными требованиями к написанию и оформлению научных статей в соответствии с международными стандартами, однако на этом этапе обучения можно ограничиться написанием отчета о лабораторных опытах, которые магистранты проводят в рамках своей научно-исследовательской работы.

Разработка профессионально-ориентированной программы строится с учетом потребностей обучающихся и уровня их языковой подготовки. Преподаватель может варьировать предлагаемые виды работ в зависимости от опыта и уровня владения английским языком магистров, а некоторые разделы могут быть предложены для самостоятельного изучения.

Профессионально-ориентированный блок языкового портфолио позволяет не только фиксировать достижения магистранта с целью анализа и оценки, но и определяет задачи обучения ESP в магистратуре, и может служить банком информации, полезной как для обучаемого, так и для преподавателя.

Литература

1. Майоршина С. В. Проблемы и перспективы преподавания ESP в вузе (на примере географического факультета МПГУ) // Наука и Школа. 2017. № 3. С. 140–146. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problemu-i-perspektivu-prepodavaniya-esp-v-vuze-na-primere-geograficheskogo-fakulteta-mpgu> (дата обращения 08.01.2019).

2. Федеральный образовательный государственный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования Магистратура. Направление подготовки 06.04.01 «Биология» [Электронный ресурс]: Приказ образования и науки РФ от 23 сентября 2015 г. № 1052 от 17 января 2011 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_187303/ed21afcd551255f72b551c98d8dc656f34f3366c/ (дата обращения: 20.01.2019).

3. Якушева И. В., Демченкова О. А. Новые тенденции в реализации концепции профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/novye-tendentsii-v-realizatsii-kontseptsii-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 08.01.2019).

4. Parkinson J. English for Science and Technology // The handbook of English for specific purposes / edited by Brian Paltridge and Sue Starfield. Wiley-Blackwell, 2013. P. 155–175.

И. А. Семихина, Г. И. Перельман
РГПУ им. А. И. Герцена

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

I. Semikhina, G. Perelman
Herzen State Pedagogical University of Russia

THE USE OF INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS IN THE GERMAN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS OF MUSICAL SPECIALTIES

The paper is devoted to the role of the interdisciplinary relationships in the German language classes. The interdisciplinary relationships contribute to convey a holistic view of the world. The article deals with some goals, principles and forms of work on the example of the German language classes for students of musical specialties.

Современные образовательные стандарты ориентируют на формирование целостной картины мира, развитие компетенции и самостоятельности

обучающихся, создание условий для самореализации личности. В решении этих задач применение межпредметных связей не утратило своей актуальности.

Успешным примером межпредметных связей в учебном процессе может служить обучение студентов иностранному языку на музыкальных специальностях педагогического вуза. Изучая специальные дисциплины на своем факультете, студенты дополняют свои профессиональные знания информацией из текстов, которые используются на занятиях по иностранному языку. Так, студенты, изучающие немецкий язык, могут узнать полезные сведения об основателе немецкой классической музыки Генрихе Шютце из текста, посвященного его жизни и деятельности.

После перевода научно-популярного текста студенты пишут рефераты с комментариями для более глубокого понимания содержания текста, делают презентации или сообщения на иностранном языке.

Студентам, начиная с уровня А2 может быть предложена оригинальная игра-викторина в группах по теме текста. Каждая группа обсуждает доставшиеся ей вопросы, выступает с кратким сообщением, назначенные из числа обучающихся эксперты высказывают свое мнение.

Примеры вопросов для обсуждения в мини-группах

Мини-группа А

1. Wann und wo wurde Georg Schütz geboren?
2. Welchen Beruf hat er in der Jugend unter dem Einfluss seines Vaters gewählt? Wo hat er studiert?
3. In welchem Alter beschloss er sein Leben der Musik zu widmen?

Мини-группа Б

1. Wer hat sein musikalisches Talent entdeckt?
2. An welchen europäischen Höfen war er als Kapellmeister tätig?
3. Was unternahm er, um die Tätigkeit einiger Kapellen zu bessern?

Мини-группа В

1. Wo studierte er die musikalische Komposition?
2. In welchen musikalischen Genres arbeitete Georg Schütz?
3. Wie heißt das berühmteste Werk von Georg Schütz?

Мини-группа Г

1. Warum gilt Georg Schütz als Gründer der klassischen deutschen Musik?
2. Welche deutschen Komponisten gelten als Nachfolger des Schaffens von Georg Schütz?

Результаты игры подводятся экспертами совместно со студентами, определяется группа, участники которой дали наиболее полные и содержательные ответы на вопросы с наименьшим количеством ошибок.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

N. Stepanova
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health

DISTANCE LEARNING WITH ELEMENTS OF AUGMENTED REALITY

As distance learning becomes more and more prevalent, we must find effective ways to leverage mobile tools in the classroom. Distance learning can create both the tool and the need. With safe and specific structures, distance-learning tools can harness the excitement of technology with the purpose of effective instruction. Using QR codes for instruction is one of its examples.

Современные направления развития информационных технологий дают возможность использования мобильных технологий и элементов дополненной реальности в дистанционном образовательном процессе обучающихся с учетом индивидуальных возможностей и запросов, повышения мотивации, интереса к обучению, формированию более глубокого понимания предметов. Их применение связано с детальным планированием деятельности обучающихся, ее организацией в соответствии с целями и задачами обучения, разработкой содержания образования и необходимых учебных материалов, а также средств обучения. Концепция BYOD (принеси свое собственное устройство) — переворачивает представление обучающихся и преподавателей о потенциале мобильных технологий в дистанционном взаимодействии. Одной из интересных возможностей применения мобильных устройств является использование и самостоятельное создание элементов дополненной реальности.

Сегодня дистанционное образование — это глобальное явление культуры в образовательной и информационной областях. Смартфоны, планшеты, портативные игровые устройства — неотъемлемая часть жизни современных студентов. Опыт нашей работы показывает, что использование мобильных устройств с элементами дополненной реальности в дистанционном обучении дает одну из возможностей сделать обучение лично значимым. Так как ИТ-сфера очень хорошо развита, поэтому во многих учреждениях уже используются цифровые лаборатории, проекторы, интерактивные доски, и многое другое.

QR-кодирование осуществляется средствами общедоступных сервисов — генераторов QR-кодов. Например: сайт QR Coder.ru (<http://qrcoder.ru/>).



Кодировать возможно как отдельные фрагменты текста, так и URL различных источников информации: сайтов, изображений, видеозаписей и т. д. Для того чтобы декодировать информацию, надо лишь на несколько секунд поднести камеру смартфона с установленной программой к его изображению. Программа произведёт дешифровку, а затем предложит выполнить определенное действие, предусмотренное в содержимом кода. Считанную информацию можно сохранить на своем девайсе или перейти по ссылке. Для творческих занятий это предоставляет немалые возможности. Для считывания QR-кодов существуют специальные программы. Почти для каждой модели телефона подойдет приложение ReaderKaiwa. Для обладателей операционной системы IOS тоже есть приложение для считывания подобных кодов — это Neoreader. Если нет смартфона или по каким-либо причинам нет возможности воспользоваться перечисленными выше программами, то поможет расширение для браузера GoogleChrome — Qrreaderbeta, который расшифровывает любой код, попавшийся на пути в Интернете. QR-кодирование преподаватель в своей работе может использовать автоматизации различных процессов. Одной из важных функций является автоматизация и группировка заданий. Создав однажды базу заданий для групповой или индивидуальной работы и закодировав их с помощью QR-кодов преподаватель получает возможность многократно и с различными группами возвращаться к тому или иному заданию. Далее хотелось бы поделиться возможностями использования данной технологии на уроках иностранного языка.

Студенты могут использовать QR для создания резюме, которое ссылается на другой контент, такой как их профессиональный веб-сайт или портфолио. Это поможет не только привлечь их к техническому письму, но и их работа будет инновационной.

Объединение QR с проектом PBL или Service Learning, позволяет студентам создавать коды, которые будут ссылаться на контент, который они создают. Например, если учащиеся смогли повысить осведомленность о экологическом сознании, они могли бы разместить коды на сайте или в информационном бюллетене.

Размещая коды в разных частях учреждения, чтобы учащиеся могли посещать различные онлайн-мероприятия, видеоролики или материалы. Использование отличного инструмента, такого как протокол обсуждения взаимного обучения (PDF) или графический органайзер, поможет облегчить их взаимодействие со связанным контентом.

Студенты могут проверять свои ответы самостоятельно, отсканировав QR-код после завершения теста или задания. Это поможет отслеживать индивидуальное обучение и может дать стимул учащимся размышлять.

При помощи QR-кода можно создавать интерактивные лаборатории, где студенты делаются результатами своих исследований или создавать дифференцированные инструкции и пояснения к материалам занятий.

В заключении хотелось бы заметить, что QR-код применяется уже достаточно широко. Он прост и удобен в использовании, а количество методов применения безгранично, всё зависит только от фантазии как преподавателя, так и студента.

Литература

1. Корниенко Т. В., Потапов А. А. Использование элементов технологии «Дополненной реальности» в урочной и внеурочной деятельности // Академия профессионального образования. 2017. № 4. С. 20–25.

2. Шапиро К. В. Современный сетевой инструментарий для организации образовательного процесса // Академический вестник. Вестник СанктПетербургской академии постдипломного педагогического образования. 2017. № 1. С. 7–14.

3. David Hopkins. QR Codes in Education. 2013. С. 40–45.

Н. В. Стрельникова

ГБОУ школа № 947 г. Москвы

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ АРГУМЕНТИРОВАННОГО РАССУЖДЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

N. Strelnikova

School No 947, Moscow

FORMATION OF ARGUMENTATIVE REASONING AS AN IMPORTANT ELEMENT OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Our work centers on the importance of formation of argumentative reasoning skills when teaching foreign language to senior teenagers. The most important methodological aspects and pedagogical conditions of development of argumentative reasoning are described.

В современном мире личность формируется в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения в контексте общественно-исторического опыта человечества. Личностью человек не рождается, а становится вследствие процесса количественных и качественных изменений, обусловленных влиянием внешних и внутренних движущих сил. Таким образом, развитие личности невозможно без определенных двигателей, к которым, несомненно, относится умение аргументированного рассуждения, в том числе и на иностранном языке.

В зарубежной и отечественной методической литературе имеется ряд исследований по методике обучения аргументированному высказыванию на иностранном языке, но все они адресованы вузу, где условия обучения и уровень обученности совершенно иные. Существует так же ряд работ, посвященных методике формирования развёрнутому письменному рассужде-

нию у учащихся старшей ступени. Однако анализ методических работ показал отсутствие единой поэтапной системы формирования умений монологического рассуждения, обладающей продуктивными свойствами и признаками преемственности школа-вуз. Более того, методика формирования аргументированного рассуждения у учащихся 8–9-х классов до настоящего времени находится на периферии своего сознания. Практика преподавания в школе показывает, что аргументированное рассуждение монологического характера даже на родном языке у большинства старших подростков в подлинном смысле не всегда происходит.

Целью нашего исследования является разработка такой методики аргументированного рассуждения монологического характера, которая сделала бы данный вид работы возможным и методически эффективным в условиях обучения иностранному языку уже, начиная с 8 класса. Мы считаем, что аргументированное рассуждение больше всего соответствует возрастным особенностям старших подростков и могло бы опереться как на прочную мотивацию, так и на эффективную систему интерактивных заданий, при условии, что применяется поэтапная модель формирования данного умения. Именно в старшем подростковом возрасте активно идет процесс познавательного развития и совершенствуется самоконтроль деятельности [1]. Под аргументированным рассуждением монологического характера мы понимаем свободное умение и желание выражать свою мысль или суждения адекватно коммуникативной речевой ситуации и с применением эффективных аргументативных стратегий и тактик. Аргументированное рассуждение имеет дискурсивную природу, а, следовательно, это социальное действие, обладающее совокупностью экстралингвистических, лингвистических, прагматических, социокультурных, психолингвистических и др. факторов. Важно отметить, рассуждение на иностранном языке не наступит посредством зазубривания стандартных фраз, поскольку «каждая возникающая коммуникативная ситуация уникальна, событийна и субъективна, и ни один заученный текст не способен отразить своеобразие речи в конкретный момент живого общения» [2]. Следовательно, овладение умением аргументированного рассуждения и, в конечном итоге, спонтанной речью как вершиной владения языком, не произойдет посредством заучивания готовых текстовых ситуаций и речевых шаблонов. Данное умение можно сформировать только параллельно с *системным* овладением лексико-грамматическим материалом, риторическими стратегиями и тактиками аргументирования наряду с невербальными техниками презентации собственного мнения.

Рассмотрим характеристику влияния социальных функций аргументированного рассуждения монологического характера на развитие личности:

1. Аргументированное рассуждение развивает культуру мышления. Культура мышления — не врожденное качество. Стихийно сложившееся умение рассуждать не гарантирует правильности даже обыденного

мышления, не говоря уж о мышлении научном. Овладение же основами логики построения монологического высказывания и аргументации дает возможность сознательного применения логических законов к решению конкретных практических речевых задач.

2. Аргументированное рассуждение развивает культуру речи. Речевая культура рождается из многих знаний. Умение рассуждения и аргументации развивает ряд отличительных свойств и признаков, которые также являются логической основой культуры речи: правильность, коммуникативная целесообразность, стилистика, согласование речи с произносительными, грамматическими и стилистическими нормами языка.

3. Аргументированное рассуждение обеспечивает психологическую гармонию личности, развивает ее самостоятельность и самоконтроль. Умение рассуждать способствует гармонии смыслов, идей и настроений, обеспечивает поддержание целостности, стабильности образа «Я», качественное преобразование понимания своей сущности.

4. Аргументированное рассуждение формирует активную гражданскую позицию. Активная гражданская позиция — осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия в отношении к окружающему в личном и общественном плане, которые направлены на реализацию общественных ценностей. Наша страна в эпоху глобальных конфликтов нового времени остро нуждается в социально компетентных гражданах, патриотах своей Родины, умеющих аргументировано отстаивать свою жизненную и гражданскую позицию, в том числе и на иностранном языке.

Для продуктивного формирования умений аргументированного рассуждения у старших подростков на иностранном языке необходимо наличие следующих условий и принципов: условие сформированной лексической, грамматической, социокультурной языковой базы, условие проактивности (инициативности), мотив и мотивация, представление образа конечного продукта и коммуникативной цели, принцип приоритетности выполнения различных видов деятельности, условие взаимодействия и сотрудничества, рефлексивно-регулятивные условия (разработка системы критериев для определения уровня сформированности умения аргументированного рассуждения, обеспечивающего систематичность, объективность и всесторонность оценки результатов обучения).

Соблюдение данных организационно-педагогических условий и принципов способствует продуктивному формированию умения аргументированного рассуждения и обеспечивает повышение качества языковой подготовки старших подростков.

Литература

1. *Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б.* Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1991. С. 56–57.
2. *Руденко А. М.* Педагогика в схемах и таблицах. Ростов н/Д: Феникс, 2016. С. 36.

Е. А. Суркова
ГБОУ школа № 60, Санкт-Петербург

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ УМЕНИЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

E. Surkova
SBEE school 60, St. Petersburg

**ON THE ISSUE OF DEVELOPMENT
OF AUTONOMOUS COGNITIVE ACTIVITY
OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

Involving students in the analysis of language units helps to develop both their cognitive skills and motivation. Working autonomously requires the development of some appropriate skills and abilities.

Успех в овладении иностранным языком во многом определяется самостоятельными усилиями, которые учащиеся прилагают при освоении учебного материала, тесно связан с индивидуальным осмыслением материала, а также с его применением в новых ситуациях при решении значимых для ученика задач.

В последнее время наблюдается приоритет коммуникативной цели в обучении иностранному языку, акцент на овладении языком как средством общения, формировании у учащихся способности использовать иностранный язык в разнообразных коммуникативных ситуациях. Ведущая роль, которая отводится данной цели в современном языковом образовании, является, несомненно, оправданной, в то же время она приводит к реализации узко прагматического подхода, тогда как коммуникативная функция не является единственной функцией языка. Немаловажное образовательное значение имеет когнитивная, познавательная функция языка и понимание языка как инструмента познавательной деятельности [1]. Анализ языковых единиц разных уровней позволяет развить у учащихся способность к самостоятельным открытиям, вкус к познавательной деятельности, что способствует формированию и поддержанию интереса к изучению иностранного языка, развитию внутренней мотивации, которая прежде всего связана с удовлетворением познавательных потребностей личности, интересом к содержанию познавательной деятельности, получением удовольствия от ее осуществления.

Познавательная деятельность учащихся может осуществляться в отношении всех аспектов языковой системы, при этом наиболее широкие возможности предоставляет ее лексический уровень. Например, учащиеся могут исследовать этимологию слова, сопоставить особенности значения и

употребления иноязычного слова и его русского эквивалента, проанализировать сочетаемость лексических единиц, изучить фоновую и безэквивалентную лексику, выявить структуру, значение, смысл фразеологических единиц и т. д. Подобная работа является эффективным способом познания не только иностранного языка, но и культуры его носителей.

На грамматическом уровне учащиеся могут проанализировать как различные способы выражения сходных значений, так и границы употребления тех или грамматических явлений. При этом возможно провести сопоставление с грамматическими явлениями родного языка, культурными различиями в употреблении сходных явлений, что повлияет и на уровень развития коммуникативной компетенции учащихся. Помимо анализа языковых явлений, интерес для учащихся может представлять изучение особенностей вербальной и невербальной коммуникации в иноязычной среде и сопоставление с явлениями родной культуры. С этой целью ученики могут проанализировать предложенные учителем или самостоятельно подобранные письменные тексты, аудио и видеозаписи.

Небольшие задания, связанные с самостоятельным анализом конкретного языкового или речевого материала, позволяют постепенно формировать у учащихся умения и навыки, необходимые для осуществления самостоятельной познавательной деятельности. При выполнении таких заданий учащиеся должны научиться понимать цель и задачи своей деятельности, планировать этапы ее выполнения, осуществлять поиск и отбор материала, находить нужную информацию в различных источниках (словарях, справочниках, в том числе, пользоваться ресурсами сети Интернет), анализировать, сравнивать, сопоставлять языковой и речевой материал.

Регулярное выполнение подобных заданий позволит в будущем включить учащихся в проектно-исследовательскую деятельность, которая становится неотъемлемой частью современного школьного образования, а умение ее осуществлять является одним из обязательных результатов обучения в средней школе. Несомненными преимуществами организации самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка являются разнообразие форм работы (индивидуально, в парах, в малых группах), возможность дифференциации и индивидуализации процесса обучения (в соответствии с познавательными потребностями и интересами учащихся, с учетом уровня владения иностранным языком), направленность на развитие метапредметных умений (планировать, организовывать, поэтапно реализовывать самостоятельную познавательную деятельность; осуществлять поиск, отбор, обработку информации; представлять результаты своей деятельности и т. д.).

Литература

1. *Щепилова А. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. М.: Школьная книга, 2003.

М. А. Троицкая
Санкт-Петербургский горный университет

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКУМА
К УЧЕБНОМУ ВИДЕОФИЛЬМУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

М. Troitskaya
Saint-Petersburg Mining University

**PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNING
IN THE TECHNICAL UNIVERSITY WITH THE USE
OF LABORATORY COURSES BASED ON EDUCATIONAL VIDEO FILMS**

The paper deals with some methodological aspects concerning the development and implementation of the laboratory course based on a "Fossil Fuels" video film, which is intended to be used by oil and gas students.

В настоящее время курс иностранного языка в техническом вузе согласно программным требованиям рассматривается как неотъемлемый компонент подготовки специалистов и носит профессионально-ориентированный, прикладной характер, то есть основной целью является подготовка студентов к использованию языка в иноязычной профессиональной деятельности. Также, согласно программным установкам, курс иностранного языка в неязыковом вузе должен носить коммуникативную направленность. К сожалению, не для всех специализаций студентов технического вуза удастся найти учебно-методические комплексы, разработанные на основе коммуникативного подхода, и тем более подкрепленные видео или аудио материалами соответствующей профессиональной тематики, которые способствовали бы развитию навыков и умений понимания иноязычной речи на слух.

На наш взгляд, одной из наиболее эффективных педагогических форм обучения, способствующих решению данной задачи, является практикум, проведение которого предусматривает отработку ранее освоенного теоретического материала, а также формирование на его основе практических умений и навыков речевой деятельности.

Особенно важное значение проведение практикумов имеет для формирования умений восприятия иноязычной речи на слух. В условиях обучения студентов в техническом вузе аутентичный речевой материал можно только услышать (или увидеть особенности артикуляции при произношении) на основе записи речи носителей языка при помощи современных, в том числе компьютерных, технологий. На данный момент все учебные аудитории кафедры иностранных языков Горного университета оснащены современным мультимедийным оборудованием. Данное оборудование дает возможность проводить презентации, практикумы, использовать Интернет видеосюжеты

по теме занятия, пользоваться онлайн словарями, программами тестирования всех иноязычных умений и навыков и многое другое.

На проведение практикума «Fossil Fuels» (ископаемые виды топлива), составленного на основе одноименного учебного фильма продолжительностью 25 минут и рассчитанного для студентов, владеющих языком на уровне B2, к учебному видеофильму «Fossil Fuels» (ископаемые виды топлива) для студентов нефтегазового факультета отводится одно аудиторное занятие. Крайне важно отметить, что проведению данного практикума предшествует продолжительная аудиторная и внеаудиторная работа студентов по данной теме на основе методических материалов и указаний «Английский язык. Нефть и газ», которые также были разработаны автором статьи. В первом разделе данных методических материалов и указаний содержится 6 текстов по теме «Нефть и газ», где представлена информация об образовании этих ископаемых видов топлива, их химическом составе, свойствах пород коллекторов, видах нефтеловушек и способах обнаружения. К указанным текстам разработаны лексические упражнения и коммуникативные задания. После отработки данного материала предполагается, что у студентов формируется активный словарный запас по этой теме, что, является залогом успешного восприятия иноязычной речи на слух. Практикум содержит предтекстовые, послетекстовые задания, а также текстовые задания, которые необходимо выполнить во время просмотра фильма. Предусматривается просмотр фильма дважды, каждый раз с разными установками.

В первом предтекстовом задании приводится список ключевых слов и выражений, важных для понимания содержания фильма. Преподаватель отработывает со студентами их произношение и уточняет перевод. Второе задание направлено на отработку ключевых терминов: студентам предлагается соотнести 14 терминов и их дефиницию. Задание выполняется на время. Цель третьего задания (предтекстовая дискуссия) — выяснить, что студентам уже известно по данной теме. Обсуждаются такие вопросы как: что такое ископаемые виды топлива, как они образовались, как они используются в современном мире, и т. д. Четвертое задание направлено на проверку навыков аудирования. Студенты должны ознакомиться с заданием предварительно и выполнить его во время первого просмотра фильма. Студентам предлагается выбрать правильные варианты ответов на вопросы в соответствии с содержанием фильма.

После первого просмотра фильма преподаватель и студенты проверяют ответы на четвертое задание и знакомятся с вопросами из пятого задания, которые надо обсудить после второго просмотра фильма. Затем, следует второй просмотр учебного видеофильма во время которого преподаватель может делать паузы и отмечать правильные ответы за четвертое задание, которые вызвали затруднения в группе. Пятое задание выполняется после второго просмотра фильма. Его цель — обсудить все основные вопросы, затронутые в фильме. Шестое задание может быть предложено в качестве до-

машнего задания — подготовить рассказ по теме фильма на английском языке. В качестве плана ответа целесообразно использовать предыдущее задание. Седьмое задание проводится в конце занятия. В нем есть ряд дискуссионных вопросов по теме фильма, которые студенты сначала обсуждают в минигруппах, а потом докладывают свою позицию остальным участникам дискуссии.

Помимо основных семи заданий практикум также содержит дополнительные материалы, включающие тексты по теме и коммуникативные задания. Они могут быть использованы в качестве домашнего чтения, контрольного перевода или последующего обсуждения темы в группе. Проведение данного практикума со студентами нефтегазового факультета показало эффективность такого рода занятия, активизировав практически все виды речевой деятельности (студенты выполняют задание на аудирование, делают записи по ходу прослушивания, обсуждают вопросы, дискутируют).

Помимо практикумов по аудированию к учебным видеofilmам в контексте преподавания дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе можно использовать и другие виды практикумов, в зависимости от цели, например, практикум по выполнению индивидуальных лексико-грамматических заданий в компьютерном классе (в форме контрольно-обучающей программы); практикум по развитию навыков делового и научного общения; практикум по переводу специальной литературы; практикум по написанию деловых писем и др.

Преимуществами проведения практикумов в сравнении с другими видами аудиторной учебной работы является то, что они интегрируют теоретические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера, активизируют работу студентов над изучаемым предметом и развивают у них интерес к предмету благодаря созданию атмосферы живого общения на занятии.

О. И. Трубицина, Н. А. Шегай
РГПУ им. А. И. Герцена

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О. Trubitsina, N. Shegay
Herzen State Pedagogical University of Russia

MEDIA EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Media education is aimed at preparing younger generation for the life in a modern information society and it contributes to the development of a student's personality. In the new

educational paradigm, media integrated into foreign language teaching contributes to the development of students' cognitive interest, communicative competence, critical thinking, media culture and communication.

Понятие «медиаобразование» существует в педагогической науке ведущих стран мира с 60-х годов XX века. Медиаобразование сформировалось как специфическое направление, нацеленное на оказание помощи обучающимся ориентироваться в потоке информации, интерпретировать сообщения средств массовой информации, понимать различные медиатексты, что обусловлено формированием личности, готовой к жизни в информационном пространстве.

Анализ научных концепций медиаобразования позволяет заключить, что применительно к школьным условиям можно говорить о двух направлениях медиаобразования: 1) специальном, которое осуществляется в рамках отдельного курса или в системе дополнительного образования и 2) интегрированном в систему школьных предметов. Нельзя не согласиться с Ивановой Л. А. в том, что современная стратегия обучения иностранным языкам должна предусматривать развитие у обучающегося медиакомпетентности вторичной языковой личности, поскольку именно этому социальному требованию отвечают как медиаобразование, так и иностранный язык[1]. Медиаобразование с ярко выраженным социально-культурным характером, нацеленное на формирование медиакомпетентности, с одной стороны и иностранный язык как учебный предмет, с другой стороны, взаимосвязаны, взаимообусловлены и неизбежна их интеграция.

В практике обучения недооценивается образовательный потенциал современных медиа, которые выполняют следующие функции: информационно-коммуникативную, познавательную, эмоционально-оценочную, воздействующую, рекреационную, воспитательную, мотивационно-стимулирующую, функцию социализации.

Использование медиа ведет к изменению самого учебного процесса, роли участников образовательного процесса, разработке новых форм управления; обеспечивает новое качество обучения, повышение активности обучающихся и овладение приемами самообучения; оптимизацию условий образовательного процесса и интенсификацию процесса обучения. В процессе изучения иностранного языка обучающиеся имеют возможность доступа к аутентичным медиатекстам разных видов и жанров: видео, аудио, печатный текст, изображения, анимация и пр., что позволяет формировать языковую, речевую, компенсаторную, социокультурную, учебно-познавательную компетенции; получать разнообразную дополнительную и постоянно обновляющуюся информацию, анализировать и интерпретировать ее, то есть развивать способность к анализу и оценке медиатекстов.

Проектирование занятий по иностранному языку с использованием медиа должно осуществляться на основе следующих принципов: взаимодей-

полняющего развития медиакомпетенции и иноязычной коммуникативной компетенции; учета программных требований; минимизации, дифференциации и индивидуализации, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, ситуативно-тематической организации обучения, самостоятельности, целенаправленности, активизации речемыслительной деятельности, мультимедийности и интерактивности. В результате интеграции медиаобразования в учебный предмет «Иностранный язык» обучающиеся научатся находить, анализировать, синтезировать, критически оценивать запрашиваемую информацию, осмысленно воспринимать и понимать суть медиатекстов, их адресную направленность, сопоставлять, выбирать и использовать полученную информацию в иноязычном общении, создавать свои медиапродукты, самостоятельно приобретать знания с помощью и на материале медиа, выявлять роль СМИ и их влияние на человека, и общество в целом, то есть становятся медиакомпетентными.

Литература

1. Иванова Л. А. Обучение иностранному языку и медиаобразование единый процесс // Непрерывное образование в Западной Сибири: современное состояние и перспективы: материалы четвертой региональной научно-практической конференции / отв. ред. О. К. Сазонова. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2010. С. 90–92.

А. А. Тымбай
МГИМО МИД России

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ *TED.COM* ДЛЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А. Тymbay
MGIMO University

ON THE EXPERIENCE OF USING *TED TALKS* FOR UPDATING THE LEARNING PROCESS

The article contains the analysis of current trends in education that should be taken into account when teaching ESP students. In particular, the necessity to develop students' discursive competence is highlighted, as well as their ability to present the results of their research. For these ends, on-line TED conferences can be employed. In the course of working with TED talks students learn to analyze authentic video clips and make up their own presentations and lectures in accordance with the speech patterns they have learned.

Важнейшей целью работы со студентами, изучающими иностранный язык для специальных целей, то есть при обучении английскому в неязыковых вузах, является формирование ряда профессиональных навыков. Совершенно очевидно, что простого умения читать и понимать тексты на ино-

странном языке уже недостаточно. Глобализация образовательной среды превратила иностранный язык в средство познания, в важнейший рабочий инструмент, без которого формирование современного, высококвалифицированного специалиста более не представляется возможным.

Одним из популярных методов научной работы в последние годы стало участие студентов и аспирантов в специализированных семинарах, вебинарах и конференциях, как правило, на иностранном языке. Однако для большинства специалистов, владеющих профессиональной лексикой участие в такого рода мероприятиях все равно представляет определенную трудность. Задачей вузовских преподавателей иностранного языка в этой связи является предвидеть, какого рода сложности могут возникнуть у их студентов в будущем, и приложить максимум усилий для того, чтобы приблизить свои образовательные практики к реальным потребностям студентов. Прежде всего это означает развитие навыков презентовать результаты собственных исследований.

Неоценимую помощь преподавателям английского языка в этом плане оказывает работа с онлайн платформой TED, которая позволяет подбирать для студентов видеопрезентации практически по любым темам, исходя из их профессиональных интересов. Мы выделяем два плана работы с подобным материалом: содержательный и структурный.

Если преподавателю нужно подготовить базу для обсуждения, предложить варианты решения задачи, сделать обзор существующих подходов, познакомить с мнением спикера или просветить студентов, ему, как правило, важна только содержательная сторона лекции. Не стоит, однако, рассчитывать, что студенты воспримут содержание лекции с той же легкостью, как они делают это на родном языке. Навыки конспектирования и восприятия информации сработают здесь лишь частично. Чтобы добиться максимального эффекта от прослушанного, преподавателю необходимо подготовить весь арсенал методических средств, включая *pre-listening*, *while-listening*, *post-listening* задания.

В отличие от обычных заданий на аудирование, в презентациях типа TED у каждого спикера есть своя ключевая идея, которую он доказывает в ходе речи. Студенты могут легко определить тему лекции (*topic*), то есть то чем идет речь. Тогда как выделить идею (*thesis/ subject matter*), то есть то, зачем говорящий делает эту речь, для них часто бывает проблематично. Для решения этой задачи надо быть готовым проделать со студентами ряд заданий на резюмирование текстов. Начинать лучше не с аудио, а с печатных материалов.

В качестве примера работы с лекциями с портала TED.com мы рекомендуем ознакомиться с пособием «TED Tasks» авторов Алиевой Т. В. и Ефремовой Ю. Н. [1]. На наш взгляд данное пособие может служить примером удачной реализации использования онлайн лекций при подготовке магистрантов по направлениям «регионоведение» и «дипломатия» в МГИМО

МИД России в качестве дополнения к основному учебному курсу. Авторы разработали комплекс упражнений, направленных на развитие коммуникативных компетенций, умений восприятия звучащего текста, навыков резюмирования, а главное осуществили подборку лекций в соответствии с темами и потребностями студентов магистратуры данного курса.

Вторым уровнем работы с материалами TED является уровень структурный, который представляется нам более важным, чем содержательный. Конечной целью работы с подобными лекциями является подготовка студентами презентаций собственных исследовательских проектов вроде тех, которые в англоязычной образовательной среде принято называть *Research proposal*. Помимо подготовки собственно визуального ряда в формате *Power Point*, что тоже часто оказывается для студентов непростой задачей, они должны презентовать зрителям результаты своей научной работы.

Подобные задания могут отличаться уровнем сложности, начиная от презентации результатов коллективного исследования по материалам, изучаемым в курсе профессиональных дисциплин, до реальной презентации магистерской работы на иностранном языке. Подобный вид работы в соответствии с рекомендациями методистов О. А. Кравцовой и Е. Б. Ястребовой является возможным вариантом проектной работы, дополняющей любой учебный процесс [2; 16, с. 53].

К сожалению, не все студенты видят существенную разницу между написанным текстом и его презентацией. Как мы уже писали в других статьях на эту тему [3, с. 132], для многих из студентов фоностилистических различий между чтением и говорением, академическим и информационным стилем попросту не существует. В рамках обучения иностранному языку для специальных целей нет необходимости вдаваться в детали особенностей восприятия текста аудиторией. Гораздо проще мотивировать студентов воспользоваться существующими в интернете образцами презентаций и речей.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что с расширением роли иностранного языка в высшем профессиональном образовании, у преподавателей появляются новые задачи по кастомизации образовательного процесса, то есть более тщательному подбору актуального языкового и речевого материала в соответствии с потребностями обучающихся. Подобная работа подразумевает анализ содержательной и структурной стороны аутентичных лекций и презентаций и синтез собственных речей на основе полученных знаний и сформированных навыков.

Литература

1. Английский язык: TED Tasks: учебное пособие для работы с видеоматериалами сайта TED.com / сост. Т. В. Алиева, Ю. Н. Ефремова; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. английского языка № 1. М.: МГИМО-Университет, 2015. 82с.

2. Кравцова О. А., Ястребова Е. Б. Иностранный язык для специальных целей: учебник и/или проекты? // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы межвузовской научно-практ. конференции (Москва, 8 апреля 2016 г.). М.: МГИМО-Университет, 2016. С. 53–61.

3. Тымбай А. А. Анализ спонтанной речи: проблемы и решения // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. М., 2002. С. 132–134.

В. С. Федотова
*Ленинградский государственный
университет им. А. С. Пушкина*

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У МАГИСТРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ «ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВО И КАДАСТРЫ»**

V. Fedotova
Pushkin Leningrad State University

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMMUNICATION
SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE
AT LAND MANAGEMENT AND CADASTRES COURSE, MASTER DEGREE**

The development of professional communication skills in English with master students of Land Management and Cadastres Course is considered.

Профессиональная подготовка магистров по направлению «Землеустройство и кадастры» предусматривает изучение дисциплины «Деловой английский язык». В числе ожидаемых результатов от освоения делового английского языка выступает общекультурная компетенция, выражающая готовность обучающегося к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [3]. Сформированные умения чтения и перевода оригинальной литературы в области землеустройства и кадастров, развитие умений устной речи на английском языке в пределах профессионально-ориентированной тематики способствуют расширению у студентов активного словарного запаса по направлению подготовки.

В современном информационном обществе владение профессиональным английским языком как средством международного общения становится все более актуальным. Однако авторами научных статей «отмечаются трудности для магистрантов и аспирантов неязыкового вуза в переводе иноязычного текста по специальности» [2, с. 66].

В составе учебных дисциплин, рассматриваемых в рамках образовательной программы по направлению «Землеустройство и кадастры», про-

грамма магистратуры Информационные технологии в кадастре недвижимости, в числе приоритетно рассматриваемых вопросов являются вопросы землеустройства, территориального планирования и прогнозирования, кадастра недвижимости и кадастровой деятельности, использования информационных технологий в кадастровой деятельности, оценки и мониторинга земель.

Для обеспечения готовности к эффективной профессиональной коммуникации в области землеустройства и кадастров, важную роль играет используемый при изучении делового английского языка лексико-грамматический материал [1], а также разбор особенностей строя английского языка. Имеется в виду контент рассматриваемых для перевода и чтения специализированных текстов по землеустройству и кадастрам, тематически приуроченные к профессиональной сфере упражнения по грамматике, словообразованию, лексике.

Все перечисленные аспекты раскрываются в содержании курса «Деловой английский язык» в составе следующих разделов: Раздел 1. «Землеустройство и кадастры» как направление профессиональной деятельности. История и современное состояние землеустроительной науки. Раздел 2. Новейшие научные исследования, перспективы развития землеустройства и кадастров. Раздел 3. Составление аннотации профессионального текста. Раздел 4. Подготовка к устному выступлению по теме в области землеустройства и кадастров: общая структура доклада, начало выступления, особенности научной устной речи, тактика и стратегия ответов на вопросы. Раздел 5. Чтение профессионально-ориентированной литературы на английском языке. Раздел 6. Требования к структуре содержания научной статьи на английском языке. Правила составления научной статьи. Написание научной статьи. Раздел 7. Подготовка к постерному докладу. Языковые средства для описания эмпирической части исследования в таблицах, графиках, схемах и т. д., языковые средства для проведения научной дискуссии.

Большой образовательный потенциал в освоении специальной терминологии по направлению подготовки содержат в себе задания по переводу с английского на русский язык в составе тематической группы слов. Например, по теме «Кадастровая и рыночная оценка земель» студенту предлагаются к запоминанию следующие лексические единицы: *assessment, assess, land, cost characteristics of land, rental paying, land resources capacity, land use planning*. Обучающимся может быть предложено в качестве самостоятельной работы составление терминологического словаря. Задания по переводу сочетаний слов с русского на английский по теме «Кадастр недвижимости» включают в себя такие лексические единицы, как *нормативная правовая база государственного кадастра недвижимости, состав сведений государственного кадастра недвижимости об объектах недвижимости,*

выписка единого государственного реестра недвижимости, исправление технических и кадастровых ошибок в кадастровых сведениях, межевание земельного участка.

Чтение текстов профессиональной тематики расширяет и дополняет содержание основных профессиональных курсов в рамках магистерской программы. Например, в дополнение к содержанию дисциплины «Инновационные технологии в землеустройстве и кадастре недвижимости» обучающимся может быть предложен текст «Sustainable land management and geospatial technology»:

Land records prior to the evolution and adaption of information technology were literally held in huge piles of paper documents that occupied copious amounts of space in land registries around the world. Today, cadastral management software solutions support conversion of existing records into electronic format to facilitate integration of existing records with new ones and provide a more-effective means of managing the data and generating reports.

A combination of GNSS technology, optical instruments, photogrammetry and remote sensing are providing more cost-effective ways of gathering geometric data on the boundary of parcels and associated attribute information to establish the ownership of the parcels in a cadaster. Utilizing independent GNSS surveys or geodetic network solutions permits ubiquitous positioning determination at varying degrees of accuracy depending on the type of network. Geodetic networks provide services that allow for the adoption of positioning beyond the requirements of cadastral survey and indeed a fundamental infrastructure that enhances a myriad of economic activities.

Важную роль играют также тексты для дополнительного чтения, в том числе неадаптированные тексты по специализированной тематике из международных баз цитирования.

Таким образом, следует признать общенаучный характер дисциплины «Деловой английский язык», которая не только помогает повысить исходный уровень владения иностранным языком, достигнутый при обучении на бакалавриате, но и способствует овладению необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения профессиональных задач в области землеустройства и кадастров при общении с зарубежными партнерами, для самообразования на основе освоения международного опыта в аспекте использования современных технологий ведения кадастров, применения систем автоматизированного проектирования в землеустройстве. Формирование у студентов магистерской программы умений осуществлять профессиональную коммуникацию на английском языке позволит обучающемуся в дальнейшем успешно работать в сфере землеустройства и кадастров, совершенствовать профессиональные умения и навыки, способствовать повышению его конкурентоспособности на рынке труда.

Литература

1. *Веселовская Н. Г.* Пособие по английскому языку для студентов землеустроительных и кадастровых специальностей. М.: ГУЗ, 2005. 176 с.

2. Душинина Е. В. Некоторые трудности перевода англоязычных текстов по направлению подготовки «Землеустройство и кадастры» // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2015. Т. 6. № 2. С. 66–70.

3. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 21.04.02 Землеустройство и кадастры (уровень магистратуры). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/21>.

И. В. Фролова
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ЯЗЫКОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

I. Frolova
Herzen State Pedagogical University of Russia

APPROACHES TO TEACHING PRONUNCIATION IN LANGUAGE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article considers the evolution of goals and content of teaching foreign language pronunciation at the departments of foreign languages in Russian pedagogical universities. The example of the evolution of approaches to teaching pronunciation is given.

Произносительная сторона иноязычной речи занимает особое место в профессиональной подготовке бакалавров педагогического языкового вуза: успешность коммуникации во многом зависит от соблюдения или несоблюдения будущими учителями и устными переводчиками норм произношения, интонирования и культуры устной речи. Как следствие, к формированию и совершенствованию иноязычного произношения бакалавров педагогики и лингвистики, владеющими двумя иностранными языками, предъявляются особые требования.

Смена образовательной парадигмы, обусловленная переходом от знаниевой к компетентностной модели обучения, позволяет по-новому взглянуть на подходы к обучению иноязычному произношению, пересмотреть его цели и содержание.

Традиционно обучение иноязычному произношению в языковом вузе связано с лингвистическим аспектом — фонетикой и фонологией; его целью (в практическом и теоретическом плане) является овладение учащимися фонетическими и просодическими средствами в рамках нормы изучаемого иностранного языка, а также знаниями из области фонологии.

В рамках реализации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам цели формирования / развития произносительных основ иноязычной речи стали формулироваться в терминах «навыков» — форми-

рование / развитие фонетических, произносительных (артикуляционных), слухо-произносительных, ритмико-интонационных навыков (как отдельной группы или комплекса навыков). Обучение велось на аутентичном материале на основе решения коммуникативных задач и концентрировалось на начальном этапе обучения в вводно-фонетическом или вводно-коррективном курсе практической фонетики (в зависимости от ИЯ1 или ИЯ2).

Сменившаяся образовательная парадигма, переход на компетентностный подход сделали цель обучения иноязычному произношению долговременной — формирование фонологической (фонетической, фонетико-фонологической) компетенции учащегося, заключающейся в способности оперировать знаниями о функционировании сегментных и супraseгментных единиц фонетической системы изучаемого иностранного языка; в частности, проявляющейся, в способности учащегося адекватно воспринять высказывание коммуниканта, артикуляционно, интонационно, ритмически и темпорально правильно оформить свое высказывание в соответствии с произносительной нормой иностранного языка. Требования к уровню сформированности фонологической компетенции учащегося соотносятся со степенью обучения и уровнем его иноязычной обученности (по общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком).

Одновременно с процессом смены образовательной парадигмы Пассовым Е. И. была сформулирована новая цель обучения иностранным языкам — овладение иноязычной культурой. Эта концепция была подхвачена Бужинским В. В., предложившим перевести обучение иноязычному произношению будущих учителей иностранного языка на совершенно иной уровень — обучение «иноязычной произносительной культуре» речи (ИПК): их речь должна быть «не только фонетически корректна, но прежде всего профессионально маркирована, что требует учета в обучении функциональных и социокультурных аспектов произношения. Это напрямую связано с овладением иноязычной культурой как целью и содержанием иноязычного образования» [1]. Бужинский В. В. предложил следующую структуру ИПК, включив в неё помимо лингвистического следующие компоненты — социально-психологический, культурологический, прагматический, эстетический и методический, проявляющиеся в адекватности выбора выразительных средств коммуникативной ситуации, умении адаптировать произносительный характеристики речи соответственно требованиям культуры страны изучаемого языка и варьировать ими для более эффективного воздействия на коммуниканта; умении организовать обучение с учетом предыдущих компонентов.

Понятие ИПК достаточно новое в отечественной лингводидактике, на сегодняшний день оно получило развитие в немногочисленных исследованиях, посвященных формированию ИПК в различных условиях обучения: интонационные особенности иноязычной речи у взрослых (Чеснокова Н. Е., 2008); темпоральные характеристики иноязычной речи у устных переводчи-

ков (Корзун О. О., 2008); ИПК у учащихся школ филологического профиля (Корзун О. О., 2017; Пищулина Е. А., 2017).

Отдельного внимания заслуживают исследования Корзун О. О. в области ИПК, в которых она установила роль и место произносительного аспекта речи в формировании каждого из компонентов межкультурной коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и социальной), сформулировав на этой основе требования к ИПК учащихся школы филологического профиля и студентов устных переводчиков, основными из которых являются способность оперировать произносительной нормой иностранного языка в конкретной ситуации коммуникации и способность достигать коммуникативной задачи [2; 3].

Из приведенных примеров следует, что содержание обучения ИПК шире, чем просто обучение иноязычному произношению; главная цель формирования ИПК — развитие индивидуальных произносительных стратегий учащегося, необходимых для полноценного профессионального общения в различных ситуациях. Так, например, будущий учитель должен уметь управлять речевыми умениями для педагогического воздействия, установления контакта с аудиторией [1], а будущий устный переводчик должен уметь не только адекватно передать содержание текста перевода, оформив его в соответствии с произносительной нормой иностранного языка, но и достичь при межкультурном общении коммуникативной задачи, поставленной отправителем сообщения [3].

В последние годы у исследователей наметился интерес к функционально-стилистическим возможностям иностранного языка на фонетическом уровне, что свидетельствует о междисциплинарных связях фоностилистики и лингводидактики: профессиональный педагогический диалект как объект фоностилистических исследований (Головчанская И. И., 2014).

Завершая рассмотрение вопросов, связанных с эволюцией подходов к обучению иноязычному произношению, можно сделать следующий вывод: на современном этапе обучение иноязычному произношению в языковом педагогическом вузе может быть выведено на принципиально иной концептуальный и качественный уровень; оно не должно ограничиваться только начальным этапом обучения; фонетический аспект должен выйти за рамки фонологической компетенции и быть добавленным в содержание профессиональных и общепрофессиональных компетенций как элемент культуры речи; фонетический аспект в той или иной мере должен присутствовать на всех этапах профессионального обучения иностранному языку.

Литература

1. Бужинский В. В. Произносительная культура как феномен иноязычного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/st13.pdf> (дата обращения: 15.01.2019).

2. Корзун О. О. Иноязычная произносительная культура как компонент межкультурной коммуникативной компетенции учащихся филологического профиля // Филоло-

гические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 6 (72): в 3 ч. Ч. 2. С. 177–180. URL: www.gramota.net/materials/2/2017/6-2/53.html (дата обращения: 15.01.2019).

3. Корзун О. О. Методика совершенствования темпа речи будущих переводчиков (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГЛУ, 2008. 25 с.

М. А. Хаменок, М. С. Перевёрткина
РГПУ им. А. И. Герцена

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИСГРАФИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

М. Khamenok, M. Perevertkina
Herzen State Pedagogical University of Russia

STRATEGIES FOR DEALING WITH STUDENTS' DYSGRAPHIA IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article is devoted to the description of strategies for dealing with students' dysgraphia. Attention is drawn to the meaning of the term 'dysgraphia', and the potential of logopedic exercises and their application to foreign language teaching is demonstrated.

В настоящее время по данным российских исследований в области образования особую актуальность приобретает вопрос преодоления трудностей, которые испытывают учащиеся начальной и основной школы в процессе формирования иноязычных орфографических навыков. Согласно статистическим данным, в 1950–1960-е годы процент учащихся младших классов общеобразовательных школ с нарушениями письма составлял не более 10% от общего числа учащихся, а в 2017 году только дисграфия как одно из нарушений письма наблюдалась у 50% учащихся младших классов.

В отечественной научной литературе проблема нарушений письма является предметом исследования логопедии, которая занимается выявлением, исправлением и предупреждением нарушений устной и письменной речи средствами специального обучения и воспитания, и неразрывно связана с понятиями «дисграфия» и «дизорфография». Зарубежные исследования данного вопроса демонстрируют тождественность терминов «дисграфия» и «дислексия». При этом и в отечественных, и в зарубежных логопедических исследованиях отмечается, что дисграфия занимает ведущее место среди нарушений письма.

Проведенный анализ ряда трактовок понятия «дисграфия» позволил вывести собственное обобщенное определение данного нарушения. Под дисграфией нами понимается трудности или неспособность в овладении навыками письма, проявляющиеся в систематических нарушениях и ошиб-

ках. По мнению исследователей дисграфия может быть вызвана различными причинами: когнитивными нарушениями, дисфункцией коры головного мозга, недостаточным развитием высших психических функций, необходимых для осуществления процесса письма, или недостаточной сформированностью фонетических и лексических навыков.

Однако необходимо отметить, что при правильном определении причин возникновения данного нарушения, дисграфия может быть минимизирована или полностью устранена. При обучении иностранным языкам для устранения проблемы дисграфии представляется необходимым использовать инновационные коррекционные упражнения логопедической направленности, в основе которых лежат стратегии устранения определенного типа дисграфии. Приведем несколько примеров таких упражнений.

Артикуляторно-акустическая дисграфия и нарушения фонемного распознавания могут быть откорректированы посредством использования стратегии установления ассоциативных связей и дифференциации букв, при этом необходимо активно использовать различные виды наглядности:

1. Расшифруйте слова и запишите их: s!t, sh%%p,!n, ch%%s%, sh!p.
2. Вставьте t или d: ba_, be_, ra_, re_.

Практический опыт позволил нам выделить оптическую дисграфию, которая проявляется в замене и смешении букв, обозначающих звуки схожие по акустико-артикуляторным свойствам. Стратегией преодоления данного затруднения может выступать развитие зрительной памяти учащихся:

1. Игра «Что исчезло?». Посмотрите на предметы, находящиеся на столе (5–6 предметов), запомните их. Определите, какой предмет исчез со стола. Посмотрите на картинки (8–10 картинок) и вспомните, какие из предметов, изображенных на картинках, вы ранее видели на столе.

2. Запомните цифры / фигуры, а затем выберите их среди других. Подберите слова, соответствующие выбранным вами цифрам / фигурам.

Следующие упражнения направлены на коррекцию дисграфии, связанной с нарушениями языкового анализа и синтеза. В основе разработанных упражнений лежит стратегия упорядочения отдельных элементов, подразумевающая их выделение и последующее объединение:

1. Прочитайте предложение, описывающее сюжетную картинку. Определить количество слов в данном предложении.

2. Составьте собственное предложение с определенным количеством слов.

Таким образом, для преодоления проблемы дисграфии школьников необходимо в первую очередь верно определить ее тип, а затем, руководствуясь стратегией коррекции данного типа дисграфии, предложить учащимся тренировочные упражнения, что также будет способствовать созданию благоприятного психологического климата на уроке и повышению мотивации к освоению иностранного языка.

М. С. Хахалина, Н. Е. Епифанова
РГПУ им. А. И. Герцена

**ВЫЯВЛЕНИЕ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ
ПОВЫШЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ
СТАНДАРТНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**

M. Khakhalina, N. Epifanova
Herzen State Pedagogical University of Russia

**SEARCHING FOR THE WAYS TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE
ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN SECONDARY SCHOOL**

The article is devoted to the description of the results which were obtained during the experimental research aimed at finding out the conditions that provide for the most efficient ways of teaching foreign languages.

В настоящее время в обучении иностранным языкам активно исследуются различные инновационные подходы [1; 4], которые не только способствуют повышению академической успеваемости и наиболее полному раскрытию потенциала учащихся, но также позволяют создать благоприятную психолого-педагогическую атмосферу в ходе учебного процесса, что представляется особенно актуальным в связи с интенсивным развитием инклюзивного образования в средних и высших учебных заведениях [2; 3].

Данная статья посвящена описанию одного из педагогических экспериментов, осуществленного в средней общеобразовательной школе № 214 Центрального района с 1989 по 2002 год. Цель педагогического эксперимента заключалась в использовании человекоцентрированного подхода в обучении школьников 2–11 классов для выявления таких условий осуществления учебно-воспитательного процесса, которые позволят в рамках стандартной общеобразовательной программы по иностранному языку, рассчитанной на 2–3 часа в неделю, максимально повысить мотивацию учащихся, академическую успеваемость и создать условия для формирования цельной, гармонически развитой личности, отвечающей требованиям современного стремительно меняющегося общества.

Для осуществления педагогического эксперимента на начальном этапе была осуществлена психолого-педагогическая диагностика учащихся, участвовавших в исследовании, в ходе которой выявлялись такие психофизиологические особенности, как:

- доминирующий тип восприятия и памяти (аудиальный, визуальный, кинестетический) и доминирующее полушарие;
- объем внимания;
- наличие различных психологических, неврологических и прочих нарушений (синдром дефицита внимания и гиперактивности и т. д.), кото-

рые необходимо учитывать при планировании и осуществлении педагогического процесса.

При непосредственном проведении аудиторных занятий с учащимися особое внимание уделялось следующим аспектам педагогического процесса:

- регулярная (еженедельная) обратная связь с учащимися, проводимая в форме анкетирования, с целью осуществления самооценивания обучающихся, а также выявления динамических изменений мотивации;

- активное использование личных портфолио учащихся;

- использование системы позитивных подкреплений;

- создание благоприятного психолого-педагогического климата в ходе занятий иностранным языком;

- оценивание и текущий контроль, основанные на сопоставлении с собственными академическими достижениями в предыдущие периоды обучения и составленные в форме краткого письменного либо устного отзыва с рекомендациями и пожеланиями на будущее;

- регулярные групповые дискуссии на иностранном языке на темы, выбранные учащимися самостоятельно в соответствии с их потребностями и интересами; предоставление инициативы в выборе тем для обсуждения, которое мотивирует к более активному разбору тем, что, в свою очередь, способствует более эффективному усвоению языкового материала.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что эффективное осуществление учебно-воспитательно-развивающего процесса в рамках стандартной общеобразовательной программы для учащихся осуществимо при соблюдении следующих условий:

1. Интенсивное сотрудничество со школьной психологической службой с целью выявления индивидуальных психофизиологических особенностей и потребностей учащихся, которые необходимо учитывать при осуществлении педагогического процесса;

2. Численность группы по иностранному языку не более 10–15 человек;

3. Выявление и опора на ресурсы обучающихся;

4. Отказ от стандартного пятибалльного оценивания в пользу составления индивидуального образовательного маршрута с учетом психофизиологических особенностей, потребностей и ресурсов обучающихся;

5. Максимально эффективное использование времени педагога как одного из важнейших фасилитирующих педагогических ресурсов; соотношение времени, отведенного непосредственно на осуществление педагогической деятельности, включая анализ результатов психолого-педагогической диагностики, разработку индивидуальных маршрутов, индивидуальные консультации и аудиторная работа с учащимися, с одной стороны, ко времени, затраченному на оформление отчетно-административной документации, должно составлять, согласно полученным результатам, по меньшей мере 9 : 1. Для соблюдения данного условия в ходе эксперимента педагогу был выделен ассистент, в обязанности которого входило заполнение отчетной документации.

С учетом выполнения перечисленных выше условий, использование данной экспериментальной программы представляется целесообразным для использования в рамках стандартной общеобразовательной программы и в особенности актуальным в связи с внедрением инклюзивного образования. Практика показывает, что построенная таким образом программа способствует значительному повышению уровня владения иностранным языком, а также формированию социально ответственной, гармонично развитой личности, отвечающей требованиям современного общества.

Литература

1. *Алексеева Л. Б.* Корпус текстов как средство формирования коллокационной компетенции студентов неязыковых факультетов в английской научной речи // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2011. № 1 (15). С. 379–382.

2. *Лагутина А. А.* Формирование навыков использования современных электронных словарей в переводческой деятельности студентов // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы Всероссийской межвузовской научной конференции. 2012. С. 231–232.

3. *Лагутина А. А., Мадорская Н. Я., Прокудина Ю. Б.* Проектная работа в рамках интенсификации и специализации самостоятельной работы студентов // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы VII Международной научно-практической конференции: сборник научных трудов / под науч. ред. Г. Ф. Гребенщикова. М.: Перо, 2011. С. 224–227.

4. *Финагенова Г. О., Хахалина М. С.* Традиционные и инновационные технологии обучения лексике английского языка в рамках коммуникативного подхода // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы VII Международной научно-практической конференции: сборник научных трудов / под науч. ред. Г. Ф. Гребенщикова. М.: Перо, 2011. С. 167–169.

Л. И. Шрамко, В. Г. Тимофеев
СПбГУ

ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЁМОВ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

L. Shramko, V. Timofeev
St. Petersburg State University

INTERACTIVE TECHNIQUES APPLIED TO TEACHING READING AND WRITING

The article discusses some interactive teaching techniques applied to teaching reading and writing. The use of these techniques encourages critical thinking, teamwork, and creativity of students, the skills required in the 21st century.

В настоящее время владение иностранным языком является базовой компетенцией, которая необходима современному человеку. При овладении

иностранным языком особую роль отводят обучению чтению и работе с текстом, а также самостоятельному порождению текстовых фрагментов. Взаимодействие с текстом является сложным многоступенчатым процессом, который требует новых преподавательских подходов к организации данного вида работы, предполагает использование таких педагогических принципов, как командность, сотрудничество, интерактивность. Современные методики интерактивной работы с текстом, базирующиеся на принципе междисциплинарности, позволяют максимально вовлекать обучающихся в процесс обучения, способствуют формированию таких навыков XXI века, как «умение критически мыслить, способность к взаимодействию и коммуникации, творческий подход к делу» [1]. Справедливо утверждать, что обучение чтению и порождению текста должно идти в неразрывной связи друг с другом, поскольку именно их сочетание составляет ту необходимую жизненно важную компетенцию, которая позволяет человеку эффективно осуществлять коммуникацию в условиях междисциплинарного образовательного пространства.

Существует ряд приёмов, позволяющих работать с текстом, одновременно сочетая обучение интерпретации и порождению текста.

Одним из приёмов, позволяющих вести работу, сочетающую интерпретацию текста и формирование умений в письменной речи, является так называемый «Writing to Read Approach», где чтение рассматривается как активный творческий процесс, осуществляемый обучаемыми. Основной задачей преподавателя становится стимулирование познавательного интереса у обучающихся, создание условий для осуществления творческого взаимодействия читателя с текстом, при котором осуществляется интерпретация смыслов и выявление значения текста. Работа с текстом может реализовываться согласно следующим этапам: *literal understanding, empathy, analogy, interpretation, evaluation of fiction, recognition* [2, p. 67–68]. Результаты всех этапов фиксируются письменно, что позволяет контролировать процесс проникновения в смысл исследуемого текста, включая рефлекссию. При этом возможна как индивидуальная, так и командная работа на всех ступенях взаимодействия с текстом, более того, каждый из этапов предполагает написание текстовых фрагментов, обмен мнениями, самостоятельное критическое осмысление написанного, а также *peer review*. Таким образом, эффективно реализуется методика “collaborative learning” предполагающая, что «обучение происходит при взаимодействии обучающихся, а не только при взаимодействии студента с текстом» [5, p. 82]. Одна из форм данной интерактивной работы может реализовываться согласно следующей модели: преподаватель формулирует несколько вопросов относительно текста, которые должны носить дискуссионный характер. Учащиеся сначала самостоятельно отвечают на эти вопросы в письменной форме, далее осуществляется работа в группе, где участники обмениваются мнениями, пытаются найти точки соприкосновений и разногласий [5, p. 75]. Возможным резуль-

татом такой командной работы является написание текста-ответа, учитывающего индивидуальные ответы всех членов группы, таким образом, формируются умения учащихся в интеграции и синтезе нескольких источников.

Еще один интерактивный приём работы с текстом на занятии, сочетающий интерпретацию текста и развитие умений в письменной речи, это «диалектические тетради» (*dialectical notebooks*). Согласно рекомендациям специалистов из Bard College Institute for Writing and Thinking этот вид работы можно выполнять следующим образом: лист бумаги делится на несколько частей: в первую студенты записывают отрывки из читаемого текста, которые привлекли их внимание, в другую свои мысли и критические замечания, на которые потом получают ответные комментарии от других обучающихся, в последнюю графу записываются размышления в ответ на замечания коллег. В процессе работы предполагается внимательное прочтение и критическое осмысление прочитанного текста или фрагмента, а также вовлеченность студентов в критическое осмысление ответов и размышлений друг друга [3, p. 95].

Приём *believing and doubting games* [4, p. 145] способствует формированию умений аргументации. Одним из вариантов его реализации может быть задание, когда каждый из учащихся формулирует собственное суждение относительно текста, в дальнейшем при работе в группе происходит поиск дополнительных аргументов, примеров из текста, аналогий и т. п., поддерживающих представленное суждение, также осуществляется поиск информации, которая может поставить под сомнение рассматриваемое суждение, позволяет критически осмысливать текст, интегрируя работу по развитию навыков взаимодействия с текстом и письма.

Использование представленных приёмов эффективно способствует развитию навыков работы с текстом, стимулирует порождение учащимися собственных текстовых фрагментов, а также развивает навыки критического мышления.

Литература

1. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании [Электронный ресурс]. URL: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost (дата обращения: 15.01.2019).
2. Amer A. A. Teaching EFL / ESL Literature [Online resource]. URL: <http://www.readingmatrix.com/articles/amer/article.pdf> (дата обращения: 10.10.2018).
3. Bledsoe M. R. *Dialectical Notebooks* / M. R. Bledsoe // *Writing-based Teaching. Essential Practices and Enduring Questions* / ed. T. Vilardi, M. Chang. State University of New York Press, Albany, 2009. 186 p.
4. Elbow P. *Writing Without Teachers*. New York: Oxford UP, 1973. 205 p.
5. Lesnick A. *Odd Questions, Strange Texts, and Other People: Collaborative Learning, Play, and New Knowledge* / A. Lesnick // *Writing-based Teaching. Essential Practices and Enduring Questions* / ed. T. Vilardi, M. Chang. State University of New York Press, Albany, 2009. 186 p.

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

PHILOLOGY AND MODERN TECHNOLOGIES ISSUES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*Nan Zhou, V. Aitov
M. Aknulla BSPU*

TEACHING CHINESE GRAMMAR ON THE BASIS OF TASK-BASED TEACHING METHOD

Chinese is recognized as one of the most difficult languages in the world. With the development of Chinese as a foreign language, Chinese has gradually become an important part of the world language communication system. This article makes a statement and explanation on the following two questions: 1) the importance of teaching Chinese Grammar in TCFL (teaching Chinese as a foreign language), 2) the role of task-based teaching method in teaching Chinese Grammar in TCFL.

It is important to master the grammar aspect in the process of foreign language acquisition. In teaching Russian students Chinese as a foreign language it is as well decisive.

Several empirical studies have also proved this point. Higgs and Clifford [2] rely on their many years of foreign language teaching experience to believe that the use of inaccurate language forms without monitoring can lead to language rigidity, and some ungrammatical forms in learner interlanguage are often difficult to eradicate.

Hunan [3] pointed out that if a person has a large amount of vocabulary, even if he does not understand the grammatical structure on which the discourse is based, he may obtain meaning from the discourse, which is only correct to a certain extent, and only suitable for the early stages of language learning. However, the accuracy of language may not be meaningful to foreign language learners in the early stages of language learning, and conversations on a larger scale must have grammatical knowledge. Reviewing the study of grammar teaching in the field of second language acquisition, it can be concluded that specialized grammar teaching is very necessary in the process of second language acquisition, and its effect is far better than the natural acquisition of learners [1].

Chinese is different from other major languages in the world, and it lacks morphological changes in a strict sense. It does not have the morphological signs like European languages.

Foreign students need to change the language type when learning Chinese. Grammar teaching is of great significance to help students complete this conversion as soon as possible.

In the book 《国人学汉语难点释疑》(The Difficulties in studying Chinese) published by Ye Panyun and Wu Zhongwei [7] the author has collected 228 difficult points that foreigners often encounter when learning Chinese. Among them there are 181 grammatical difficulties, accounting for 79,39%. It can be seen that in the practice of Chinese teaching, grammar is the biggest difficulty encountered by learners. The difficulty in learning their grammar mainly focuses on two aspects: one is that the meaning is unclear, and the other is that the usage is not well mastered.

For example, the simple sentence «我们看电影 (We watch movies)», after adding different tone auxiliary words, can express different meanings, please see example sentences:

a 我们看电影吗? Express doubt
b 我们看电影吧? Express guess

c 我们看电影呢? In progress
d 我们看电影啊? Dissatisfied

From the perspective of language acquisition, linguistic typology, and teaching practice, grammar teaching has always occupied an important position in the process of second language acquisition and cannot be ignored. However, it should be emphasized that the purpose of grammar teaching is not to impart grammar knowledge, but to cultivate learners' verbal communication skills.

One of the ways to teach Chinese Grammar is using task-based learning (TBL).

Task-based approach emphasizes language contact, language learning, and language mastery in the process of doing things and completing tasks. In order to adapt to the requirements of task-based teaching methods, grammatical structure and grammatical knowledge do not have to be presented to learners separately. Grammar teaching does not have to be over-emphasized in the teaching process. Instead, teachers need to consciously integrate grammatical content into the design of tasks. Incorporate into the process of the learner completing the task [4; 5, p. 34; 6].

For example, when designing the task of “introducing people”, you can incorporate the grammar points of “是 (yes)”, and “有 (have)”. Such grammar teaching has its focus from the training of language knowledge to the completion of language tasks. Grammar has also changed from a single language knowledge to a living language communication tool. However, incorporating grammar learning into the task, this article has only made a small attempt. How to match the Chi-

nese grammar system with the task teaching philosophy is a huge and systematic project, which is a new challenge to the grammar system.

In the teaching process, teachers should provide opportunities for students to ask questions, find rules, and reflect, so as to construct their own models, concepts and strategies to promote language learning. Inspiring students' internal motivation in grammar teaching, we can use the principle of inspiration to enable students to acquire language knowledge in the process of thinking. For example, we have been teaching Chinese in Bashkir department of Bashkir State Pedagogical University when teaching the adverb «再 (again, in already happening)», and «又 (again, In the future, not happened,)» you cannot directly explain the difference between the two, but let the students complete the following exercises:

a 他说错了 , (又)说了一遍 He said it wrong and said it again.

b 你说错了 , 请(再)说一遍 You said it wrong, please say it again.

c 今天 (又) 下雨了,不能出去玩了 It's raining again today, I can't go out to play.

Task 1. Interview

Activities: A group of two students, the task paper is sent to each student, the students interview their own desk mate according to the above requirements. To make a deep clear in adverb “再”and “又”

Task 2. Making a Travel Plan

Activities: A group of five people, two students represent tourists, and three students represent three travel agencies. Require students to have a free dialogue based on their known information and circumstances, and ultimately decide a travel plan that suits them.

The teacher's give information for each group of visitors is a constraint such as: less money, less time, etc.

The teacher gives three different content of travel advertisements to the students who play the travel agency's known conditions. Each advertisement has certain items and variable items, and the travel agency can adjust the variable items according to the customer's situation.

There are many ways to teach grammar. In the practice of teaching, accepting the new concept of task-based teaching method will help to further explore the new situation of grammar teaching. Facing the challenges of the new teaching method, the study of Chinese grammar teaching should further refine the traditional grammar teaching system, further clarify the status of grammar teaching, clarify the characteristics of grammar teaching, and continuously improve teaching methods, making grammar teaching truly improve

In grammar teaching, it is necessary to collect most common mistakes made by students, especially the grammatical phenomena in Chinese that are not found in Russian. Through grammar teaching students can accurately understand, accu-

rately express, and minimize the grammatical problems in expression. Task-based teaching methods emphasize students' use of tasks to understand the exact grammar. They can stimulate their motivation and fun, attract interest, and improve their Chinese.

References

1. Ellis. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective Vol. 40, No. 1 (Mar., 2006). P. 83–107.
2. Higgs T. V., Clifford R. The push toward communication / T. V. Higgs (Ed.). Curriculum, competence, and the foreign language teacher. 1982. P. 57–136.
3. Hunan. 对汉语语法的探索 (Exploring Chinese grammar) 2002 (1). P. 12–16.
4. Prabhu, P. 1–2. N. S. Second Language Pedagogy. Oxford: OUP, 1992.
5. Swan. M. Language teaching. In: IATEFL Annual Conference Repon 1996. P. 34–38.
6. Willis D., Willis J. A flexible framework for task-based learning. 1996. P. 53.
7. Ye Panyun and Wu Zhongwei 国人学汉语难点释疑 (The Difficulties in studying Chinese) 2008. P. 44–78.

Л. И. Агафонова
РГПУ им. А. И. Герцена

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

L. Agafonova
Herzen State Pedagogical University of Russia

THE TEACHER'S ROLE IN THE PROCESS OF MOBILE TECHNOLOGIES INTEGRATION FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article deals with some issues connected with the role of the teacher in the process of mobile technologies integration into foreign languages teaching. It argues that the challenges related to the integration of mobile technologies within the formal pedagogy must be resolved at both micro (i. e. the learners and teachers) and macro (i. e. the institutions, governments and other education stakeholders) levels. In addition to providing guidance on how mobile devices can be used, teachers should also play the role of constructivist instructors throughout the teaching-and-learning process. The teachers should also have more opportunities for continuous in-service training.

Считается, что интеграция современных мобильных технологий в процесс обучения иностранном языкам повышает общий интерес и мотивацию обучаемых, делая процесс обучения более успешным. Однако, как отмечает Дж. Берстон, большинство опубликованных исследований по мобильному

обучению не продвинулись намного дальше экспериментального тестирования и не интегрированы в учебные планы и программы [2], и, добавим, не включены в Государственные Образовательные Стандарты. В связи с этим попробуем выделить некоторые возможные причины отсутствия полной интеграции мобильного обучения в процесс обучения иностранным языкам, которая характеризует большинство опубликованных исследований по мобильному обучению. Так, Дж. Берстон делает акцент на том, что «исторически отсутствие интеграции мобильного обучения в учебную программу можно объяснить технологическими ограничениями и факторами финансовых затрат; однако сейчас это намного меньше, чем когда-либо прежде» [2, с. 115].

Действительно, в настоящее время также и на российском рынке имеется большое количество доступных мобильных устройств, и почти у каждого обучаемого есть по крайней мере одно мобильное устройство, которое он или она использует для различных целей. Кроме того, заметим, что, согласно Х. Альотайби и соавторам, «учителям или учебным заведениям не нужно предоставлять студентам сложное, дорогостоящее оборудование или обеспечение, позволяющие интегрировать изучение языка с помощью мобильных устройств в учебную среду» [1, с. 1309]. Отсюда сделаем вывод, что «технологические ограничения и факторы стоимости», которые назывались Дж. Берстоном возможным барьером для интеграции мобильного обучения в процесс обучения иностранным языкам [2], не являются определяющим фактором. Другими словами, утверждение, что даже относительно дешевое и простое мобильное технологическое устройство может использоваться для изучения языка [1], — это аргумент, который полностью поддерживается автором данной статьи.

Проведенные исследования других ученых доказывают, что есть некоторые проблемы со стороны обучающихся, а не обучаемых. Так, в частности М. Парк и Т. Слейтер сделали вывод, что обучаемые уже давно используют различные функции мобильных устройств в процессе обучения иностранным языкам, однако преподаватели иностранных языков до сих пор менее склонны использовать мобильные устройства в образовательных целях [5, с. 93]. Эта нехватка или отсутствие готовности и связанное с этим негативное к ним отношение, которое все еще наблюдается со стороны преподавателей иностранных языков, также на наш взгляд, являются серьезным препятствием для процесса интеграции мобильных технологий в процесс обучения иностранным языкам.

Проблемы, связанные с интеграцией мобильных технологий в учебный процесс, несомненно, должны быть решены как на микроуровне (включающем обучаемых и обучающихся), так и на макроуровне (то есть на уровне учреждений, правительств и других заинтересованных сторон в сфере образования). На макроуровне «языковая политика должна поощрять нефор-

мальное обучение вне школы и предусматривать контакты с языком через различные виды мобильных устройств» [4, с. 2373]. И, как только соответствующая политика будет внедрена, образовательные учреждения должны создать «легкодоступную поддерживающую среду, в которой присутствует система консультирования с экспертами и коллегами» [3, с. 28] как для обучающихся, так и для обучающихся.

На микроуровне «учителям может понадобиться дополнительная поддержка и идеи [так, чтобы]... они могли помочь своим ученикам [использовать] свои мобильные устройства для изучения языка» [5, с. 93]. В частности, преподавателям иностранного языка необходима помощь в форме так называемого «технологического прорыва», когда им предоставляется возможность многоступенчатого и непрерывного профессионального развития, чтобы развить и усовершенствовать их компетенции в области использования мобильных технологий, чтобы они могли достичь того же уровня комфорта и знакомства с мобильными устройствами, что и их ученики» [5, с. 111–112].

В заключение следует сказать, что, как только учителя приобретут достаточные знания, навыки и умения по использованию мобильных устройств в учебном процессе, наступает их очередь гарантировать, что все учащиеся также смогут адекватно использовать соответствующие технологии, и это должно быть сделано с помощью четких инструкций и указаний. Общее руководство и контроль преподавателя над тем, как мобильные технологии могут быть использованы для изучения иностранного языка с точки зрения планирования деятельности и совместной работы также очень важны, поскольку обучаемые могут не знать о технологических возможностях новых мобильных технологий именно для изучения иностранного языка, о когнитивных, психолингвистических и других основах обучения иностранному языку или о том, как их можно комбинировать, развивая различные виды компетенций в иностранном языке.

Литература

1. *Alotaibi H. M., Alamer R. A., Al-Khalifa H. S.* MLab: A mobile language learning lab system for language learners // *Journal of Universal Computer Science*. 2015. 21 (10): 1307–1326.
2. *Burston J.* The reality of MALL: Still on the fringes // *Computer-Assisted Language Instruction Consortium*. 2014. 31 (1): 103–125.
3. *Chen X. B.* Tablets for informal language learning: Student usage and attitudes // *Language Learning & Technology*. 2013. 17 (1): 20–37.
4. *Costa P., Albergaria-Almeida P.* The European survey on language competences: Measuring foreign language student proficiency // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015. 191: 2369–2373.
5. *Park M., Slater T.* A typology of tasks for mobile-assisted language learning: Recommendations from a small-scale needs analysis. *TESL Canada Journal* // *Révue TESL du Canada*. 2014. 31 (8): 93–115.

**ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
В РАМКАХ ПРОГРАММЫ 2ИЯ В ВУЗЕ**

V. Akupova
*St. Petersburg University of Technology
of Management and Economics*

**THE TEACHING OF SPEECH COMMUNICATION CULTURE
WITHIN THE FRAMEWORK
OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE PROGRAM AT UNIVERSITY**

The teaching of speech communication culture is the systematization of language means in the area of communication in accordance with literary norms. The workshop on speech communication culture in the French language involves extraction and analysis of information from a written or recorded text, formulation and argumentation of one's point of view, and acquiring the primary skills of discussion.

На продвинутом уровне языковой подготовки, когда усвоены все базовые грамматические структуры и основная лексика по тематическому принципу (в рамках бытового дискурса), важное значение приобретает обучение культуре речевого общения, то есть систематизации языковых средств в сфере коммуникаций при соблюдении литературных норм (фонетических, грамматических, лексических, фразеологических, норм правописания, а также общелитературных и стилистических норм).

Так как формирование коммуникативной компетенции происходит во всех четырех видах речевой деятельности человека Compréhension écrite/orale // Expression écrite/orale, работа с материалом должна идти по тем же направлениям.

Целесообразно и необходимо использовать материалы из иностранных СМИ, литературных произведений, Интернет-сайтов, которые соответствовали бы таким требованиям как аутентичность, репрезентативность и разнообразие, а также представляли собой познавательную ценность.

Единицей обучения иностранному языку, по-прежнему, выступает текст (письменный или звучащий).

Автором данной статьи была предпринята попытка создания учебного пособия «Практикум по культуре речевого общения на французском языке», в котором были учтены вышеуказанные принципы.

Цель курса — научиться извлекать и анализировать информацию, научиться формулировать и аргументировать свою точку зрения, получить первичные навыки дискуссионной беседы и философских размышлений. Для дискурса были выбраны следующие темы: человеческие взаимоотношения, повседневная жизнь, досуг.

В учебное пособие вошли три больших раздела, в каждом из которых пять тематических уроков, а также заключительный урок контроля усвоенных навыков.

Принципом отбора текстового материала является коммуникативная ценность, критерием — аутентичность и разнообразие.

Урок делится на четыре части, соответствующие четырем видам речевой деятельности. Первые две части посвящены работе с письменными текстами. Вторые две — со звучащими.

В раздел **Compréhension écrite** входят:

Перевод короткого *литературного текста*, представляющего собой объект литературного наследия Франции.

На примере классической литературы идет обучение чтению с полным пониманием текста, с анализом его структуры, а также смысловой его стороны. Уделяется особое внимание грамматическим, лексическим, фразеологическим нормам языка.

Далее следует *изложение* основного содержания текста (навык просмотрового чтения). Как правило, не предваряется снятием лингвистических трудностей. Текстом для пересказа выступают отрывки из *публицистических произведений*.

Важным становится понимание основного содержания текста, при наличии в нем некоторого количества незнакомой лексики. Второстепенные детали можно игнорировать. Главное — выделить максимум возможных опор и задействовать контекстуальную догадку.

Далее на базе небольших *сообщений с интернет-форумов*, содержащих в себе проблематику по теме урока, студентам предлагается обсудить их в *диалогическом общении*, в зависимости от уровня группы, при помощи наводящих вопросов преподавателя или без них.

Expression écrite. Диктант. Студенты отрабатывают навык письма под диктовку. Используются классические литературные тексты, в которых представлены особо сложные случаи орфографии.

С целью закрепления новой лексики из изученных выше текстов студентам предлагается *перевод фраз с русского на французский*.

Однако письмо подразумевает не просто орфографические или лексические диктанты. На данном этапе гораздо более важную роль играет обучение студентов изложению своих мыслей в письменной форме.

Сочинение. Существует корреляция между типами письменного и устного общения. Если при чтении надо понимать, как строится текст, то при написании — использовать это знание. Письмо переводит развитие речи на более высокий уровень.

В конце данного раздела предлагается *дополнительная информация* культурологического содержания.

Compréhension orale. В разделе «Работа с аудио текстом» вниманию студентов представляется *аудиотекст*. Предлагаются задания на извлечение основной информации, а также задания на размышления.

Expression orale. Полученная путем слуховой рецепции информация должна быть обязательно закреплена в ситуации коммуникации. Для этого используются монологические и диалогические высказывания.

Монологи подразумевают философские размышления на тему урока. Студент должен предъявить аргументацию своей точки зрения. А также сделать свои выводы. **Диалоги** также закрепляют навыки аргументации. **Экспресс-опрос** по теме (вопрос-ответ) подводит итог в обсуждении темы урока.

В качестве мотивации студентам предлагается **ролевая игра**, подразумевающая инсценировку в рамках заданной темы урока, в которой обязательно задействован элемент креативности.

Средством тренировки в понимании звучащей речи может выступать **декламация стихотворных произведений**. Изучение фонетической нормы, интонационного рисунка языка должны подчиняться принципу аппроксимации.

Контроль полученных навыков происходит индивидуально. Контролируется декламация стихов, монологические высказывания на базе цитат и диалогическая речь с преподавателем в рамках темы урока.

О. А. Арутов
РГПУ им. А. И. Герцена

НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ ВИДЕОУРОКОВ ДЛЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

O. Arutov
Herzen State Pedagogical University of Russia

SOME GUIDELINES FOR CREATING VIDEO TUTORIALS FOR E-LEARNING COURSES

Video tutorials have become an integral part of modern e-learning courses, providing unique opportunities for teachers to organize learning process, as well as contribute to students' effective learning. The effectiveness of video tutorials as an educational tool is enhanced when keeping in mind three aspects at the stage of their design: optimization of cognitive load, maximizing engagement and stimulating active learning. The article reviews each of these aspects and suggests some parameters to be considered in tutorial video making.

Неотъемлемой частью современных дистанционных курсов становится видео контент. Он открывает уникальные возможности, как в организации дистанционного учебного процесса, так и способствует результативному усвоению учебного материала учащимися. По данным последних исследований 92% респондентов считают, что образовательные видео ревальвируют удовлетворенность учебным процессом, повышают успеваемость учащихся (84%) и положительно влияют на процесс интеграции новичков в учебный процесс (80%) [6].

Формат видео может быть использован как в создании видеолекций, так и видеоуроков. Поскольку видеолекции имеют декларативный характер, а видеоуроки предполагают представление практических знаний, то при их создании должны быть учтены соответствующие критерии, позволяющие оптимизировать когнитивную нагрузку, повысить привлекательность и обеспечить активное обучение. К основным таким критериям можно отнести:

- продолжительность;
- темп и стиль речи;
- место съемки;
- встроенные вопросы и интерактивные элементы.

Анализ 6,9 миллионов просмотренных образовательных видео выявил, что вовлеченность учащихся резко падает после первых 6–7 минут просмотра [3]. Следовательно, видеоурок не должен выходить за пределы этих показателей. С другой стороны, видео сообщение должно быть целостным и законченным, чтобы учащиеся могли делать ключевые выводы после его просмотра. В этой связи, иногда может потребоваться разбивка образовательного материала на несколько тематических видеоуроков. Для повышения уровня вовлеченности учащихся также рекомендуется использовать субтитры. Они помогают сосредоточить внимание, делать заметки, выучить правописание незнакомых слов, позволяют при необходимости смотреть видео с выключенным звуком.

Речь преподавателя должна быть подготовлена заранее. Скорость речи должна вирироваться между 180–200 слов в минуту, при этом желательно использование разговорного стиля, так называемого принципа персонализации Майера [4].

Видео снятые в неформальной обстановке более привлекательны, чем простой видеозапись урока или лекции в аудитории. При этом преподавателям рекомендуется смотреть в объектив камеры. Такой формат позволяет нивелировать у учащихся чувство изолированности от преподавателя и избежать изнурения.

Важными составляющими эффективного видеоурока также являются встроенные в видео опросы, мини тесты, слайды и иные интерактивные элементы, стимулировавшие активное обучение.

Итак, видео формат может служить эффективным инструментом для повышения качества электронных учебных курсов. Однако чтобы извлечь максимальную пользу из обучающих видео, важно настроить ключевые его компоненты — когнитивную нагрузку, элементы, влияющие на вовлеченность и элементы, способствующие активному обучению.

Литература

1. *Cynthia J.* Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content // *CBE Life Sci Educ.* 2016 Winter; 15(4): es6. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5132380/>

2. *Berg R.; Ann Brand, PhD; Jennifer Grant, PhD; John S. Kirk, PhD; and Todd Zimmerman, PhD.* (2014) Leveraging Recorded Mini-Lectures to Increase Student Learning.

Online Classroom. URL: https://www.academia.edu/6778520/Leveraging_Recorded_Minilectures_to_Increase_Student_Learning

3. Guo PJ, Kim J, Robin R. L@S'14 Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale. New York: ACM; 2014. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos; pp. 41–50.

4. Mayer R. E. Applying the science of learning: evidence-based principles for the design of multimedia instruction. Cogn Instr. 2008; 19: 177–213.

5. Пятый ежегодный доклад «Место видео в образовании. Идеи и тенденции», 2018. URL: https://corp.kaltura.com/wp-content/uploads/2018/07/The_State_of_Video_in_Education_2018-1.pdf

6. https://corp.kaltura.com/wp-content/uploads/2018/07/The_State_of_Video_in_Education_2018-1.pdf

*Е. А. Афанасьева,
Г. И. Панкратьева, Л. Л. Киселева
ПГУПС Александра I*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

*Е. Afanaseva, G. Pankrateva, L. Kiselyova
Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University*

SOME PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO FOREIGN POST GRADUATE STUDENTS AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

The authors describe some peculiarities of teaching English to foreign post-graduate students for whom English is the second foreign language after their native language and Russian as the first one.

Современная система подготовки кадров высшей квалификации в вузах имеет профессионально-коммуникативную направленность. Основной задачей обучения иностранному языку является формирование у аспирантов иноязычной коммуникативной компетенции в устной и письменной речи, обеспечивающей возможность вести научную, экспертно-аналитическую и профессиональную деятельность. Программа обучения ИЯ в аспирантуре направлена на формирование следующих универсальных компетенций:

УК-3 — готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективах по решению научных и научно-исследовательских задач;

УК-4 — готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках.

При этом во многих российских вузах проходят обучение студенты и из зарубежных стран, в частности из Китая, Казахстана, Узбекистана и т. д.

Программы бакалавриата для студентов-иностранцев предоставляют возможность изучать русский язык как иностранный. Однако в магистратуре и аспирантуре обучение иностранному языку ведется на английском, немецком и реже на французском языках. В таком случае студенты-иностранцы изучают английский язык как второй иностранный, а русский язык является для них первым изучаемым иностранным языком, либо наоборот, если речь идет о студентах из стран дальнего зарубежья.

Опыт преподавания английского языка аспирантам в ПГУПС Александра I показывает, что уровень владения АЯ среди них существенно отличается, и может быть как высоким, так и довольно низким. Тем не менее, одним из обязательных условий обучения в аспирантуре является успешная сдача кандидатского экзамена по ИЯ, и задача преподавателей — обеспечить эффективную методологическую основу овладения английским языком как российскими, так и иностранными обучающимися, а также способствовать их личностному и профессиональному развитию.

В этой связи необходимо учитывать, во-первых, особенности обучения взрослых иностранному языку. При организации обучения взрослых необходимо руководствоваться следующими основными педагогическими принципами: приоритет самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности; опора на опыт; индивидуализация; гибкость в формировании программ обучения; практическая направленность обучения; преподаватель является экспертом, организатором, соавтором, наставником, консультантом, вдохновителем, источником знаний [1].

Во-вторых, следует учитывать особенности обучения второму иностранному языку аспирантов из стран ближнего зарубежья. В этом аспекте можно опираться на исследование Н. Н. Чичериной, которая рассматривает обучение второму ИЯ в национальной школе и делает следующие выводы о влиянии родного и первого ИЯ на обучение второму ИЯ:

1. Степень влияния (как положительного, так и отрицательного) со стороны первого иностранного языка определяется уровнем владения им учащимися.

2. При соответствующем уровне сформированности навыков в первом иностранном языке вероятность переноса из этого языка увеличивается, а влияние родного языка ослабевает.

3. Влияние родного языка и первого иностранного языка по-разному проявляется на разных языковых уровнях и в разных видах речевой деятельности.

4. В условиях национальной школы родной язык учащегося, как язык доминантный, оказывает основное влияние (как положительное, так и отрицательное) при изучении иностранного языка. Влияние русского языка, как первого, не родного, так же существенно. Степень влияния русского языка зависит от уровня владения им.

5. Повышение уровня владения русским языком ведет к постепенному ослаблению влияния со стороны родного языка учащихся, но оно все равно остается доминирующим [2].

В-третьих, следует также обратить внимание на наличие внешней мотивации у аспирантов к изучению английского языка, продиктованное профессиональной необходимостью и личностным развитием.

Очевидно, что владение аспирантами одним иностранным языком создает в целом благоприятные условия для усвоения второго ИЯ. Однако, необходимо отметить и фактор, затрудняющий подготовку специалистов по второму языку. В нашем случае курс английского языка оказывается в проигрышном положении с точки зрения количества аудиторных часов на усвоение программы.

В связи с этим, обучение иностранных аспирантов английскому языку требует учета их индивидуального уровня владения языком, активизации самостоятельной учебной деятельности с целью повышения эффективности учебного процесса, поддержание высокой мотивации к процессу обучения и освоению языка в целом, таким образом способствуя формированию самообразовательной компетенции, осуществление системного педагогического мониторинга и контроля уровня развития языковой и речевой компетенции.

Данный подход дает возможность подобрать такую методику работы с иностранными аспирантами, которая позволит результативно и за относительно короткий срок достичь предполагаемой цели изучения иностранного языка.

Литература

1. *Ефимова Р. М.* Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку. URL: http://pglu.ru/upload/iblock/f71/uch_2008_iii_00039.pdf, с. 2
2. *Чичерина Н. Н.* К вопросу о преподавании второго иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. 1999. № 3. С. 5–9.

А. К. Балакирева, Г. И. Панкратьева
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

A. Balakireva, G. Pankrateva
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF READING MOTIVATION AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The paper presents the results of the survey in some schools of Saint Petersburg. The aims of the survey were to find methods of teaching reading at primary school and peculiarities of reading motivation in Russian and English. The authors consider schoolteachers and adult family members as main factors for developing reading motivation of children.

«Люди перестают мыслить, когда они перестают читать». Эти слова были сказаны великим французским мыслителем Дени Дидро много лет назад. Актуальны они и сейчас, так как решение проблемы развития интере-

са к чтению решает ряд воспитательных, образовательных и развивающих задач обучения и воспитания. Анализ психолого-педагогической литературы говорит о том, что современные ученые признают педагогическую проблему приобщения к чтению детей младшего школьного возраста.

Чтение можно рассматривать как педагогически направленный процесс приобщения детей и подростков к литературе, целью которого является воспитание любви к книге. Интерес к чтению, на наш взгляд, возникает в том случае, если ребенок свободно владеет осознанным творческим чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения.

Одним из важных факторов, влияющих на формирование у младших школьников интереса к чтению, является школа. В рамках этого социального института накоплен значительный опыт, имеется методологическая база, есть другие ресурсы, необходимые для работы, связанной с развитием читательской компетентности.

В связи с этим нами было решено провести исследование на базе нескольких общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Целью исследования являлось изучение особенностей учебного процесса, направленного на обучение чтению на английском языке младших школьников. Всего было проведено 3 серии исследования, направленных на исследование методов и приёмов формирования навыков чтения на уроках английского языка, установление особенностей формирования интереса к чтению на родном и иностранном языке в начальной школе и изучению особенностей упражнений для обучения чтению в современных УМК по английскому языку.

Первая серия была направлена на изучение особенностей проведения занятий по английскому языку в начальной школе. В опросе приняли участие 8 учителей. По результатам опроса, нами было выявлено, что 75% учителей (6 респондентов из 8) дают ученикам подготовительные задания перед чтением на уроках английского языка. Из тех, кто использует подготовительные задания, 83% учителей (5 респондентов из 6) ответили, что они используют задания, представленные в УМК. 17% учителей (1 респондент из 6) использует дополнительные материалы (скороговорки). На вопрос: *«Даете ли вы дополнительные задания для чтения?»* 75% учителей ответили отрицательно. При уточнении вариантов дополнительных текстов учителя указали стандартные тексты, представленные в УМК. Ответы на последний вопрос: *«Какие трудности, на ваш взгляд, испытывают ученики при чтении?»* можно разделить на три группы:

- Трудности, связанные с техникой чтения (*«Угадывание слов вместо последовательного чтения»*, *«Путают буквы при чтении»*, *«Не запоминают буквы английского алфавита»*, *«Сложные правила чтения»*);
- Трудности, связанные со смысловой стороной речи (*«После прочтения текста не могут четко сформулировать основную мысль»*);
- Трудности, связанные с неумением пользоваться словарем (*«Не умеют пользоваться словарем в конце учебника; Не пользуются им»*).

Вторая серия исследования была направлена на установление особенностей формирования интереса к чтению на родном и иностранном языках в начальной школе.

По результатам анкетирования мы можем видеть, что на первый вопрос: «*Читаешь ли ты дома?*» 65% опрошенных ответили «*Да*» и 35% — «*Нет*».

На второй вопрос нами были предложены варианты ответов, включающие самые популярные жанры для этого возраста. Большинство детей (50%) предпочитает читать рассказы. Сказки читают чаще, чем остальные жанры (30% опрошенных учеников). И по 10% школьников читают журналы и комиксы.

Третий вопрос: «*Почему ты читаешь?*» предполагал собой выбор из четырех вариантов ответа: от варианта, выражающего мотивацию читающего, до варианта, показывающего незаинтересованность в чтении. Первый ответ выбрали 30% учащихся, что говорит о высокой степени мотивации. Также 30% выбрали вариант ответа «*Я читаю, потому что родители напоминают мне об этом*». 15% опрошенных ответили «*Я читаю, потому что в школе задают читать произведения*». И 25% выбрали вариант ответа «*Я не читаю*», что на 10 процентов меньше в сравнении с первым вопросом данной анкеты.

На четвертый вопрос: «*Помнишь ли ты название последней книги, которую ты прочитал?*», 70% учеников ответили утвердительно и только 30% не смогли вспомнить название книги. Среди названных для примера книг, учениками были выделены следующие: «*Гравити фолз*», «*Энциклопедия*», «*Гарри Поттер*», «*Волшебник изумрудного города*», «*Рассказы о животных*», «*Про волшебство*», «*Про русалочку*», «*Вредные советы*», «*Гадкий утенок*», «*Рассказы о школе*».

Как видим, лидирующую позицию занимают комиксы, энциклопедии и рассказы. Большинство энциклопедий на данный момент представлены книгами с большим количеством красочных иллюстраций, и, таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся привлекают рисованные истории и рассказы в картинках.

Результаты ответов на пятый вопрос показывают, что 60% опрошенных читают дополнительную литературу помимо школьной программы. И 40% не интересуются дополнительным чтением.

Следующие вопросы были направлены на выявление особенностей обучения чтению непосредственно на уроках английского языка. На шестой вопрос: «*Читаете ли вы на уроках английского языка?*» 100% учащихся ответили положительно. Седьмым вопросом мы уточнили частоту чтения на уроках английского языка. 40% учеников выбрали ответ «*На каждом уроке*», по 25% учеников выбрали ответы «*Часто*» и «*Редко*», и 10% учащихся ответили «*Никогда*». Следующий вопрос был направлен на понимание сложности текстов, представленных в УМК. 50% детей выбрало ответ «*Я понимаю почти всё, кроме некоторых слов*», 30% справляются с пониманием прочитанного текста и 20% плохо понимает то, что они проходят на

уроках. Последний вопрос также связан с мотивацией учеников: «*Что ты делаешь для того, чтобы лучше понимать прочитанное?*». Данный вопрос предполагал открытый ответ и самыми частыми решениями проблемы «непонимания» были выделены следующие: «*Учу слова*»; «*Перевожу каждое слово / смотрю в словарь*»; «*Спрашиваю у учителя*».

Также встречаются другие, менее распространенные решения: «*Я прочитываю много раз*»; «*Я читаю книгу на английском, которую мне подарила мама*»; «*Читаю про себя*».

Результаты исследования в выявлении особенностей формирования интереса к чтению на родном и иностранном языке в начальной школе показали, что в целом, ученики заинтересованы в чтении. Но по результатам отдельных вопросов можно сделать вывод о том, что мотивация у учеников формируется благодаря влиянию других людей — членов семьи и учителей. Также мы узнали, что предпочтительный для младших школьников тип литературы — это комиксы и энциклопедии, за счет их наполняемости красочными иллюстрациями. Различные виды работ над текстом способствуют развитию интереса к чтению, а также формированию навыков выразительного чтения.

Формирование качественного навыка чтения у младших школьников является одним из основных задач начальной школы.

Итак, начальная школа должна сформировать младшего школьника как осознанного читателя, проявляющего интерес к чтению, владеющего прочными навыками чтения (на уровне данного возраста), способами самостоятельной работы с читаемым текстом и детской книгой.

Е. В. Белоглазова
РГПУ им. А. И. Герцена

КУДА ВЕДЕТ ПОИСК СООТВЕСТВИЙ, ИЛИ О НЕУНИВЕРСАЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДНЫХ СЛОВАРЕЙ

E. Beloglazova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ALONG THE PATH OF TRANSLATION EQUIVALENTS: ON LIMITATIONS OF BILINGUAL DICTIONARIES

The present paper is aimed at analyzing the limitations of bilingual lexicography widely and uncritically used by foreign language learners. The examples given are meant to illustrate the author's point that this kind of dictionaries are based on relatively arbitrary correlation of words, misleadingly presented as equivalents to the effect of losing important pragmatic, stylistic or cultural information.

Словари пользуются большим уважением и авторитетом: к ним обращаются как к носителям истины в последней инстанции и изучающие язык,

и его носители; данные словаря не принято воспринимать критически. При этом часто упускается из виду, что (1) словарь словарю — рознь, и разные словари имеют разное предназначение, то есть дают ответы на разные вопросы; (2) словари делают люди, то есть в них отражается человеческий фактор, а именно определенная доля субъективности; (3) словари принципиально неполны, так как описывают лишь искусственно отобранный сегмент лексикона на заданном временном срезе.

Не углубляясь здесь в типологию словарей и свойственные разным типам особенности, трудности и подводные камни, рассмотрим переводной (дву-/мульти-язычный) словарь. Именно к нему по умолчанию обращаются изучающие иностранный язык как к наиболее простому и, как им кажется, прямому пути к пониманию значения незнакомого иноязычного слова. То есть пользователь ставит перед переводным словарем вопрос «что значит это слово?», не задумываясь над тем, что на этот вопрос переводной словарь ответить не может.

Переводной словарь представляет собой поставленные в условное соответствие пары слов соотносимых языков. Соответствие это носит именно условный характер, так как по свидетельствам авторитетных лингвистов, полная эквивалентность на межъязыковом уровне практически не существует. Так, Л. В. Щерба отмечал, что «слова разных языков являются величинами несоизмеримыми; вернее не слова, а понятия ими выражаемые не имеют точных эквивалентов в других языках» [2, с. 97]. Аналогичную мысль высказывает Л. С. Бархударов: «Случаи полного совпадения лексических единиц разных языков во всем объеме их референциального значения относительно редки», очерчивая сферу таких одно-однозначных отношений тремя случаями: имена собственные, научно-технические термины и некоторые группы слов, относящиеся к базовому лексикону (напр., числительные и названия дней недели) [1, с. 75].

Освященные и закрепленные лексикографической традицией такие пары приобретают жесткую ассоциативную привязку — гипнотический фактор по эффективности сравнимый с формальным сходством у так называемых «ложных друзей переводчика». Это приводит к снижению порога критичности в восприятии таких «эквивалентов», притом, что различия могут быть достаточно существенными. Так, названия дней недели, относимые Л. С. Бархударовым к полным соответствиям, могут быть нагружены разными профессионально-культурными смыслами. Например, для мусульман самым важным днем недели является пятница, «день собрания», когда намаз возвышается до уровня праздника и читается коллективно. И в этом отношении соответствием пятнице в языках христианского культурного ареала является воскресенье. В ряде случаев различия между данными лексико-семантическими группами могут носить и системный характер, например в случае советской недели-«непрерывки» 1930-х годов, в которой было пять дней, имевших номер вместо названия.

Примечателен пример «эквивалентной» пары *партизан* / ‘partisan’ во втором значении английского слова (участника вооруженной борьбы вне регулярной армии). Обращение к корпусным данным показывает, что приравнение в данном случае не вполне обоснованно. Согласно Американскому корпусу современного английского языка (COCA), в этом значении ‘partisan’ встречается только в сочетаниях типа “Yugoslavia's anti-Nazi partisan (movement)”, “Italian partisan (movement)”, “Polish partisan (group)” и т. п.. “American partisan” встречается в корпусе лишь один раз, в контексте, актуализирующем первое значение — принадлежности к политической партии; “British partisan” не встречается вовсе. В Британском национальном корпусе английского языка (BNC) ‘partisan’ в интересующем нас ЛСВ встречается единожды в сочетании с ‘movement’, и относится к борьбе с фашизмом в период Второй мировой войны. Таким образом, английское ‘partisan’ не является полным соответствием русскому *партизан* даже при рассмотрении одного конкретного ЛСВ, так как может относиться только к внешним военным действиям, то есть обозначает иностранного партизана. Переводной словарь не содержит этой информации, в то время как толковый (по крайней мере, один из пяти рассмотренных словарей) дает такого рода уточнение: «A member of an armed group formed to fight secretly against an occupying force, in particular one operating in German-occupied Yugoslavia, Italy, and parts of eastern Europe in the Second World War» [5]. Другой словарь хоть и не эксплицирует указанную сему в определении, но указывает на нее приводимым примером: «Polish partisans had blown up two trains» [4].

Еще более неприемлемым представляется приравнение культурно-специфической лексики соотносимых языков. Именно эту проблему поднимает К. McCauley, критикуя практику подмены культуронимов описываемой культуры инокультурными аналогами на примере пары *каша* / ‘porridge’ в статье под названием “The *Kasha* Syndrome” [3, с. 457]. В этом отношении в лексикографии наметился прогресс, и современные словари предлагают *kasha* по крайней мере в качестве одного из переводческих соответствий. Но этой тенденции пока не хватает систематичности.

Подводя итог приведенным рассуждениям, еще раз подчеркнем, что переводческие словари не дают понимания ни значения искомого слова в исходном языке, ни особенностей его функционирования, что, при всем их удобстве, снижает их ценность в изучении иностранного языка. Этот вывод не следует понимать как категорический призыв отказаться от использования двуязычной лексикографии в учебном процессе, но как рекомендацию объяснения учащимся ниши переводных словарей и дополнения их другими справочными источниками, прежде всего толковыми словарями и корпусами.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. 240 с.

2. Щерба Л. В. Словари с методической точки зрения // Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М.: Высшая школа, 1974. С. 96–100.
3. McCauley K. The kasha syndrome: EL teaching in Russia // World Englishes. 2005. Vol. 24. No. 4. P. 455–459.
4. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/partisan>
5. Oxford English Dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/partisan>

И. В. Богуславская
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ УСТОЙЧИВЫХ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СОЧЕТАНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СПРАВОЧНОЙ И УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

I. Boguslavskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF THE DESCRIPTION OF GERMAN GRAMMATICALIZED VERB-NOUN-CONSTRUCTIONS IN REFERENCE AND TRAINING MATERIALS

The report raises the question if the description of German light verb constructions in the educational literature corresponds to the level of their theoretical understanding and to their description in the linguistic literature.

Рассматриваемые ниже структуры немецкого языка состоят из функционального глагола и именного компонента (чаще отглагольного существительного) и образуют два подтипа в зависимости от наличия или отсутствия предлога (*ins Schleudern geraten, eine Frage stellen*). В немецкоязычной научной литературе традиционно используется термин Funktionsverbgefüge (FVG) для обозначения, в основном, структур предложного типа, но часто и как общее название, для беспредложных структур иногда встречается и термин Streckformen (англ. *stretched verbs*). В наших работах используется термин «глагольно-именные предикативные сочетания» (ГИПС) [1].

Данные аналитические конструкции немецкого и других языков активно исследуются, их описанию посвящены многочисленные научные работы. В практику же преподавания немецкого языка как иностранного они вошли значительно позже, поскольку изначально считались признаком канцелярско-бюрократического стиля. Обучение же иностранному языку, по большей части, включало языковые средства, присущие устной коммуникации и художественной литературе. Происходящие в последние десятилетия вследствие глобализации изменения рынка труда привели к смещению акцента в сторону новых языковых компетенций, подразумевающих, в том числе, освоение языковых средств, типичных для деловой, официальной, профессиональной коммуникации. Анализ учебных пособий различных немецких

издательств по Deutsch als Fremdsprache показывает, что все они на уровнях В и С в обязательном порядке в число изучаемых грамматических тем включают FVG, как один из элементов принятого в этих сферах коммуникации именного стиля.

Следует отметить, что проблему для русскоязычных учащихся представляет не собственно наличие описываемых структур в немецком языке, поскольку в русском языке аналогичные конструкции также встречаются часто. Ощущение кажущейся легкости данной темы вызывается иногда еще и тем, что существует некоторое количество ГИПС, идентичных в обоих языках по лексическому наполнению и грамматической структуре. Настоящей же проблемой для обучающихся является освоение полного функционала данных конструкций. Такое положение дел, на наш взгляд, в значительной мере является результатом того, что приводимая в учебной и справочной литературе информация лишь в малой степени опирается на результаты многочисленных научных работ по данной проблематике, носит достаточно поверхностный характер и описывает рассматриваемые структуры весьма однобоко.

Надо сказать, что ГИПС полифункциональны, находятся на стыке лексики и грамматики, и, по причине постоянно критикуемой, но так до сих пор и не преодоленной «ведомственной» обособленности, описываются в научных работах с различных точек зрения. Так, в центре внимания может стоять идиоматизированность, клишированность данных структур, их включают в число особой разновидности фразеологических единиц, лексических единиц с расчлененной номинацией. В таких работах основное внимание уделяется сравнению семантики именного компонента конструкции и соотносительного глагола (напр., [2] и [3]). При этом авторы в класс анализируемых единиц включают различные наборы структур, поскольку не удалось до сих пор сформулировать четкие критерии их отграничения. Это доказывает неоднородность данных языковых единиц, наличие целой шкалы переходов от неделимых единиц («синтаксических слов») к практически свободным словосочетаниям.

Наши наблюдения из практики преподавания показывают, что при представлении рассматриваемых конструкций в учебной и справочной литературе существует перекоп в пользу описанного выше подхода. Так, глагольно-именные сочетания могут быть представлены в виде выборочных, иногда алфавитных списков, в отдельных случаях конструкции подразделяются на два структурных типа (беспредложные и предложные). Акцент может быть сделан и на соотношении аналитической конструкции и соответствующего ей простого глагола, в редких случаях упоминается и возможное пассивное значение конструкции. Соответственно, упражнения в различных учебниках нацелены либо на тренировку употребления правильного предлога, либо на подстановку опущенного именного или глагольного компонента, на замену глагола на глагольно-именное сочетание и наоборот. Тако-

го рода задания подразумевают простое заучивание данных конструкций как лексических клише, но не показывают всего комплекса их значений и присущих им функций в немецком языке.

Тем самым, совершенно не задействуются результаты многолетних исследований, представленные в теоретических работах грамматической направленности, а выражаемые ГИПС разнообразные по характеру оттенки грамматического значения не упоминаются и не учитываются.

Одной из самых ярких черт немецко-русского межъязыкового контраста является отсутствие в немецком языке грамматической категории вида (аспекта), и именно в плане выражения аспектуальных значений ГИПС играют в немецком языке очень важную роль. Ранее (напр., в [1]) мы уже рассматривали способность этих структур выражать вместо соотносительного глагола способы действия, входящие в поле аспектуальности и передаваемые в русском языке, в том числе, при помощи глагольных приставок. Данные оттенки значения в большинстве ГИПС наслаиваются на другие признаки (каузативность, пассивность, стательность и др.). В связи с этим наибольшие трудности у русскоязычных учащихся вызывают ГИПС, которые выражают комбинации из нескольких грамматических характеристик (напр., целые цепочки типа *in Betrieb bringen — in Betrieb halten — in Betrieb kommen — in Betrieb sein — außer Betrieb geraten*). Кроме того, необходимо также учитывать и способность ГИПС к распространению именного компонента, участие в упорядочении коммуникативной структуры предложения.

Как мы видим, существующие подходы к описанию ГИПС в учебной и справочной литературе не способствуют формированию компетенций, отвечающих актуальным потребностям изучения и преподавания немецкого языка, значительно снижают эффективность усвоения обучающимися тех функций и значений, которые свойственны данным структурам и определяют их особую роль в грамматической системе немецкого языка.

Все вышесказанное показывает, что назрела необходимость создания новой описательной модели ГИПС на основе выражаемых ими грамматических значений и особенностей их структуры, которая была бы адекватна целям преподавания и позволила бы выстроить в дальнейшем систему упражнений для включения их в практику обучения немецкой грамматике.

Литература

1. Богуславская И. В. Непереходные субъектные предложные глагольно-именные предикативные сочетания немецкого языка и их русские соответствия // Вопросы германской и романской филологии. Ученые записки: сб. ст. Вып. 7. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. С. 59–65.
2. Гутарова А. В. К вопросу о соотносительности именных компонентов аналитических глагольно-именных конструкций с производящими глаголами немецкого языка // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2015. № 2 (24). С. 212–219.
3. Лагузова Е. Н. О термине описательный глагольно-именной оборот // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2014. Т. 20. № 6. С. 178–181.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

A. Vsevolodova
North-Western State Medical University
named after I. I. Mechnikov

**FEATURES OF PROFESIONALLY-ORIENTED APPROACH
TO TEACHING ENGLISH IN A MEDICAL UNIVERSITY**

The article deals with a professionally-oriented approach to teaching English in a medical university. The article reveals that studying foreign languages in a medical university is a tool to increase the education and knowledge level in the professional field.

В отечественной методике преподавания иностранных языков в рамках профессионально-ориентированного направления особое место занимает контекстный метод, разработанный А. А. Вербицким. В его рамках производится моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Данное направление смещает акценты с пассивного получения отдельной профессиональной информации и знаний на формирование у студентов способности и готовности осуществлять профессиональную деятельность. Главная функция контекстного подхода — «создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессионально-коммуникативную, таким образом моделируя образовательную среду, чтобы максимально приблизить ее по форме и содержанию к профессиональной» [4].

В рамках названного профессионально-ориентированного направления изучение иностранного языка является не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, знаний, эрудиции в рамках профессиональной области. Профессиональную ориентацию студентов нужно учитывать в следующих пунктах:

– в работе над специальными аутентичными или учебными текстами (например, в медицинском вузе это могут быть тексты «Pain», «Mystery syndromes», «Old age and the brain»);

– в изучении специальных тем для развития устной речи (в СЗГМУ им. И. И. Мечникова на первом курсе студентами направления подготовки «Лечебное дело» изучаются такие темы, как «Hospital jobs and departments», «Pain. Types and degrees of pain», «Signs and symptoms. Mystery syndromes» и другие);

– в освоении лексического минимума по соответствующей специальности (в медицинских вузах есть несколько направлений подготовки: «Лечебное дело», «Медико-профилактическое дело», «Стоматология» и др., по ним составляются разные лексические минимумы);

– в создании преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающимися (в СЗГМУ им. И. И. Мечникова к таким пособиям относятся «English for Healthcare Professionals», «English for community health and preventive medicine students», «Basic grammar for dental students» и др.) [3].

Помимо названных особенностей используются «профессиональные и производственные контексты» или проблемные ситуации: разработка проектов по профессиональной тематике (выступления с докладами по медицинской тематике на английском языке), активные методы решения ситуативно-коммуникативных задач (например, «Persuade your obese patient to start keeping a healthy diet. Give reasons»), деловые игры («В поликлинике», «В аптеке», «В больнице», диалоги «Врач-больной» по определенной теме, где врач ведет расспрос больного по конкретному заболеванию, ставит диагноз и назначает лечение), кейсы (например, кейс о способах лечения ожирения, целью которого является показать, что лечение ожирения кардинально различается в зависимости от его причин) и т. д., чтобы студенты использовали полученные теоретические знания по базовым дисциплинам для решения практических проблем на английском языке [2; 4].

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Обучение иностранному языку имеет свои особенности. Во-первых, важно отметить практическую направленность занятий, то есть студенты овладевают языком для получения дополнительной информации по специальности, что предполагает тесную координацию занятий по языку с профилирующими кафедрами. Уже на первых занятиях студенты знакомятся с общенаучной и специальной медицинской терминологией. Преподаватель иностранных языков сталкивается с определенными трудностями, поскольку он не владеет специальными профессиональными знаниями, именно поэтому он должен быть готов к тому, что студенты могут исправлять его ошибки в терминологии, медицинских фактах и т. д. Педагог-лингвист должен изучить основы специальности, в нашем случае, медицины, уметь ориентироваться в медицинской терминологии. Это включает в себя совместную подготовку с преподавателями-предметниками к занятиям и их совместное проведение («преподавание в команде»). Как пример совместной работы можно привести подготовку выступлений студентов на английском языке на медицинской конференции, в которой будут задействованы преподаватели медицинской дисциплины и иностранного языка [1; 2; 5].

Во-вторых, необходимо подчеркнуть малое число часов, отводимых на аудиторные занятия. Это повышает роль самостоятельной работы по языку. Овладение навыками устного общения в условиях дефицита учебных часов достаточно затруднительно. По этой причине основное внимание на занятиях уделяется письменной коммуникации: чтению текстов по специальности и научно-популярного характера. Большое внимание уделяется овладению приемами реферирования текстов, конспектированию и другим формам письменной коммуникации. Иностранный язык студентам и выпускникам медицинских вузов нужен преимущественно для профессионального общения с иностранными коллегами, как устного, так и письменного, для выступлений и для посещений конференций, семинаров, коллоквиумов и т. д., для чтения аутентичной медицинской литературы и для написания научных статей. Как мы видим, навыки различных видов чтения и письма играют особенно важную роль, им уделяется большое внимание при обучении иностранным языкам в медицинских вузах. В-третьих, играет важную роль преемственность обучения, то есть программа вузовского обучения опирается на знания, навыки, умения, приобретенные в школе [5].

Подведем итог всему вышесказанному. Главной чертой профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является то, что он является не целью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, знаний в рамках профессиональной области. Преподаватели иностранных языков в медицинских вузах учитывают медицинскую направленность при создании лексико-грамматических пособий для студентов, основанных на составленных лексическом и грамматическом минимумах, работе над специальными текстами, изучении профессиональных тем для развития устной речи, использовании проблемных ситуаций и т. д.

Литература

1. Бибикова Э. В. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики. Вып. III: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (11 ноября 2016 г.). Красноярск: ИЦРОН, 2016. С. 96–100.

2. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 336–337.

3. Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел, 2005. 61 с.

4. Рубцова А. В., Алмазова Н. И. Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 2. С. 107–114.

5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ МЕТОД
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Е. Elistratova
St. Petersburg State University of Economics

**METHOD OF PROJECTS AS A PRODUCTIVE METHOD
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

This article focuses on the theoretical principles relating to the method of projects. The attention is focused on the fact that this method is productive in teaching a foreign language. One of the developed projects is described and its practical importance is noted.

Возникновение метода проектного обучения относится к началу XX века. Целью метода является переход от школы памяти к школе мышления, перенос акцента с обучающего учителя на познающего ученика [5]. Проект предполагает самостоятельно выполненную на иностранном языке работу, например: выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, своего собственного видеоролика и др.

Профессор Е. С. Полат [4], активно внедрявшая метод проектов в практику преподавания иностранных языков, считает: «метод проектов — суть развивающего, личностно ориентированного обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе» [3]. По мнению Е. С. Полат для успешного овладения проектной деятельностью необходимы следующие умения:

– интеллектуальные: умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т. п.; умение работать с разнообразными справочными материалами;

– творческие: умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умение прогнозировать последствия того или иного решения;

– коммуникативные: умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение искать и находить компромисс с собеседником; умение четко излагать свою мысль.

Учитывая характер конечного продукта проектной деятельности, выделяют следующие виды проектов в области иноязычного обучения [2]:

– конструктивно-практические проекты: дневник наблюдений, разработка ситуации общения и т. д.;

– игровые-ролевые проекты: инсценирование ситуации, драматизация события и т. д.;

– информационные и исследовательские проекты: например, «Иностранный язык как средство международного общения» и пр.;

– проекты конкретного социологического обследования: например, «Применение иностранного языка в России»;

– издательские проекты: заметка в газету;

– сценарные проекты: например, «Программа вечера иностранного языка»;

– творческие проекты: перевод произведения на родной/иностраный язык, сочинение на свободную тему.

Указанные виды проектов по своему предметному содержанию могут быть выполнены, как в области изучаемого языка и культуры, так и носить междисциплинарный характер.

В основе метода проектов лежит один из подходов к обучению — продуктивный, направленный на повышение активности и самостоятельности обучающихся, стратегической задачей которого выступает личностное развитие и самоопределение изучающего иностранный язык посредством потенциально значимого содержания обучения и продуктивных методов овладения иностранным языком [1].

Метод проектов в рамках продуктивного подхода определяется как социально ориентированный продуктивный метод самостоятельной учебной деятельности, реализующий рефлексивно-творческий подход к процессу обучения и учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Метод проектов обеспечивает качественно иной уровень управления учебным процессом, позволяет дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс, оптимизирует воспитательный потенциал иноязычного образования в целом, позволяет развивать, совершенствовать лучшие личностные качества студента и раскрывать его резервные возможности.

Нами был разработан творческий проект «Экскурсия по Санкт-Петербургу», предполагавший приезд молодежной делегации из немецкоговорящей страны, участники которой посещают Санкт-Петербург впервые. Задача проекта заключалась в знакомстве гостей с достопримечательностями Санкт-Петербурга. Студентам предлагалось проанализировать интернет-ресурс с участием профессиональных экскурсоводов, изучить применяемые типы дискурса и подготовить собственный видеоролик, реализовав себя в качестве экскурсовода с использованием изучаемого лексико-грамматического, грамматического материала и изучаемых типов дискурса. В заключение проекта был проведен анализ проделанной работы, разобраны допущенные лексические и грамматические ошибки.

Из практики применения метода проектов в обучении иностранному языку мы приходим к выводу, что метод проектов позволяет обучающимся

реализовать личный интерес к предмету исследования, расширить собственные знания по теме проекта, приобрести исследовательские навыки работы над темой проекта, продемонстрировать уровень владения изучаемым языком, показать более высокую степень обученности, образованности, социальной зрелости.

Литература

1. *Еремин Ю. В., Рубцова А. В.* Productive English for the Humanities. Английский язык для магистрантов гуманитарного профиля: учебник. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 143 с.
2. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
3. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3–9.
4. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Мусеева М. В., Петров А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
5. *Щукин А. Н.* Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: ИКАР, 2017. 240 с.

Н. Б. Ершова
РГПУ им. А. И. Герцена

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

N. Ershova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSUES OF THE TEACHING TO FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL-ORIENTED READING IN A HIGH SCHOOL

The article considers the issues of teaching students to foreign language professional-oriented reading at a higher educational establishment that were caused by the development of modern translating technologies.

Оптимизация процессов обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов в высшей школе подразумевает совершенствование, улучшение и повышение эффективности в первую очередь обучения профессионально-ориентированному чтению, которое способствует овладению базовыми профессиональными и общепрофессиональными компетенциями, позволяющими в дальнейшем осуществлять успешную профессиональную деятельность.

Чтение остается доминирующей формой речевой деятельности при обучении иностранному языку. Однако в последнее время приходится сталкиваться с вызовами развития высоких технологий, как например, машинный перевод (МП) или Machine translating (MT) service, которые с одной стороны облегчают процесс чтения иноязычной литературы, но с другой стороны создают ряд проблем. Обучающиеся не могут освоить в необходимом объеме когнитивные компетенции, замедляя процесс формирования речемыслительной деятельности, и профессиональные компетенции, способствующие пополнению словарного состава и освоению терминологической номенклатуры.

Обучение студентов работе с электронными ресурсами, в частности с электронными словарями, заметно ускоряет процесс чтения, облегчает выбор необходимого значения лексемы, предоставляя возможность сопоставить графическое изображение слова и его звучания. Но часто происходит подмена кропотливой работы со словарями на МП. При этом обучающиеся не производят пре-/интер-/ или постредактирование (pre-/inter-/post-editing) текста, которое необходимо даже при использовании наиболее совершенных и рекламированных сервисов нейронного МТ, например Amazon Translate и др., представляющим собой вариант автоматизации языкового перевода с использованием модели глубокого обучения, и по мнению создателей, этот метод позволяет получить более точный и естественно звучащий текст. МП снижает мотивацию обучающихся к качественной и поэтапной работе с профессиональным текстом, они используют бесплатный и наименее качественный продукт, в результате которого получают искаженный и неточный перевод, не осваивают терминологию в конкретной предметной области, не усваивают лингвистические конструкции, активно используемые в профессиональной литературе. Рассмотрим искажение модальной конструкции при МП типа *The qualitative approach must have been used in the research* — *Качественный подход должен быть использован в исследовании** (неправильный МП), либо как *Качественный подход, должно быть, использовался в исследовании*, в последнем случае мы видим нарушение порядка слов родного языка. Перевод словосочетаний и терминологических сочетаний часто требуют корректировки, ср. словосочетание *the eighteenth-century British landscape school* — *британская пейзажная школа с восемнадцатым веком** (МП), которое должно быть переведено как *британская пейзажная школа восемнадцатого века*; или *the multi-layered surface structure* — *многослойная поверхностная структура** (МП) как *многослойная структура поверхности*.

Перед преподавателем стоит задача повышения лингвистической компетенции обучающихся в виде овладения основными грамматическими конструкциями иностранного языка (модальными, инфинитивными и т. д.), правилами перевода словосочетаний и терминов, расширения словарного запаса. Обучение стратегиям чтения, обучение аннотированию прочитанно-

го текста на иностранном языке, которое может быть представлено не только в письменной или устной форме, но и в виде презентации, и мотивирование на создание тематических словарей / профессиональных глоссариев в процессе чтения профессионального текста способствует повышению качества изучения иностранного языка.

Е. А. Жеребина
РГПУ им. А. И. Герцена

АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

E. Zhrebina
Herzen State Pedagogical University of Russia

ANALYSIS OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF A LITERARY TEXT AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The paper deals with the issue of using a literary text to study grammar of a foreign language. Interpretation of grammatical structures in a literary text is one of the ways to deeply understand the laws of the language being studied consequently increasing the motivation of students.

Один из видов обучающей деятельности на занятиях по иностранному языку — анализ и интерпретация художественного текста. Такой вид работы выполняет несколько задач: воспитывает эстетический вкус, сообщает сведения о культуре страны изучаемого языка, углубляет знания лексики и грамматики.

Выполнение упражнений из учебников по грамматике часто вызывает у обучающихся любого возраста негативную реакцию и сопровождается отрицательной мотивацией. Красочные учебники и коммуникативная методика больше привлекают учащихся, но не предполагают основательного изучения грамматического материала. Если целью обучения является базовый уровень владения языком, то рабочей тетради оказывается достаточно. На более высокой ступени обучения, например, B2 или C1, необходимо осознанное чтение и навыки лексической и грамматической интерпретации текста. Конечно, аутентичный текст необязательно должен быть художественным, это может быть публицистический текст, но на гуманитарных факультетах, где особенно важно владение общекультурными компетенциями, предпочтительно применять художественные тексты как основу для языковой рефлексии.

Интерпретация грамматических структур в художественном тексте является одним из способов глубокого понимания закономерностей изучаемо-

го языка. Анализируя грамматическое явление в контексте, учащийся воспринимает его не изолированно, а в условиях реальной коммуникации. Здесь можно сделать оговорку, что бытовой диалог или интервью также является ситуацией реальной коммуникации. И это, конечно, верно — изучение грамматических структур в любом аутентичном тексте служит прекрасным способом изучения грамматики.

В нехудожественном аутентичном тексте присутствует много местоимений, частиц, междометий, для такого текста характерны краткость предложений, фрагментарность. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение простых предложений. В публицистическом тексте грамматические структуры чаще всего отличаются полнотой и правильностью, однако содержание публицистического текста может быть недостаточно интересным по сравнению с художественным текстом.

Преимущество художественного текста заключается в том, что здесь анализ грамматической структуры позволяет глубже понять содержательную структуру текста, иногда грамматическая интерпретация позволяет обнаружить тонкие оттенки смысла произведения. Сложные слова (компози́ты), модальность, порядок слов, временные формы глагола, категории рода и числа — эти грамматические явления часто лежат в основе стилистической интерпретации текста. Такое изучение грамматики можно назвать рецептивным, оно основано на размышлении о грамматических моделях и грамматических значениях. Такая рефлексия позволяет учащемуся погрузиться в процесс поиска смыслов и развить грамматическое чутье.

Например, закономерности построения сложных слов в немецком языке можно увлекательно объяснить с помощью авторских неологизмов и творческих заданий. Учащимся можно предложить для анализа стихотворение немецкого поэта Кристиана Моргенштерна «Anto-logie», которое представляет собой игру с морфологическим элементом *-ant*. Отталкиваясь от существующих в языке слов *Elefant* и *Gigant*, автор на основе ложной этимологии изобретает новую историю эволюции — *Zwölf-ant*, *Nulel-ant* и *Zehen-ant*. *Werwolf* превращается в *Werhund*, появляются *Tagtigall*, *Giraffenigel* и еще не менее двух десятков необычных существ. Или можно предложить интерпретацию отрывка из романа «Волшебная гора» Томаса Манна со словами: «... das war kein Schnee, es waren Blumen, Schneebumen, Blumenschnee», а также ввести элементы художественного перевода, предложив выполнить самостоятельную работу.

Характерным примером текста-задания является замечательный рассказ Бертольда Брехта «Если бы акулы были людьми» (“Wenn die Haifische Menschen wären“), который целиком построен на игре с формами конъюнктива. Одного этого текста достаточно для объяснения сложной для учащихся грамматической темы.

Такую же работу можно провести с примерами по другим грамматическим темам: употребление времен, модальных конструкций, функции частей речи или степеней сравнения прилагательных — для любого раздела грамматики найдутся примеры из художественного текста, но представленные не изолированно, в виде набора предложений в упражнении, а включенные в контекст литературного произведения. Такая форма работы не только повышает мотивацию, но и способствует развитию эстетического вкуса и кругозора.

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.
2. Гураль С. К., Митчелл Л. А. О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2015. С. 173–181.
3. Ноздрина Л. А. Интерпретация художественного текста. Поэтика грамматических категорий: учебное пособие для лингвистических вузов и факультетов. М.: Дрофа, 2009. 252 с.
4. Michel G., Schübel A., Starke G. Grammatik braucht der Mensch // Deutschunterricht. 1992. Н. 9. Jg. 45. S. 394–400.

*Н. Ю. Зайцева, Е. Н. Тимофеева, А. В. Ивкина
РГПУ им. А. И. Герцена*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «ИСКУССТВО ИЗУЧАТЬ ЯЗЫКИ»

*N. Zaitceva, E. Timofeeva, A. Ivkina
Herzen State Pedagogical University of Russia*

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF MULTILINGUALISM IN THE ELECTIVE COURSE «THE ART OF LEARNING LANGUAGES»

This paper describes the implementation of one of the principles of multicultural education — multilingualism — in the content of the elective course «The Art of Learning Languages». The interrelation of the methodological, linguistic and cultural tasks of the course is examined.

Одной из приоритетных педагогических задач современного взаимозависимого мира, затрагиваемой в документах ООН, ЮНЕСКО и Совета Европы, является поликультурное образование. Разработанная в России концепция развития поликультурного образования базируется на таких принципах как полилингвальность, преемственность, дифференциация и разнообразие, креативность, культурная целостность, объемная (стереоско-

пическая) картина мира, вариативность, этническая актуальность [2]. В рамках настоящего доклада остановимся на первом принципе полилингвальности, или языковой компетенции, обеспечивающей формирование поликультурно-ориентированной личности, владеющей несколькими языками. Владение иностранными языками — это способ постижения мира, приобщения к культуре многих стран и народов. Поэтому в условиях современных образовательных стандартов, в которых приоритетные позиции занимает английский язык, появляется необходимость не просто продемонстрировать обучающимся языковую палитру, но и научить алгоритмам самостоятельного овладения ею [1]. Эта цель достигается в курсе по выбору «Искусство изучать языки». Бакалаврам второго года обучения предлагается освоить алгоритмы самостоятельной работы с незнакомым языковым материалом, что позволяет не только решать ряд лингвистических задач (осуществлять поиск и обработку информации из иноязычных печатных и электронных источников, понимать содержание несложных текстов уровня А1 по общеевропейской шкале), но и формировать в свою очередь устойчивый интерес к культурологическим особенностям народов, говорящих на тех или иных языках, а, следовательно, толерантно воспринимать этнокультурные феномены, социальные и личностные различия, правильно интерпретировать коммуникативное (вербальное и невербальное) поведение в других культурах.

В качестве языкового материала предлагаются тексты на разноструктурных языках (флективных, изолирующих, агглютинативных, инкорпорирующих), принадлежащих различным языковым семьям и группам (индоевропейской, финно-угорской, тюркской, семито-хамитской, сино-тибетской, японо-рюкюской). Обучающиеся знакомятся с основными приёмами сравнительно-исторического метода в языкознании (внешняя реконструкция, внутренняя реконструкция, извлечение информации из анализа заимствованных слов, из данных топонимики). Перед обучающимися ставятся конкретные задачи: 1) выделить общие строевые черты на фонологическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях для ранее неизученного языка и родного или уже изученных языков, 2) выявить существенные различия на фонологическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях для преодоления интерференции изучаемых языков, 3) построить систему ключей для перехода от известных языков к изучаемому языку.

Немаловажной составляющей курса является анализ общих предпосылок для успешного овладения языками, принципов работы над всеми видами речевой деятельности, обобщение всех подходов к изучению языков, в том числе технологий, используемых полиглотами [3].

Содержание дисциплины реализуется на лекционно-семинарских занятиях при интеграции теоретических и практических навыков студентов. Интерактивные формы проведения лекционных занятий: проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция-презентация, лекция-рассуждение.

Реализация принципа полилингвальности через содержание дисциплины по выбору «Искусство изучать языки» позволяет готовить компетентных бакалавров, умеющих применять принципы самоорганизации и самообразования, необходимые при изучении языков, владеющих методикой сопоставительного анализа исследуемых языковых явлений, техникой правильной интерпретации коммуникативного поведения в других культурах, осознающих уникальность иноязычной культуры и толерантно относящихся к ее особенностям.

Литература

1. *Зайцева Н. Ю.* Мультилингвизм в инновационном формате высшей школы // Актуальные вопросы современного университетского образования: материалы XII Российско-американской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, АСМО, Университет Северной Айовы, Учебно-методическое объединение по направлениям педагогического образования Минобрнауки РФ. 2010. С. 96–100.

2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: http://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf (дата обращения: 10.01.2019)

3. *Тимофеева Е. Н., Степанова Е. Н.* Мотивация и целеполагание в обучении профессионально-ориентированному французскому языку студентов факультета безопасности жизнедеятельности // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы Всероссийской межвузовской научной конференции. 2014. С. 346–347.

Ю. Н. Карякина, С. А. Кораблёва
ПГУПС Императора Александра I

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

J. Karyakina, S. Korablyeva
Alexander I Petersburg State Transport University

SOME ASPECTS OF DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE WHILE TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO ENGINEERING STUDENTS

The article focuses on some features of lexical competence development of engineering students while teaching them listening comprehension. A brief overview of basic difficulties the surveyed students faced while mastering their listening comprehension skills is also given.

В преподавании иностранного языка сегодня актуальные образовательные технологии основываются на компетентностном подходе. В данном контексте цель курса иностранного языка в техническом вузе состоит в формировании коммуникативной профессионально ориентированной ком-

петенции. Последняя включает в себя комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций, основными компетенциями из которого обычно называют коммуникативную, общую, когнитивную, межкультурную и профессиональную компетенции.

Лексическая компетенция, являясь частью лингвистической компетенции, определяется как «...совокупность лексических знаний, навыков и умений, определяющих способность студентов определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, употреблять слово в соответствующем контексте» [4, с. 39]. Иными словами, — знанием вокабуляра и умением правильно использовать слова в речи [3, с. 23].

На начальных этапах процесса формирования лексической компетенции находятся рецептивные виды речевой деятельности: чтение и аудирование. Последнее, обеспечивая живую наглядную картину функционирования лексических единиц в разных коммуникативных контекстах, немало способствует развитию навыков «идентификации лексических единиц в предъявляемых коммуникативных ситуациях» [4; 39–40], тем самым значительно облегчая переход к продуктивным видам речевой деятельности: говорению и письму.

В течение 17 лет (с 2001 г.) кафедра «Иностранные языки» ПГУПС ежегодно проводит конкурс на лучшее аудирование среди студентов всех специальностей. Тот факт, что студенты проявляют к мероприятию неподдельный интерес, представляется дополнительным свидетельством в пользу актуальности обучения аудированию студентов технического вуза.

В данной работе приводятся результаты выявления возможных трудностей понимания текста на слух без зрительной опоры, полученные при опросе 86 студентов I и IV курсов ПГУПС.

По данным опроса наибольшие трудности при восприятии текста на слух вызывает аутентичный аудиоматериал (то есть говорит носитель языка для носителя языка с неучебной целью) — 65% опрошенных отмечают трудность подобных аудиоматериалов. Проблема представляется тем более актуальной, так как значительная часть профессионально-ориентированного аудиоматериала, с которым имеет дело специалист в ходе своей профессиональной деятельности, не имеет учебной цели. Следовательно, актуальным и перспективным представляется обучение пониманию на слух, строящееся на основе аутентичного аудиоматериала.

Практически в равной степени вызывают трудности атрибутивные конструкции типа *computer software problem discussion, career plan management* — 62,8% участников опроса отмечают эту трудность.

Легче всего, по мнению студентов, воспринимаются на слух разного рода аббревиатуры при условии, что они общеизвестны (93%), а также имена собственные и географические названия (81,4%). Также 74,7% респондентов заявили, что не испытывают трудности при прослушивании

календарных дат (год, месяц), а 60,5% студентов хорошо понимают на слух количественные числительные разных разрядов. Однако, восприятие и понимание порядковых числительных вызывает больше проблем. Так, 46,5% опрошенных не воспринимают порядковые числительные. Восприятие на слух единиц измерения оказалось в такой же степени (46%) проблематичным.

Наличие омонимов и омофонов в речи вызывает трудности понимания у 51% и 53,5% респондентов соответственно.

86% опрошенных отметили, что визуальная опора в виде слайдов или презентации способствует лучшему пониманию текста, а 79% считают, что вопросы по теме перед прослушиванием помогают восприятию текста. Многие студенты отметили, что темп речи, артикуляция и акцент говорящего значительно влияет на понимание услышанного. Несмотря на то, что перечисленные выше параметры находятся вне рамок лексического аспекта, они, тем не менее, оказывают существенное влияние на понимание текста на слух.

Таким образом, трудности восприятия и понимания текста на слух можно охарактеризовать как трудности, обусловленные способом подачи языкового материала, лексико-грамматические трудности и индивидуальные особенности говорящего.

Трудности, обусловленные характером языкового материала, вызываются фонетическими особенностями (интонационный рисунок речи), сокращенные формы и т. д.

Лексико-грамматические трудности возникают при наличии в тексте атрибутивных конструкций, омонимов, омофонов, числительных, единиц измерения и дат. Что касается числительных, наибольшую трудность представляет идентификация числительных, оканчивающихся на *-teen* и *-ty*.

Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями говорящего, включают темп речевого сообщения. В этой связи Н. И. Гез отмечает, что существует предельная скорость речевых сообщений, повышение и понижение которой ведет к резкому падению умственной активности и заметному снижению уровня понимания. В случае повышения скорости речи понимание затрудняется в связи с усилением редуцирования звуков, сокращением пауз и сокращением времени для осознания смысла. При слишком медленном темпе растягивается фаза восприятия речи на слух, затрудняется процесс восприятия значений отдельных единиц [2]. Высокая скорость речи, как правило, характерна для аутентичного аудиоматериала профессионально-ориентированного характера.

Таким образом, при подготовке студентов к прослушиванию аудиоматериала следует учитывать наличие в тексте отмеченных лексико-грамматических, фонетических трудностей, стиль произнесения, речевые особенности говорящего, целевое предназначение аудиоматериала. Воспри-

нимать информацию на слух помогают зрительные опоры, в этой связи большое значение приобретают динамичные визуальные опоры интернет-сообщений [1]. Обучению студентов технического вуза восприятию английской речи на слух может способствовать использование интернет аудио ресурсов с визуальной опорой для самостоятельного освоения материала и развития навыков аудирования.

Литература

1. *Абрамова Е. В.* Влияние визуальных опор на понимание англоязычных интернет-сообщений на слух // Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012 С. 9–18. (Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Вып. 636. Сер. Педагогические науки).
2. *Гез Н. И.* Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. 1981. № 5. С. 32–39.
3. *Девель Л. А.* Англо-русская учебная лексикография XVI — начала XXI вв.: библиографический указатель. СПб., 2006. 142 с.
4. *Стародубцева О. Г.* Формирование иноязычной лексической компетенции студентов неязыкового вуза в контексте междисциплинарных связей // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2014. № 3 (5). С. 38–41.

Н. Г. Кац
РГПУ им. А. И. Герцена

О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

N. Kats
Herzen State Pedagogical University of Russia

DISCLOSING THE NOTION CONTENT: METHODOLOGICAL CULTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The present article discusses the content of such a notion as methodological culture of a foreign language teacher. It presents a brief analytic overview of the current approach to understanding this issue.

Современные тенденции в обществе, переход на новые образовательные стандарты меняют социально-педагогические функции учителя, в связи с чем возникает ряд вопросов требующих дальнейшего осмысления. В условиях современной социокультурной ситуации, вопросы методологической позиции педагога, методологического мышления и его методологической культуры в контексте общепедагогической культуры становятся особенно актуальными.

С развитием интереса к разработке культурологического подхода в гуманитарных науках, изучались отдельные аспекты педагогической культуры личности учителя, коммуникативная, технологическая, духовная и нравственная составляющие. В русле данных исследований основу педагогической культуры составляют педагогические знания (теоретические, технологические, методические) и мышление (критическое, творческое, проблемно-вариативное). В современной психолого-педагогической литературе существует множество подходов к толкованию понятия «педагогическая культура». В целом, педагогическая культура рассматривается как часть общей культуры учителя, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности; как система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения преподавателя; как характеристика личности педагога, способов его педагогической деятельности и ценностей, которыми он руководствуется. Понимание педагогической культуры как системы принципов, ценностей и способов организации профессионально-педагогической деятельности характеризует ее методологический аспект, который, являясь неотъемлемой частью педагогической культуры, в значительной степени обогащает ее содержание. Эффективное осуществление профессиональной деятельности возможно при наличии системных педагогических знаний, реализующихся в выборе актуальных методов, приемов и способов деятельности, а следовательно, при наличии методологической культуры. Владение методологической культурой позволяет педагогу творчески решать поставленные задачи, самостоятельно осваивать новые области теории и практики. Методологическая культура педагога проявляется в педагогических действиях, в поиске новых способов, приемов и методик обучения, в выстраивании взаимоотношений в системах «учитель-ученик», «учитель-учитель», «учитель-общество». Методологическая культура рассматривается исследователями как часть общей педагогической культуры учителя; как высший уровень профессиональной готовности педагога. Ю. З. Кушнер определяет методологическую культуру педагога как «слагаемое педагогической культуры», которое характеризует «степень глубины и основательности овладения педагогом знаниями основ методологии педагогической и психологической науки, умение применять эти знания творчески, с высокой эффективностью при организации учебно-воспитательного процесса». Методологическую культуру педагога-исследователя автор характеризует как совокупность нескольких компонентов, а именно, методологических знаний, диалектического мышления, педагогической рефлексии, социальной перцепции. Мы считаем данную модель универсальной, поскольку она является актуальной для педагогов различных предметных областей.

Специфика предмета «иностранный язык» может быть учтена в блоке методологических знаний посредством формирования устойчивых, систем-

ных представлений о лингвистических, психолингвистических, когнитивных теориях овладения иностранным языком. Однако, уникальность предмета заключается не только в освоении теоретических и практических методологических знаний, но и в исследовании и понимании культуры изучаемого языка. В этой связи, мы считаем возможным включение в состав данной модели социокультурного компонента, характеризующего межкультурный аспект преподавания иностранного языка, реализующийся в понимании, сопоставлении и сравнительном изучении культурных ценностей, культурных кодов, вербальных и невербальных форм коммуникации. Соответственно, формирование методологической культуры преподавателя ИЯ должно осуществляться за счет аккумуляции соответствующих специфике предмета знаний и пополнения педагогических способов, приемов и методик, актуальных для предмета «иностранный язык».

Важной составляющей методологической культуры является педагогическая рефлексия — способность оценивать и анализировать свою профессионально-педагогическую деятельность. Становление методологической культуры преподавателя ИЯ возможно при наличии рефлексивных способностей, выступающих в роли движущей силы формирования методологической культуры преподавателя, задавая вектор дальнейшего саморазвития и само проектирования.

Рассматривая методологическую культуру как высший уровень профессиональной готовности педагога, особый интерес представляет определение соотношения и взаимосвязи таких понятий, как «методологическая культура» и «профессиональная компетентность», «методологическая культура» и «профессионализм».

Исходя из краткого анализа содержания понятия методологической культуры, мы делаем вывод, что методологическая культура преподавателя иностранного языка представляет собой модель, компонентный состав которой может быть дополнен социокультурной составляющей. Значимость социокультурного компонента обусловлена спецификой предмета «иностранный язык», выражающейся не только в освоении предметных, специальных и общепедагогических знаний, практических приемов и методик преподавания иностранного языка, но и в необходимости осознания и сопоставления контекстов национальной культуры и культуры изучаемого языка.

Литература

1. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.
2. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 474 с.
3. *Кушнер Ю. З.* Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. 66 с.
4. *Сластенин В. А. и др.* Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2013. 576 с.

Т. Е. Клец
Псковский государственный университет

**К ВОПРОСУ О КОНТРОЛЕ РЕЗУЛЬТАТОВ
ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
В НЕЯЗЫКОМ ВУЗЕ**

Т. Klets
Pskov State University

**ON THE ISSUE OF THE FOREIGN LANGUAGE DIALOGUE TEACHING
IN A NON-LINGUISTIC HIGHER INSTITUTION**

The article focuses on the characteristics of assessment as an efficient tool for the development of dialogue skills in the foreign language instruction of non-linguistics students. The author identifies qualitative and quantitative indicators of dialogue skills formation and proposes objects and methods of monitoring.

Проблема организации контроля и оценки уровня владения иностранным языком является одной из самых актуальных в системе языковой подготовки студентов в неязыковом вузе. Наибольшую сложность представляет именно оценка устной коммуникации, так как студенты имеют недостаточный уровень развития устно-речевых умений, особенно в диалогической речи, что обусловлено ее лингвистическими особенностями. Объектами проверки и оценки в данном случае выступают как диалогические умения, так и умения аудирования, и здесь вступают в силу объективные трудности, связанные с психологическими особенностями речи говорящего, уровнем развития речевого слуха, вероятностного прогнозирования и компенсаторных умений.

Рассмотрим некоторые особенности оценочной деятельности преподавателя, которые, на наш взгляд, должны учитываться при обучении иноязычному речевому взаимодействию в диалогическом формате.

Вопросы организации контроля как неотъемлемого компонента учебно-воспитательного процесса рассматриваются в исследованиях таких ученых, как Э. Г. Азимов, И. Н. Гулидов, Н. В. Елухина, В. А. Коккота, А. В. Конышева, К. С. Махмурян, Е. В. Мусницкая, Ф. М. Рабинович, И. А. Рапопорт, И. А. Цатурова и др.

Анализ методической литературы свидетельствует о том, что ученые сходятся во мнении, что правильная организация диагностики языкового развития обучающихся и эффективное использование полученных результатов составляют основу диагностического компонента профессиональной компетенции преподавателя и предполагают готовность анализировать индивидуальную и групповую работу студентов, применять стандартизи-

ванные тесты и интерпретировать результаты, стимулировать речемыслительную и творческую деятельность обучающихся [3; 5; 6; 7].

Отметим, что при обучении диалогической речи особое значение приобретает правильная психологическая атмосфера при осуществлении контрольных мероприятий. Согласимся с А. В. Коньшевой, которая считает, что психотравмирующая ситуация должна быть полностью исключена из данного процесса [4]. На наш взгляд, отношения речевого партнерства и сотрудничества являются оптимальными при осуществлении оценочных мероприятий. Преподавателю важно создавать психологически комфортную обстановку, атмосферу доброжелательности, чтобы студенты чувствовали себя спокойно, не испытывая чувства тревожности, страха, боязни совершить ошибку. Именно такая позиция преподавателя стимулирует повышение мотивации к иноязычному общению. Необходимо понимать, что оценке должны подлежать не только недостатки и ошибки, но, главным образом, то, что выполнено успешно и творчески, то есть анализируется прогресс в овладении иностранным языком. Таким образом, оценочная деятельность должна осуществляться в интересах социально-психологического развития и воспитания студентов.

Исследователи отмечают, что исходными позициями в вопросе о роли и месте контроля при обучении иностранному языку в вузе является следующее: контроль должен быть растворен в учебном процессе — он лишь подразумевается, а студенты должны научиться осуществлять самоконтроль и самооценку. Такие формы контроля, как оценочные рубрики, листы взаимопроверки и самопроверки позволяют обеспечить частичную передачу студентам контроля за процессом овладения иностранным языком и направлены на развитие навыков рефлексии и критического мышления. Осуществление регулярной обратной связи и обучение студентов самоанализу и самооценке является необходимым механизмом педагогического общения и свидетельствует о полноценности учебного процесса [1; 2].

Обратимся к более подробному рассмотрению критериев и показателей, определяющих эффективность и динамику овладения студентами умениями диалогического общения. К контролю предъявляются такие требования, как систематичность, объективность, экономичность, целенаправленность, адекватность, надежность, соответствие условиям обучения, простота выявления и оценки результатов. Главными параметрами контроля становятся: валидность приемов контроля, соотнесенность оценочного суждения преподавателя с выставяемой отметкой, открытость приемов контроля для преподавателя и закрытость для студентов.

В качестве критериев оценки умений владения диалогической речью выступают: 1) качественные показатели, подразумевающие успешность достижения реальной коммуникативной задачи, быстрота реакции, связность,

беглость и качество взаимодействия, спектр использования различных стратегий общения, умение поддерживать контакт с собеседником, соблюдать социокультурные нормы общения, степень самостоятельности и свободы общения, качество языковой стороны продуцируемой речи, соблюдение «равенства позиций» в диалоге и полилоге, готовность к совместному решению возникающих проблем, толерантность и эмпатия; 2) количественные показатели, включающие объем высказывания и умение реплицирования, наличие идиоматических выражений, эмоционально-оценочных слов и речевых клише, характерных для диалогической речи.

Для оценки уровня владения диалогической речью используются парная и групповая формы контроля, при этом объектами контроля выступают умения постановки вопросов и реагирования на них, соотнесение речевых формул с интенциями, вербальное выражение понимания, согласия, отказа, использование средств логической связи (использование метакоммуникативных средств, характерных для диалогического дискурса), умение систематизировать высказывания, приводить аргументы и контаргументы, обобщать, участвовать в учебной дискуссии направляемого и свободного характера.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что правильно организованный контроль оказывает положительное влияние на характер и результативность иноязычной деятельности студентов в области говорения, помогает преподавателю проверить эффективность процесса обучения диалогической речи, диагностировать успешность работы группы и отдельных студентов, определить основные проблемные зоны и обеспечить возможность внесения коррективов в учебный процесс.

Литература

1. Гулидов И. Н. Педагогический контроль и его обеспечение: учебное пособие. М., 2005. 240 с.
2. Клец Т. Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения // Труды Псковского политехнического института. 2011. № 15.1. С. 82–87.
3. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование: научно-теоретическое пособие. М.: Высшая школа, 1989. 127 с.
4. Коньшева А. В. Контроль обученности иностранному языку студентов вуза: психологический аспект // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». Вып. 6. 2017. С. 158–169.
5. Мусницкая Е. В. 100 вопросов к себе и к ученику. Контроль в обучении иностранным языкам: книга для учителя. М.: Дом педагогики, 1996. 192 с.
6. Рабинович Ф. М. Контроль на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1987. № 1. С. 10–16.
7. Цатурова И. А., Балуйан С. Р. Тестирование устной коммуникации: учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 2004.

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ У ВЗРОСЛЫХ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

E. Kobzar
Herzen State Pedagogical University of Russia

**DEVELOPMENT OF LINGUISTIC GUESSING
AT THE BASIC LANGUAGE COURSE FOR ADULTS**

The article discusses the linguistic guessing as a tool of facilitating the foreign language learning process and a source of increasing the adult learners' motivation.

Сегодня большое количество людей приступает к изучению иностранных языков именно во взрослом возрасте. Связано это с общемировыми тенденциями глобализации, межкультурной интеграции во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Обучение взрослых иностранным языкам имеет ряд специфических особенностей, среди которых — необходимость овладения достаточно большим объемом нового лексического материала, как правило, в сжатые сроки. В этом контексте важное значение приобретает развитие у слушателей языковой догадки как фактора облегчения и ускорения процесса овладения иностранным языком и повышения мотивации к овладению новым и сложным материалом.

В современной методике существует несколько подходов к определению понятия «языковая догадка». Так, И. М. Берман рассматривает данное явление как прием самостоятельной семантизации слова путем преодоления разрыва в семантической цепи. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова трактуют языковую догадку как средство обогащения потенциального словаря. Е. Н. Иванова считает, что языковая догадка есть понимание слов и речевых структур на основе использования знаний в области словообразования и сочетаемости слова. Как видим, в основе определения языковой догадки лежат приемы семантизации слов, при этом они имеют под собой различную основу: контекст, внутренние опоры, межъязыковые параллели, словообразовательные принципы. Соглашаясь с пониманием языковой догадки как приема семантизации слова, средства обогащения потенциального словаря и явления контекстного порядка, мы считаем, что работа по развитию данного явления должна стать неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку взрослых.

Рассмотрим несколько видов языковой догадки:

1) *Кумулятивная догадка*. Она опирается на семантическую связь слов в предложении. Догадка о значении незнакомого слова или сочетания происходит благодаря пониманию общего смысла предложения.

2) *Догадка по ситуации*. Ситуация может быть дана в описательной или наглядной форме. Во втором случае возникает догадка двойного рода: общая, относящаяся к любой проблемной задаче, и на ее основе — речевая. Здесь речевые факторы выступают в тесном взаимодействии с внеречевыми.

3) *Догадка на основе знания фактов реальной действительности*. Этот вид языковой догадки, как и догадка по ситуации, весьма распространен на начальном этапе, когда другие, более сложные виды догадки ещё не проявляются.

С первых дней обучения языку можно развивать и языковую догадку. Так, уже в первых уроках есть слова, которые при определенной установке могут быть поняты большинством обучающихся. Приведем примеры из английского языка: *form, person, social, communicate*. Более сложным видом догадки является кумулятивная догадка, когда обучающимся дается задание идентифицировать слова на основе контекста разного объема — предложения или текста. Ее целесообразно использовать, когда у слушателей уже частично сформированы элементарные навыки этимологической догадки и догадки по зрительной «подсказке». Языковая догадка возможна только при наличии лингвистического опыта обучающихся в изучаемом языке. Следовательно, развитие ее обычно начинают уже в конце начального этапа. Развитая языковая догадка освобождает обучающегося от необходимости постоянно пользоваться словарем. При использовании определенной системы упражнений формирование всех видов догадки проходит быстро и с большой отдачей. У слушателей развивается языковая интуиция, что в конечном счете определяет успешность овладения иностранным языком.

Приведем некоторые примеры стратегий, направленных на развитие языковой догадки при обучении основным европейским языкам:

1. *Istanbul is the only city in the world located on two continents — Europe and Asia*. Если знать значение слов *city, world, continent*, то совершенно нетрудно догадаться о значении слова *located*. Также смысл данного высказывания может быть раскрыт с помощью имеющихся знаний обучающихся о мире.

2. Объясните обучающимся, что при встрече с незнакомым словом нет необходимости сразу смотреть его значение в словаре. Например, слово *unfriendly*: *friend* означает «друг», приставка *un-* — отрицание, а суффикс *-ly* указывает на то, что это прилагательное. Таким способом можно догадаться о значении слова.

3. Возьмите текст и закройте середину тонкой полоской бумаги или линейкой. Пусть обучающиеся постараются назвать закрытые слова.

Таким образом, совершенно очевидно, что языковая догадка является полезным навыком, развитие которого облегчает изучение языка и положительно влияет на мотивацию взрослых обучающихся.

Литература

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007.
3. *Берман И. М.* Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / сост. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991.
5. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003.

А. В. Коханова
СПбГУИТД

РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

А. Kockhanova
*Saint-Petersburg State University
of Industrial Technologies and Design*

THE DEVELOPMENT OF A TEXT-BOOK FOR PROFESSIONAL ENGLISH

The article deals with the problem of the development of a text-book for professional English according to new educational standards.

Согласно новым государственным стандартам высшего профессионального образования предполагается, что у выпускников вуза уровень владения иностранным языком должен быть достаточно высок, так как наряду с профессиональной компетенцией он обеспечивает конкурентоспособность на рынке труда. Однако в связи с тем, что количество учебных часов, отведенных на изучение дисциплины «Иностранный язык» в вузе, значительно уменьшилось, а уровень школьной подготовки зачастую недостаточен, первый год обучения посвящен изучению общего курса иностранного языка. В первом и втором семестрах изучаются бытовая (семья, досуг, город) и социально-культурная (окружающая среда, страна изучаемого языка, академическая мобильность) сфера общения, а также повторяется курс базовой грамматики, включающий в себя систему времен английского глагола в ак-

тивном и пассивном залоге. Изучение этих модулей позволяет выровнять уровень владения английским языком, что совершенно необходимо для более сложной иноязычной деятельности, нацеленной на реализацию задач будущей профессиональной деятельности — освоения профессионально-ориентированного английского языка.

На втором курсе реализуется принцип профессиональной направленности обучения иностранному языку, согласно которому иностранный язык становится средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов. Для этого необходимо сформировать такие профессионально-значимые для будущего специалиста действия как умение работать с информацией (связанной с разными областями знания, в том числе и с профессиональной деятельностью) и моделировать различные виды коммуникации, оперируя полученным языковым материалом.

В результате исследования и анализа аутентичных текстов, а также учебных пособий по практике устного и письменного английского языка, было создано учебное пособие по английскому языку для обучающихся II курса очной и очно-заочной форм обучения, осваивающих образовательные программы бакалавриата по направлениям химия и экология. Материалы учебного пособия составлены таким образом, чтобы формировать коммуникативно-достаточный уровень владения иностранным языком в рамках специальности; развивать навыки правильного понимания иноязычной речи, перевода и реферирования оригинальных текстов в рамках изучаемой дисциплины.

Для каждого раздела характерна следующая структура:

– текст по специальности и упражнения, направленные на отработку чтения, перевода, пересказа, умения выделить определенную информацию и выстроить логически связанное мотивированное высказывание на основе текста, реферирование и аннотирование;

– работа с лексикой, которая вводится и закрепляется в процессе работы с текстом, что способствует осознанию языковых форм и структур, необходимых для понимания многоплановой системы языка;

– грамматическая справка, посвященная тому или иному грамматическому явлению (при этом поэтапное введение грамматического материала с использованием многочисленных примеров и таблиц, систематизирующих правила, позволяет студентам самостоятельно проработать тему);

– упражнения, направленные на усвоение грамматики, построенные на лексике по специальности и варьирующиеся по степени сложности и объему, что позволяет преподавателю организовать как фронтальную, так и индивидуальную работу;

– упражнения на перевод, множественный выбор, подстановку, поиски соответствий, конструирование по моделям, повышающие уровень владе-

ния языковым материалом, а также развивающие логическое мышление, навыки самостоятельной работы;

– список слов, использованных в данном разделе, организованный по частям речи, что позволяет отрабатывать навыки оперирования лексическим материалом;

– тест по данному разделу, который дает обучающимся возможность самостоятельно контролировать степень усвоения каждой темы;

– дополнительное чтение, связанное с темой раздела, при этом тексты можно использовать для дискуссий и как ориентир для поиска дополнительной информации в Интернете и других источниках.

Благодаря такой структуре различных тренировочных грамматических, лексических, переводческих и коммуникативных заданий и упражнений, студенты отрабатывают навыки рецептивной и продуктивной речевой деятельности.

Включенный в методические указания языковой материал будет интересен и необходим будущему специалисту и даст ему возможность совершенствоваться как во владении английским языком, так и в расширении его общего кругозора, языковой компетенции и профессиональных знаний.

Следование задачам комплексного подхода к изучению иностранного языка позволяет эффективно организовать учебный процесс, мотивировать студентов, повысить их языковые и профессиональные компетенции, получить качественное образование.

Е. А. Крылова
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ

Е. Krylova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF BLENDED LEARNING

The article deals with blended learning. A definition of blended learning is given. Some key characteristics of blended learning are described.

В настоящее время наблюдается усиленный интерес к проблеме смешанного обучения, что объясняется стремительным развитием информационно-коммуникационных образовательных технологий, а также их эффективным использованием в учебном процессе.

Традиционно под смешанным обучением понимается модель, интегрирующая в себе традиционную очную форму обучения и электронное/дистанционное обучение и предполагающая замещение части традиционных учеб-

ных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде.

К. Дж. Бонк и Ч. Р. Грэхем выделяют три основных компонента смешанного обучения:

- традиционное обучение при наличии личного контакта студентов и преподавателя в форме аудиторных занятий, так называемое *face-to-face instruction*;

- самостоятельная работа студентов, включающая в себя различные виды деятельности (поисковые задания в сети Интернет, работа в блогах, чатах, вики, скайп и т. д.) без помощи со стороны преподавателя (*computer-mediated instruction*);

- совместное электронное обучение, состоящее в выполнении различных заданий в сети, участие в вебинарах, он-лайн конференциях и т. д.

Однако важно отметить, что активное использование информационно-коммуникационных технологий не превращает традиционную модель обучения в смешанную.

Цель смешанного обучения заключается в попытке объединить преимущества очного преподавания и электронного обучения, осуществляемого при поддержке образовательных ресурсов. В этом случае можно говорить о полной реализации образовательного потенциала информационно-коммуникативных технологий, использование которых подразумевает не только хранение и передачу учебной информации, но и активизацию взаимодействия (учебной коммуникации) между участниками учебного процесса, создание единого учебного сообщества.

Для понимания сущности *blended learning* необходимо выделить его ключевые характеристики:

- персонализация процесса обучения (*personalization*) — каждый студент имеет возможность индивидуально выбирать темп, ритм и объем учебного материала, необходимый для усвоения, что способствует выстраиванию индивидуальной образовательной траектории.

- гибкость и доступность (*flexibility and availability*) — обеспечивается независимость учебного процесса от времени и географического положения студента; реализуется постоянный доступ студентов к учебным материалам в режиме реального времени.

- эффективное взаимодействие в формате «студент — студент», «студент — группа», «студент — преподаватель» (*connectivity*) — при активном использовании информационно-коммуникационных технологий создаются условия для взаимодействия, коллаборации в учебном сообществе, что в свою очередь развивает коммуникативную, информационную, социальную и др. компетенции.

- увеличение объема самостоятельной работы за счет увеличения объема материала, а также экономия времени на занятии с помощью вынесения определенных тем на самостоятельное изучение или некоторых видов зада-

ний на выполнение вне аудитории. В результате вырабатываются навыки самообучения и самосовершенствования, а также навыки поиска и отбора информации.

– изменение роли преподавателя, который перестает быть «транслятором» знаний, а становится координатором и фасилитатором, организующим совместную деятельность студентов, и побуждает их к самостоятельной деятельности. В результате студент превращается из пассивного потребителя готовых знаний в активного участника образовательного процесса, повышается его самостоятельность и ответственность за результаты своей деятельности. Процесс обучения становится активным и включенным (*active learning*).

– креативность (*creativity*) — студенты имеют возможность создания индивидуального личностно-значимого образовательного продукта.

Принимая во внимание перечисленные характеристики, отобразим сущность смешанного обучения с помощью следующей схемы:



Таким образом, смешанное обучение позволяет создать условия для активной образовательной деятельности студента, оптимизировать временные затраты преподавателя и повысить эффективность процесса обучения в целом.

М. В. Крылова
ГБОУ СОШ № 600, Санкт-Петербург

**ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
В СВЯЗНОМ ТЕКСТЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПОИСК НОВЫХ ПУТЕЙ**

М. Krylova
School № 600, Saint Petersburg

**THE TEACHING OF WORD FORMATION USAGE
IN THE CONNECTED TEXT DURING THE PREPARATION
FOR THE STATE SCHOOL EXAMS IN ENGLISH**

The article is devoted to some new ways of teaching English words based on word formation. The most effective exercises for the preparation for the state school exams are shown.

Лексический состав английского языка не может быть представлен как неизменный перечень слов. Английская лексика постоянно пополняется запасом новых слов, из которого каждый выбирает то, что ему необходимо в конкретной ситуации.

Развитие лексических умений в процессе изучения английского языка — сложный и достаточно длительный процесс. Он включает не только освоение слов, словосочетаний, устойчивых выражений, но и механизмов образования слов. Владение правилами словообразования — одно из требований, проверяемых на ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку. Школьники должны уметь образовывать слова на основе перечня суффиксов и префиксов, указанных в кодификаторе элементов содержания ЕГЭ.

В последнее время появилось несколько пособий, посвященных подготовке учащихся к заданиям по английскому словообразованию: Т. В. Макаревич, Н. С. Ильющенко, Ю. С. Веселова, М. А. Бодоньи. В специальных справочниках А. Кейпла, В. И. Омеляненко, А. В. Нагорной, А. А. Логвиной, Е. С. Музлановой содержится подробное описание всех словообразовательных элементов, моделей. По мнению авторов, материал следует систематизировать и разбивать на разделы «Существительное», «Прилагательное», «Наречие» и «Глагол». Учащиеся должны знать модели, по которым образуются слова именно данной части речи: префиксы, суффиксы, сложные слова, правила написания слов. Пояснения снабжены обширным иллюстративным материалом. По мнению М. А. Бодоньи, структура работы с каждым аффиксом идентична: описание значения аффикса, модели образования слов, выполнение упражнений на восприятие механизма словообразования, осознание значения, передаваемого словообразова-

тельным элементом, освоение особенностей написания, самостоятельное употребление в микро- и макроконтексте.

К упражнениям, используемым на начальном этапе развития лексических навыков на основе осознания механизмов словообразования (5–6 классы), следует отнести упражнения на образование конкретной части речи:

- Образуйте наречия от следующих прилагательных: *busy, high, public, slow, true, basic, comfortable, heavy, nice, wonderful, magic, noisy*.

- Образуйте существительные, используя суффиксы *-dom, -ian, -ship, -hood, -ist*: *art, botany, terror, motor, final, real, member, drama, active*.

Суффикс *-ion* употребляется для образования существительных от глаголов. Ознакомьтесь с приведенным списком глаголов. Впишите соответствующие существительные в свободную строчку. Первое слово приводится в качестве примера:

situate	<i>situation</i>	realize
act		connect
explain		create

На средней ступени обучения (7–8 классы) могут быть использованы упражнения, содержащие образование от исходного слова возможных частей речи, анализ значений аффиксов, например:

- Нижеприведенные суффиксы употребляются для образования существительных, означающих деятельность, процесс, состояние или условие. Ознакомьтесь со списком существительных, образованных при помощи соответствующих суффиксов. В средней колонке напишите существительные, глаголы или прилагательные, от которых они образованы. Первое слово приводится в качестве примера.

-al	<i>arrive</i>	arrival
-dom		kingdom
-ence		independence
-hood		boyhood

- Суффикс *-ful* имеет два разных значения. Впишите «А» в пропущенную строку, если его значением является количество. Впишите «В», если его значением является качество:

1. He drank a mouthful of cold black coffee.
2. He is one of the most powerful men in the country.

На заключительном этапе, а также на при интенсивной подготовке к экзамену задание на использование словообразования может иметь «тестовую» форму:

1. I'm not _____ in receiving letters from you at all.

a) interesting b) interest c) interested

2. Yesterday I saw a very _____ film.

a) frighten b) frightening c) frightened

• Explain the difference between the meaning of the following words produced from the same root by means of different affixes. Choose the word that best fits the meaning of these sentences:

1. I know Jim Kerry is very popular but I find him totally *childish* / *childlike*.

2. Sean is extremely *sensitive* / *sensible* at the moment. Anything you say seems to upset her.

Т. В. Макаревич представляет наглядные словообразовательные таблицы, служащие подсказками для выполнения упражнений обучающего характера. Универсальным типом упражнения является выбор нужного слова из предлагаемого списка, например, прилагательных с тем или иным суффиксом, и их использование в конкретном предложении. Приведем пример.

Write all possible derivatives from the following words.

Example: Happy → *unhappy, happily, happiness.*

Act, create, excite, depend, music, able, possible, politics, science, agree, like.

Возможна также организация работы по словообразованию по тематическому принципу, например, тема «Профессии» соотносится с разделом *Personal nouns*, тема «Эмоциональное состояние человека. Черты характера» — с разделами *Adjective suffixes -ing, -ed*; темы «Экология», «Наука» — с разделом *Abstract nouns*. Для продвинутых групп можно предложить переводные упражнения с изучаемой лексикой.

Таким образом, считаем, что данные упражнения и предлагаемая система обеспечивают эффективную подготовку к успешному выполнению заданий на словообразование раздела «Грамматика и лексика».

Литература

1. Бодоньи М. А. ЕГЭ: словообразование. Раздел «Грамматика и лексика». Тренировочные задания: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Легион, 2016. 192 с.

2. Веселова Ю. С. Тематический тренажер по английскому языку. Словообразование. (Готовимся к ЕГЭ). М.: Интеллект-Центр, 2017. 80 с.

3. Ильющенко Н. С. Сборник упражнений по словообразованию современного английского языка: учебное пособие. М.: ИД «КДУ», 2015. 128 с.

4. Макаревич Т. В. Готовимся к ЕГЭ по английскому языку. Словообразование шаг за шагом: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2018. 224 с.

5. Нагорная А. В. Словообразование в английском языке. М.: АЙРИС-пресс, 2017. 96 с.

6. Словообразование: справочник по английскому языку / А. Кейпл, Л. Хислип, М. Майер, Д. Уильямсон. М.: Астрель, 2003. 366 с.

Н. Л. Кузнецова, Л. В. Пантелеева
РГПУ им. А. И. Герцена

**СПЕЦИФИКА РАБОТЫ
С АУТЕНТИЧНЫМИ ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
БАКАЛАВРИАТА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

N. Kuznetsova, L. Panteleeva
Herzen State Pedagogical University of Russia

**AUTHENTIC AUDIOVISUAL MATERIALS
AS A RESOURCE FOR FOREIGN LANGUAGES TEACHING
OF THE BACHELOR'S DEGREE SCIENCE STUDENTS**

Reasons for using video materials in teaching foreign languages have been revealed along with some information for selecting educationally informative video materials that are in parallel with the syllabus. Only carefully chosen films can be a useful and extremely motivational teaching tool for both practicing listening skills and stimulating speaking and writing.

Разработка методики применения аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку студентов бакалавриата ведется уже достаточно продолжительное время. В методическое науке не подвергается сомнению большой обучающий потенциал применения видео средств. Известно, что видеоматериалы создают условия для развития всех навыков и умений, необходимых для формирования межкультурной компетенции, а также способствуют реализации принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. На практике осуществляется принцип погружения в социокультурно языковую среду изучаемого иностранного языка в учебной аудитории, создавая иллюзию приобщения обучающихся к естественной языковой среде, моделируя коммуникативную ситуацию [3]. Как правило, при использовании видео на занятиях по иностранному языку целенаправленно решаются следующие основные задачи:

- научить обучающихся осознанно и организованно воспринимать поступающую информацию;
- развивать когнитивные умения (наблюдение, классификация, выбор, выдвижение гипотез);
- научить анализировать и резюмировать получаемую информацию;
- научить подражать аутентичным образцам устноречевых высказываний;
- научить правильно излагать на изучаемом иностранном языке идеи, содержащиеся в видеоматериале с учетом тех социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, уметь критически относиться к содержанию видеоматериала [2].

Несмотря на очевидные плюсы интеграции видео средств в учебный процесс и значительный опыт использования видеофильмов на занятиях по иностранному языку, до сих существует ряд проблем, вызывающих разногласия среди методистов. Это такие вопросы как: критерии отбора видеоматериалов, их степень адаптации к учебным целям, продолжительность воспроизведения видеозаписей на занятиях, кратность их предъявления и т. д.

Вопрос отбора видеоматериала представляется одним из наиболее важных, особенно если речь идет об отборе видеофильмов, предназначенных для формирования профессионально-ориентированной компетенции студентов бакалавриата неязыковых специальностей. Обучение профессионально-ориентированному языку предполагает тематическую обусловленность используемых учебных материалов, поскольку невозможно изучать язык специальности и формировать соответствующие ему коммуникативные умения и навыки отдельно от составляющих профессиональные компетенции специалиста фактологических и контекстных данных [1]. Следовательно, неотъемлемой частью курса профессионально-ориентированного иностранного языка должны быть материалы, которые основаны на базовой тематике изучаемой дисциплины. При отборе видеоматериала для занятий следует также учитывать такие критерии как:

- соответствие языкового содержания видеофильма поставленным целям и задачам обучения, а также уровню подготовки студентов;
- информативная ценность и доступность материала в когнитивном плане;
- культурологическая насыщенность.

Опыт работы со студентами факультета химии показал хорошие результаты при использовании для обучения профессионально-ориентированному английскому языку видео курса “Standard Deviants School. Chemistry. The Basics. Classroom Edition” (Goldhil Educational) [4]. Этот курс разработан в США для старших классов школы (high school). Именно в это время американские школьники начинают серьезно заниматься химией, при выборе этого предмета в качестве основного. Курс предназначен для работы в классе в дополнение к основному учебнику. Достоинством этого видео курса можно считать то, что в нем используется не только сухой язык научной лекции, но также и разговорный язык, характерный для общения студентов. Этот видео курс дает всю необходимую информацию для понимания основ химии. Он включает в себя объяснение периодической таблицы, закона сохранения массы, эмпирических формул и т. д. При работе с данным курсом, несомненно, помогают имеющиеся в нем приемы для улучшения запоминания материала, а разумное использование компьютерной графики позволяет без особых усилий разобраться в системе важнейших понятий химии. Курс охватывает практически все темы, необходимые для понимания многообразной и сложной картины химических явлений:

- Агрегатные состояния вещества.
- Атомы и молекулы.
- Периодическая таблица элементов.
- Физические и химические свойства.
- Стехиометрия.
- Уравнивание химических реакций.
- Закон сохранения массы.
- Атомный и молекулярный вес.
- Массовое число и атомный номер.
- Моль и молярная масса.

Авторы курса смогли найти удачный способ обучения современных студентов, живущих в стремительно развивающемся высоко технологичном обществе, используя юмор, сатиру и даже некоторую непочтительность по отношению к строгим научным правилам.

Данный аутентичный видео курс в какой-то мере отражает и культурную составляющую. Студенты видят типичную химическую лабораторию в американской школе, оборудование, химические реактивы и т. п. Все это очень похоже на то, что имеется в распоряжении у студентов нашего университета, и в то же время можно заметить существенные отличия. С культурологической точки зрения интересно наблюдать, как персонажи видео общаются, обсуждая вопросы химии, на какие реалии повседневной жизни они отвлекаются в процессе этого обсуждения, как шутят и т. д. Подход к изложению и манера изложения одного и того же материала по химии в американском видео курсе отличается от того, к чему привыкли студенты бакалавриата на своих лабораторных и практических занятиях, а также на лекциях по этой дисциплине.

Необходимо обратить внимание на то, что для эффективной организации работы с использованием аудиовизуальных средств важно не только тематически правильно подобрать материал, согласовать его с задачами обучения, но и рационально и методически корректно выстроить систему упражнений для работы с этим материалом на практическом занятии.

Литература

1. Антонова О. С. Полипарадигмальный подход к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам студентов экономических специальностей // Труды БГТУ. 2011. № 8. С. 90–92.

2. Барышников Н. В. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 4. С. 88–92.

3. Дворжец О. С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: продвинутый уровень: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.

4. Standard Deviants School. Chemistry. The Basics. Classroom Edition. Goldhil Educational. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_7xMid9agv8

Т. Д. Ладыжникова
РГПУ им. А. И. Герцена

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

T. Ladyzhnikova
 Herzen State Pedagogical University of Russia

FUNDAMENTALS OF THE THEORY OF TRANSLATION IN TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES

Introduction of fundamentals of the theory of translation to “Foreign Language in Professional Communication” discipline increased the quality of work of Master's Degree Students of Non-linguistic Faculties on profession-oriented texts, making it systematic, conscious, substantiated.

Перевод специализированных текстов — это актуальный вид межкультурной коммуникации, которую осуществляет молодой исследователь. Иностранный язык и профилирующие дисциплины интегрируются, создают почву для дополнительных знаний по специальности, дополняют основную программу обучения и способствуют формированию билингвального образовательного пространства.

Перекодирование профессионально ориентированного текста — задача непростая. Она требует от исполнителя взаимоисключающих предметных умений. Техническая грамотность, равно как и языковая грамотность, являются его основой. Поэтому многие авторы [1], систематизируя и дифференцируя коммуникативные компетенции (лингвистическая, культурная, социокультурная, аффективная, лингвокультурная, прагматико-коммуникативная) в аспекте межкультурной коммуникации, выделяют еще 2 дополнительные компетенции. Это — технологическая и предметная компетенции переводчика как языкового посредника (*Sprachmittler*) и медиатора культур (*Kulturmittler*).

Однако если при подготовке профессиональных переводчиков сегодня остро встает вопрос о предметной компетенции в дополнении к выше названным коммуникативным компетенциям [3], то для будущих специалистов естественно-технического профиля — это вопрос о технологической компетенции (теоретические знания перевода), что является слабым местом в обучении. Из-за небольшого количества часов (максимальное-36), отведенных для иноязычного образования в магистратуре, дисциплина «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» на деле сводится к практике перевода. Сферы теории языка и теории перевода остаются без должного внимания, хотя только теоретические знания о базовых понятиях теории перевода и его нормативности, стратегии и приемах, переводческой этике способствуют формированию технологической компетенции и позволяют избежать информативной деформации текста.

Чтобы осознанно осуществлять переводческую деятельность, необходимо также обязательное знакомство с транслатологией профессионально-ориентированного текста (теория перевода, ориентированная на текст) и транслатологической классификацией типов текста [2], что мы успешно используем на занятиях с магистрантами географического и химического факультетов. Предметом подробного рассмотрения являются примарно-когнитивные тексты: научный и научно-технический, научно-учебный, научно-популярный, энциклопедический. Перечисленные виды специализированных текстов очень актуальны в современном образовательном пространстве. Перед молодым исследователем в условиях интернационализации этого пространства постоянно возникают практические задачи по изучению, анализу, переводу больших объемов иноязычной литературы и документации этой группы, являющихся наиболее частотными в практике перевода профессионально-ориентированных текстов и обладающих достаточно стабильными типологическими признаками.

Помимо перевода магистрант должен овладеть еще одним видом языкового посредничества — реферированием. Реферирование представляет собой максимально сжатое изложение содержания исходного текста при сохранении самого существенного для читателя. Реферат выполняет две функции: он оповещает специалиста о появлении новой публикации и дает ему информацию для того, чтобы решить, заслуживает ли реферируемая публикация подробного изучения (например, перевода). Реферат имеет определенную структуру, предусмотренную рядом правил и рекомендаций. Эти правила и рекомендации магистрант обязан знать и использовать при реферировании предложенного иноязычного текста.

Введение основ теории перевода в дисциплину «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» повысило качество работы магистрантов неязыковых факультетов над профессионально-ориентированными текстами, делая ее системной, осознанной, аргументированной. Однако большой объем материала, ограниченность курса по времени затрудняют решение всех поставленных задач. Будучи важнейшей дисциплиной, обеспечивающей профессиональную коммуникацию, «Основы теории перевода» должны занять самостоятельное почетное место в учебном плане магистратуры.

Литература

1. Багана Ж., Дзенс Н. И., Мельникова Ю. Н. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2017. 308 с.
2. Ладыжникова Т. Д. Транслатология профессионально-ориентированного текста // Проблемы современной филологии и лингводидактики. Вып. 3. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. С. 51–56.
3. Сигарева Н. В. Факторы технической грамотности при переводе специализированного текста // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы всероссийской конференции с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 65–66.

Анхель Лосано Эрнандес
Переводчик МИДа Испании

ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ОПЫТ ГРАНАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Á. Lozano Hernández
Traductor e Intérprete Jurado nombrado por el MAEC

TRAINING OF PROFESSIONAL TRANSLATORS: EXPERIENCE OF GRANADA UNIVERSITY

Foreign languages acquire a very important value when being used as an instrument in order to meet the need of nowadays society. Consequently, the professional translators and interpreters play a key role as communicators located among the experts of different fields of knowledge. In the present paper, it is analysed some of the conditions needed in order to prepare the future translators and interpreters by using the former curriculum of the University of Granada (Spain). The teaching of specialized disciplines is emphasized.

Иностранные языки на современном этапе развития общества играют огромную роль. Причиной этому является мысль о необходимости обеспечить успешную коммуникацию в условиях неоднородного пространства общения.

Как показывает практика подготовки переводчиков в высших учебных заведениях Испании, система уровней владения иностранным языком, представленная в известной монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (CEFR) [3] несмотря на ее все возрастающую роль, недостаточна, когда речь идёт о подготовке профессиональных переводчиков. Мнение о том, что человек, владеющий иностранным языком, в полной мере способен к тому, чтобы работать переводчиком независимо от наличия знаний в специализированных областях, давно признано несостоятельным.

На современном этапе развития неоднородного общества понятие *переводчик* начинает осознаваться более глубоко, а именно, переводчик воспринимается как посредник в межкультурной и профессиональной коммуникации. С этой точки зрения необходимо пересмотреть современные стандарты подготовки специалистов в области перевода.

Рассмотрим теперь кратко некоторые точки зрения на специальный язык, или язык для специальных целей, что поможет нам в свою очередь сформулировать необходимые условия подготовки устных и письменных профессиональных переводчиков (упП) с учетом в дальнейшем их успешной карьеры на рынке труда, и показать, как эти условия соблюдаются в высших учебных заведениях Испании (на примере Гранадского университета).

В частности, согласно П. Лера, специальный язык — это естественный язык, который рассматривается как инструмент специализированных зна-

ний (*“la lengua natural considerada como instrumento de conocimientos especializados”*) [4, p. 17]. По нашему мнению, данное определение объективно характеризует коммуникацию специалистов в разных областях знания. Соответственно, без специальных знаний в той или иной сфере человеческой деятельности корректный перевод невозможен [см. также: 1; 5].

Другой немаловажной составляющей профессиональной коммуникации является знание норм социального поведения как в исходной (ИК), так и принимающей культуре (ПК). Другими словами, профессиональная коммуникация находится на стыке с межкультурной коммуникацией. Зависимость успешного устного и письменного перевода от освоения чужой культуры подчёркивает, в частности, исследователь Х. Витте. По его утверждению, переводчик должен понимать ход мысли того человека, чью речь он переводит. Только таким образом он будет способен предопределять и корректировать образ действия и потенциально неадекватное поведение того, кого переводит. Понять чужую позицию и выстроить перспективу во взаимоотношениях коммуникантов невозможно на основе одной интуиции. *“Unos conocimientos meramente intuitivos resultan insuficientes a la hora de abstraerse de la propia situación para adoptar perspectivas ajenas”* [7].

По мнению Д. Кассани (Университет Помпеу Фабра г. Барселоны (Испания), в определённой культурной общности находятся информация, предоставленная в тексте, ранее полученные знания собеседников и их когнитивные стратегии. *“Las informaciones que aporta el texto como los conocimientos previos e incluso las estrategias cognitivas que usan los interlocutores [...] están situados en una comunidad cultural particular, de modo que son sólo interpretables y comprensibles de acuerdo con este punto de vista”* [2]. Поэтому для правильной интерпретации устных или письменных текстов переводчику необходимо учитывать национальные особенности собеседников, их психологию, обычаи, привычки.

Недостаток знаний норм социального поведения в исходной и принимающей культуре, игнорирование языковых и культурных различий может повлиять негативно, например, на торговые переговоры. *“Some exporters give little consideration to the possibility that there might be language and cultural differences between themselves and customers in overseas markets and that their business is significantly affected by ignoring these differences”* [6, p. 5].

Итак, к необходимым условиям подготовки уПП как посредников между представителями разных культур будем относить:

- 1) глубокое изучение особенностей исходной и принимающей культуры,
- 2) изучение видов дискурса и языков для специальных целей,
- 3) не просто овладение специальной терминологией, а изучение той или иной профессиональной сферы не только в ИК, но и ПК, причём преимущественно в последней. Это означает, что для реализации задачи про-

фессионально-ориентированного обучения в учебных планах должна быть учтена специализация по определенным отраслям знаний.

Таким образом, необходимо говорить об особом методе преподавания, объединяющем обучение лингвистике с обучением нормам профессиональной и межкультурной коммуникации, которые осознаются студентом и зависят от сферы деятельности.

В настоящее время факультеты или кафедры перевода в Испании осуществляют обучение иностранному языку на продвинутых уровнях, прежде чем начинать обучение теории и практике устного и письменного перевода. Показательным примером является факультет перевода Гранадского университета (Испания), учебный план которого (отчасти схожий с учебным планом подготовки переводчиков в российских учебных заведениях) включает такие предметы как «Прикладная лингвистика в переводе» / *“Lingüística aplicada a la traducción”*, «Прикладная документация в переводе» / *“Documentación aplicada a la traducción”*, «Теория и практика перевода» / *“Teoría y práctica de la traducción”*, «Терминология» / *“Terminología”* и «Традуктология» / *“Traductología”*. Благодаря данным предметам обучающиеся получают общие и специализированные знания в области лингвистики и теории перевода, которые являются первым шагом в погружении в переводческую практику.

На факультете перевода Гранадского университета предлагаются для изучения и другие специальные дисциплины, которые могут использоваться обучающимися в их дальнейшей профессиональной деятельности. Учебный план включает следующие предметы: «Юридическая, экономическая и коммерческая документация» / *“Documentación jurídica-económica y comercial”*, «Научно-теоретическая документация» / *“Documentación científico-técnica”*, «Исследование и трактовка текстов Гражданского права» / *“Análisis e Interpretación de Documentos de Derecho Civil”*, «Процессуальное право» / *“Actuaciones procesales”* и др. Таким образом, будущие переводчики ориентированы на работу с письменными и устными текстами в области права, экономики, медицины, торговли и пр.

Более того, обучающиеся обязаны выбрать «Историю и культуру родного языка (испанский язык)», а также первый и второй язык / *“Civilización española”*, *“Civilización en lengua B”*, *“Civilización en lengua C”*. Они учатся строить корректно межкультурную коммуникацию и получают знания о языке профессиональной сферы общения на родном и иностранном языках.

В заключение, отмечая достоинство описанного выше методического подхода, выделим одновременно пару его, на наш взгляд, слабых мест:

- 1) вышеуказанные специальные дисциплины страдают недостатком часов,
- 2) специальные дисциплины преподаются на родном (испанском) языке. Между тем представляется, что их изучение должно строиться преимущественно на материале иностранных языков, с которых и на которые будет осуществляться перевод.

Литература

1. *Álvarez C.* Estudio del lenguaje de especialidad económico: el lenguaje del comercio internacional // ENTRECULTURAS. Número 3. 279–290. URL: <http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo15.pdf>. 2011.
2. *Cassany D.* La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE // URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf. 2005.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
4. *Lerat P.* Las lenguas especializadas. Barcelona: Ariel, 1997.
5. *Mayoral R.* Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica // URL: http://www.ugr.es/~rasensio/docs/LSP_y_traducccion.pdf. 2004.
6. *Stevick L.* BCC Language Survey: The Impact of Foreign Languages on British Business. Part 1: The Qualitative Results (British Chambers of Commerce, November 2003)
7. *Witte H.* El traductor como mediador cultural Fundamentos teóricos para la enseñanza de la Lengua y Cultura en los estudios de Traducción // El Guiniguada, N° Extra 3, 1, 1992 (Ejemplar dedicado a: Actas del Segundo Congreso Internacional de la S. E. D. L. L. Las Palmas, 2, 3 y 4 de diciembre 1992), pág. 407.

*И. Л. Лютомская,
Е. А. Афанасьева, Е. А. Рипачева
ПГУПС имени императора Александра I*

ОБЩЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*I. Liutomskaia, E. Afanassieva, E. Ripacheva
Emperor Alexander I
Petersburg State Transport University*

COMMUNICATION AS A PROFESSIONAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER

Teaching competencies include professional, methodological, communicational, and motivational skills. Methodologists all over the world differentiate around eight models of communicational teaching styles, an active interaction style being the most productive in making the process of learning more effective.

Профессиональная компетентность преподавателя вуза состоит из следующих аспектов:

1. Узкоспециальная компетентность (профессиональные знания и умения)
2. Методическая компетентность (методы и технологии учёбы и работы)
3. Социальная компетентность (сотрудничество и общение со студентами)
4. Все три вышестоящие компетенции обеспечивают компетентность эффективной деятельности (квалификация и мотивация) [2].

Мы остановимся на социальной компетенции преподавателя, так как в последние десятилетия именно технологии сотрудничества, общения со студентами, на наш взгляд, лежат в основе развития мотивации студентов наряду с интерактивными и цифровыми технологиями.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

– **Модель диктаторская** («Монблан») — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Как следствие мы имеем отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

– **Модель неконтактная** («Китайская стена») — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь в виду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым. Следствие — слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

– **Модель дифференцированного внимания** («Локатор») — основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом. Как следствие нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель — коллектив студентов.

– **Модель гипорефлексная** («Тетерев») — заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь — это монолог. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В результате практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума.

– **Модель гиперрефлексная** («Гамлет») — противоположна предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действительности своих аргу-

ментов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

– **Модель негибкого реагирования** («Робот») — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

– **Модель авторитарная** («Я — сам») — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию.

– **Модель активного взаимодействия** («Союз») — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. В результате возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная [1].

Наиболее распространенными причинами, препятствующими установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми, являются:

- педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;
- студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;
- действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;
- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, — всего коллектива [1].

Педагогическое сотрудничество — двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель — студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

Литература

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. 443с.
2. Озмидова Е. В. Культура общения как основа формирования эффективной профессиональной роли преподавателя // Теория и практика преподавания иностранного языка на современном этапе: материалы к программе повышения квалификации для преподавателей иностранного языка. 2008. С. 1–3.

А. П. Маринская
РГПУ им. А. И. Герцена

ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

A. Marinskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia

CLASSIFICATION OF ESP VOCABUARY AS AN EFFECTIVE TEACHING STRATEGY

The paper states that special classification can be considered as a factor that influences the effectiveness of vocabulary acquisition and determines the ways to present, semanticize, and drill vocabulary. The article attempts to list vocabulary features that are relevant for ESP, specifically for ICT sphere.

Одним из факторов, влияющих на успешное усвоение лексического материала является его методическая типологизация, которая имеет своей целью выявление свойств лексических единиц, которые могут затруднять или же наоборот облегчать их усвоение. Выявление «трудности\легкости» лексической единицы (ЛЕ) позволяет выбрать наиболее адекватный способ презентации, семантизации ЛЕ и технологию ее отработки, определить форму, объем и последовательность лексических упражнений, их сочетание с упражнениями другой направленности.

Отечественные исследователи обогатили лингводидактику разнообразием классификаций и подходов к типологизации лексического материала (Н. В. Баграмова, А. А. Залевская, Н. В. Николаев, А. Н. Шапов). Многие исследователи для выявления возможных трудностей рассматривают семантические особенности слов, такие как абстрактность или конкретность ЛЕ, тематичность или атематичность, однозначность или служебный характер слова (А. А. Богатов, Г. Палмер).

В основу большинства типологий положен принцип сравнения объема значений слов родного и изучаемого языка и соотношение значения и

формы (ЛЕ совпадающие по семантическому объему в обоих языках; ЛЕ специфичные по форме и значению для изучаемого языка; ЛЕ с более широким объемом значения в изучаемом языке, ЛЕ с более широким объемом значения в родном языке). Другие широко признанные типологии основываются на соотношении содержания и формы слова в родном и иностранном языках с учетом возможной интерференции (Н. В. Николаев, А. Н. Шамов)[1].

А. А. Залевская закладывает основы количественного подхода к выявлению лексических трудностей, сложность усвоения при этом связывается с морфологической структурой этого слова, что обуславливает необходимость знакомства со словообразовательным потенциалом ЛЕ.

Не отдавая предпочтение какой-либо одной типологии, мы считаем важным выделить те свойства лексики, которые наиболее актуальны для организации эффективного обучения профессионально-ориентированной лексике.

Анализ ЛЕ сферы информационных технологий и безопасности показал, что множество терминов данной тематики интернациональны и\или созвучны со словами родного языка, иные ЛЕ, хоть и имеют эквиваленты в русском языке, в рамках профессионального общения транслитерируются. Данный факт обуславливает интерферирующее воздействие родного языка, а именно трудности в произношении и правописании (напр, *identification*, *antivirus*, *cyber-*). Таким пластам лексики необходимо уделять особое внимание при работе над формой слова, целесообразно использование аудиовизуальных методов.

Интерферирующее воздействие родного языка связано и с тем, что некоторые около профессиональные и общенаучные ЛЕ имеют внешнее сходство с родным языком, но редко или вовсе не совпадают по смыслу с ЛЕ изучаемого языка. К ним относятся так называемые «ложные друзья переводчика» (напр., *conductor* — проводник, а не кондуктор, *design* — разработка, а не дизайн, *to migrate* — переносить, а не мигрировать).

С другой стороны, созвучие ЛЕ облегчает их усвоение и не требует специальных усилий для запоминания. Более того, наши наблюдения показывают, что не только фактор созвучия, но и сама принадлежность ЛЕ к пласту терминологии облегчает усвоение, что очевидно объясняется высокой степенью номинативности термина. ЛЕ, относящиеся к около профессиональной лексике, в особенности глаголы, напротив запоминаются студентами хуже. При работе с этой лексикой необходимо демонстрировать как можно больше парадигматических и синтагматических связей изучаемой ЛЕ, выстраивать синонимические ряды и антонимические ряды, обеспечить максимальную повторяемость.

Еще одним фактором трудности является широкое распространение в английском языке омонимии, зачастую приводящей к внутриязыковой ин-

терференции (*backbone* — магистраль, а не позвоночник; *bus* — шина, а не автобус; *shortage* — короткое замыкание, а не дефицит).

Итак, при выборе наиболее адекватных путей организации и усвоения ЛЕ сферы информационных технологий следует проанализировать:

а) семантико-структурные особенности ЛЕ:

- степень номинативности;
- возможность интерферирующего воздействия родного языка;
- омонимичность и возможность внутриязыковой интерференции;
- морфологическая структура ЛЕ.

б) собственно-методические особенности:

- широта парадигматических связей и синтагматических связей ЛЕ;
- возможность включения в синонимические и антонимические ряды.

Литература

1. Шамов А. Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2000. 152 с.

А. О. Овсянников
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИДЕЙ СИНЕРГЕТИКИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А. Ovsiannikov
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF THE USING OF THE IDEAS OF SYNERGETIC IN THE SECOND LANGUAGE READING LEARNING

The article is devoted to intensive teaching of reading in a second foreign language. We propose 2 particular methods directed to activation of compensatory skill in informative reading in a second foreign language using the ideas of synergetic approach.

Как известно, предметом синергетики (англ. Synergetics ‘содействие, кооперация’) являются механизмы самоорганизации. В свою очередь, под педагогической синергетикой сегодня понимается область педагогического знания, мировоззрение которой отражено в теории, принципах и закономерностях самоорганизации педагогических систем. Отдельные аспекты теории самоорганизации с педагогической точки зрения нашли отражение в работах В. А. Аршинова, А. И. Бочкарёва, В. Г. Буданова, В. Г. Виненко, А. А. Воровбитовой, В. Д. Грачёва, В. А. Игнатовой, Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, Ю. В. Шаронина, Г. Хакена и др. Разработкой синергетического

подхода применительно к современному теоретическому и прикладному языкознанию занимался Р. Г. Пиотровский [4]. Обращаясь к рассмотрению лингво-синергетического феномена, автор пишет, что его проявление можно обнаружить, в частности, в ходе слежения за изменениями в уровне усвоения иностранного языка (ИЯ) учащимися средних и высших учебных заведений [4, с. 7].

При работе с аутентичным текстом на втором ИЯ (ИЯ2) на неязыковых факультетах гуманитарного вуза на начальном этапе в качестве одного из внешних симптомов работы синергетических механизмов может являться зависимость между величиной энтропии текста и уровнем владения языком учащегося. Следовательно, можно предположить, что оснащённость учащихся новыми технологиями, в частности в области декодирования текста на ИЯ2 («метод активизации навыка межъязыковой догадки» [2] и «метод графемно-фонетических и морфологических ключей» [3]), снижая энтропию, повышает уровень понимания текста. Показателем изменения в уровне понимания текста на ИЯ2 (прохождение точки бифуркации) будет являться понимание основного содержания данного текста.

Нам близка концептуально-методологическая составляющая синергетического подхода, связанная с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока информации извне, но прежде всего за счет использования своих внутренних возможностей. Так, при построении «стратегии учения» в рамках когнитивно-компенсаторного подхода [1] в обучении чтению в условиях крайне несовершенного владения ИЯ, мы опираемся на принцип аффективно-когнитивного синергизма, предполагающего взаимодействие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности при решении творческой задачи, в нашем случае — понимании основного содержания аутентичного текста на ИЯ2 небольшой протяжённости (до 200 слов) без словаря, с опорой на управляемый перенос с частичной ориентировочной основой.

Литература

1. *Овсянников А. О.* Теория когнитивно-компенсаторного подхода в интенсивном обучении чтению на втором иностранном языке: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 246 с.
2. *Овсянников А. О.* Метод активизации навыка межъязыковой догадки в обучении информативному чтению на втором иностранном языке (на примере французского и испанского языков) // *European Social Science Journal*. 2015. № 10. С. 293–302.
3. *Овсянников А. О.* Автоматизированный учебный курс «Метод ключей» в обучении второму близкородственному языку (от французского к испанскому): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 15 с.
4. *Пиотровский Р. Г.* Задачи лингвистической синергетики // Актуальные проблемы компьютерной лингводидактики и оптимизация преподавания иностранных языков: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Тольятти: ТГУ, 2003. С. 3–8.

Ю. В. Одинцова
ПГУПС Александра I

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МОДУЛЯ

Y. Odintsova
*Alexander the First's
Petersburg State Transport University*

THE STRUCTURE AND THE CONTENT OF THE LINGVO-CULTURAL MODULE

The article describes the structure and the content of lingvo-cultural module as a way of training material organization while learning lingvo-cultural professionally oriented reading.

Наиболее оптимальным вариантом организации обучения профессионально-ориентированному лингвострановедческому чтению в неязыковых вузах нам представляется такая форма как законченные самостоятельные комплексы — *лингвострановедческие модули*, одновременно являющиеся банком профессионально-ориентированной и лингвострановедческой информации, а также методическим руководством по ее усвоению.

Лингвострановедческий модуль представляет собой структурный функционально-ориентированный блок процесса обучения, имеющий собственное программно-целевое и методическое обеспечение. Названный модуль организован таким образом, чтобы дать целостное и системное представление о технологии формирования навыков и умений в профессионально-ориентированном лингвострановедческом чтении через используемую систему разнообразных заданий и упражнений, организованных в определенной последовательности в рамках единого комплекса. При разработке данного комплекса упражнений мы исходили из того факта, что реализация названных упражнений осуществляется в рамках следующих двух этапов: 1) подготовительный к речи; 2) речевой.

На первом этапе выполняются: а) языковые (лексико-ориентированные и грамматико-ориентированные); б) аналитические и в) условно-речевые упражнения. Целью данного этапа является формирование навыков и умений в лингвострановедческом чтении в условиях учебной, условной коммуникации. На данном этапе широко используются опоры различного типа: 1) вербальные (тексты, ситуации, клише, опоры для чтения), и 2) невербальные (логико-синтаксические схемы, таблицы).

На втором этапе учащимся предлагается выполнить речевые упражнения непосредственно в чтении профессионально-ориентированных текстов, содержащих лингвострановедческую информацию. На данном этапе совершенствуются речевые навыки и умения в лингвострановедческом чтении

на английском языке. Речевые упражнения тренируют в овладении темой, последовательностью микротем, средствами прогрессии текста, способами развития информации и т. д.

В рамках представленных двух основных этапов формирования умений в лингвострановедческом чтении нами были разработаны системные группы упражнений, являющиеся принципиальными при работе студентов с текстовым материалом:

а) упражнения, направленные на преодоление трудностей лингвистического характера. Названные упражнения ориентированы на обучение восприятию и пониманию «лингвистической информации» текста, а также на овладение студентами действиями и операциями по ее самостоятельному извлечению. К ним относятся упражнения: на расширение лексического запаса; на ориентацию в грамматической структуре предложения; на догадку по контексту, по словообразовательным элементам, о значении слова, и т. д.;

б) упражнения, направленные на преодоление трудностей лингвострановедческого характера. Данные упражнения нацелены на обучение извлечению культурно-страноведческой информации из прочитанного оригинального текста. Это упражнения: на выделение фактической культурно-страноведческой информации; на выделение в тексте ключевых слов с культурным компонентом; на распределение культурологической информации лексической единицы; на декодирование содержания текста с учетом культурологической информации и т. д.;

в) упражнения, направленные на преодоление трудностей содержательного характера. Особенность таких упражнений заключается в том, что при их выполнении внимание обучаемого сконцентрировано на содержательной стороне читаемого. Данные упражнения способствуют развитию умения понимать логико-композиционную и композиционно-смысловую структуру текста. К таковым относятся упражнения: на нахождение в тексте слова, которое указывает на логические связи предложений в абзаце; на выделение в тексте содержательных опор; на деление текстового материала на содержательные части; на поиск основной и второстепенной информации и т. д.;

г) упражнения направленные на преодоление трудностей смыслового характера. Преодолению трудностей смыслового характера способствуют упражнения, направленные на развитие умения понимать смысловую сторону читаемого. Сюда входят упражнения: на проверку понимания основной темы и смысла текста; на проверку понимания основного и имплицитного содержания; на определение познавательной ценности прочитанного; на развитие умений выражать оценочные суждения о прочитанном и т. д.;

д) упражнения, способствующие формированию умений в самостоятельном овладении лингвострановедческим чтением. Вся система упражнений по обучению лингвострановедческому чтению строится в соответствии

с динамикой самостоятельности учащихся, а также с изменением объема и характера методической помощи со стороны преподавателя. Таким образом, упражнения организуются согласно постепенному увеличению уровня смысловых, операционных и мыслительных сложностей. К таковым упражнениям можно отнести следующие: на осознанный подбор текстов для чтения; на определение цели чтения и выбор адекватной стратегии чтения; на выделение и оценивание необходимой информации в соответствии с целью чтения; на соотнесение результатов чтения с информационными ожиданиями и целью чтения; на оценивание эффективности использования стратегий в соответствии с ситуацией чтения; на отбор и составление банка учебных и справочных материалов; на ведение различного рода справочных учебных записей; на ведение словарика, составление словарных комментариев; на составление различного рода опорных схем, таблиц, карт и др.; на ведение грамматических и других справочников по типу «грамматика для себя»; на умение вести различного рода индивидуальные вспомогательные записи; на умение пользоваться компьютерными ресурсами.

Таким образом, лингвострановедческий модуль представляет собой единый комплекс, включающий систему разнообразных упражнений, направленных на формирование навыков и умений в профессионально-ориентированном лингвострановедческом чтении.

Е. С. Орлова

ННГУ им. Н. И. Лобачевского

КАТЕГОРИИ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ И ИНВАРИАНТНОСТИ В ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

E. Orlova

Nizhny Novgorod State University

THE CATEGORIES OF UNIVERSALITY AND INVARIANCE IN LANGUAGE LEARNING THEORY

The categories of universality and invariance are powerful conceptual instruments designated for providing methodological stability in the further development of language learning instrumentality through underlying a homogeneous theoretical base of educational and research activities.

В современной академической среде по-прежнему остается актуальной проблема наиболее целесообразного подхода к изучению иностранных языков. Отправной аналитической точкой исследований данного направления остается классическая дилемма «чему учить и как учить». Длительная история попыток ее обоснованного разрешения характеризуется множествен-

ными важными явлениями и тенденциями в методологии, главными из которых являются возрастание ее предметной взаимозависимости со смежными науками и обусловленный этим парадигмальный сдвиг. Изначально тесная связь лингвистики и методологии обучения иностранным языкам поныне действует и даже доминирует в используемых походах и методах преподавания, некоторые из которых возникли у истоков формирования науки об изучении языков. Примером может служить грамматико-переводный подход и соответствующий ему метод, часто рассматриваемый профессиональным сообществом как одиозное явление, сосредоточенное на формальном изучении языка с целью его дальнейшего потенциально возможного использования и практически исключаящее роль личности студента в учебном процессе. Другим примером является прямой метод — антитипод грамматико-переводного учения, абсолютизирующий принцип коммуникативности и ситуативность обучения. По существу, эти два противопоставленных подхода ограничивают область определения методологических функций, в пределах которой формируется и развивается весь спектр ныне известных и более или менее активных подходов и методов, каждый из которых явно или неявно отдает предпочтение структурно-системной или антропоцентрической парадигме иноязычного образования. При этом преобладание формального лингвистического знания в целом ограничивает роль студента в учебном процессе, тогда как доминирующая ситуативность разнообразных коммуникативных подходов имеет произвольный характер и не дает полного представления об индивидуальных языковых потребностях изучающих язык. При реализации того или иного метода обучения, акцентирующего лингвистический или ситуативный аспект, следует также учитывать фактор неявного присутствия формально отрицаемых и не используемых характеристик учебного процесса. В частности, в большинстве методических вариаций в русле коммуникативного подхода неизбежно присутствуют и используются те или иные способы структурно-грамматического описания изучаемого языка. Разнообразие и вариативность современной методологической палитры еще более усиливаются за счет интенсивного привлечения инструментария как традиционных, так и новых смежных наук и дисциплин. Уже не только классическая, но и когнитивная и корпусная лингвистика, когнитивная психология, наука об искусственном интеллекте и информационные технологии обеспечивают дальнейшее развитие методологического арсенала науки об изучении языков, заимствуя в свою очередь основополагающие идеи, разработанные в этой области. Процесс интеграции научного знания, закономерный и позитивный в целом, наряду с повышением эффективности смешанных методов изучения и преподавания языков неизбежно приводит к нарушению системности, последовательности и логичности как понятия метода в качестве концептуального методологического конструкта, так и отдельно взятой совокупности действий для

достижения требуемого уровня иноязычной компетенции. Построение системы обучения, соответствующей данным условиям и противодействующей неупорядоченным и противоречивым факторам, влияющим на разработку методологических концепций, требует анализа соотнесенных ресурсов и механизмов, взаимодействие которых подчинено основополагающим закономерностям процесса построения картины мира в иноязычной проекции. Подобный анализ предполагает следующие исследовательские действия:

(1) объединение релевантных составляющих процесса овладения языком в единое функциональное методологическое пространство, обозначенное определенной основополагающей идеей, или предельным основанием, и ограничение таким образом предмета анализа;

(2) определение минимальных единиц анализируемого предмета, позволяющее разработать единый подход к овладению всем многообразием проявлений иноязычной речи;

(3) выполнение дидактического моделирования процесса обучения иностранному языку на основе минимальных единиц речи и их преобразований с целью установить характер и степень воздействия их усвоения на эффективность обучения;

(4) создание технологии управления процессом обучения и изучения на основе минимальных единиц речи и их преобразований.

Осуществление последовательности указанных действий отвечает категориальным условиям универсальности и инвариантности.

В дидактическом аспекте универсальность (универсализм) есть фундаментальная устойчивая основа — категория — актуальной речевой коммуникации и речевого мышления. Универсальность представляет собой функцию, которая выражает отношение соответствия между объективной (экстериоризированной) социально значимой языковой структурой и внутренней (интериоризированной) языковой организацией индивидуума. Универсальность позволяет определить, каким образом устойчиво функционирующие структуры материализованного дискурса превращаются в стабильные структурно-функциональные единицы языкового сознания в процессе усвоения индивидуумом действий внешней речи в процессе коммуникации. Идеально воплощается в форме внутреннего образа языка, зафиксированного в нейронных структурах памяти человека. Является идентичной в своих существенных параметрах, характеристиках и принципах для всех индивидуальных коммуникантов одной языковой общности. Универсальность речемышлительной деятельности проявляет себя как неограниченная многосторонность и маневренность выразительных средств, используемых в речевой (языковой) коммуникации. Также является формой организации системы языковых представлений, с которой отождествляют общую языковую систему [1, с. 25].

Инвариантность представляет собой функциональную структуру высоко интегрированного иерархически целостного дискурса, которая отражает закономерности связи между ее функциональными элементами. Под элементами инвариантности понимаются элементарные речевые действия, направленные на создание минимальной (бинарной) единицы речемыслительного кода (предикации) при обязательном участии определенного активного компонента (предиката), остающегося неизменным при всех речевых преобразованиях данного типа и именуемого *инвариантом*. В системном описании категории инвариантности как функциональной структуры методологически значимыми понятиями являются *типология*, *топология* и *таксономия* предикатов, характеризующих порядок взаимодействия компонентов единиц инвариантности. Понятия инварианта, объединяющего группу речевых действий для созданий определенных типов предикаций, служит средством описания сложных процессов формирования иноязычной речевой деятельности и измерения уровня иноязычной языковой компетенции.

Обе категории поддерживают модель интеграции ресурсов языкового образования.

Литература

1. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. Л.: Наука, 1974. С. 319–338.

2. Orlova E. S. An Invariant-Based Approach to Second Language Acquisition: Emerging Research and Opportunities. (2019). IGI Global: Hershey, Pennsylvania.

А. А. Пакудина

*Петербургский государственный университет
путей сообщения Императора Александра I*

О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

A. Pakudina

*Emperor Alexander I
Petersburg State Transport University*

THE BENEFITS OF USING VIDEO RECORDS IN CLASSES WHEN TEACHING ENGLISH

The article shows the importance of using not only traditional listening tasks in classes, but video materials as well, since they help to understand the given situation better.

Одним из основных навыков, которые развиваются при изучении иностранного языка, является аудирование. Способность воспринимать речь на слух необходима для формирования коммуникативной компетенции.

Средствами развития навыков аудирования на занятии являются, прежде всего, восприятие речи преподавателя, а также использование многообразных аудио- и аудиовизуальных материалов.

Существуют разные точки зрения на использование аудио- и видеоматериала во время занятия. Более общепринятым является мнение, что использование видеоматериалов имеет большой мотивирующий потенциал. По сравнению с другими средствами обучения видео является относительно новым средством для преподавателей иностранного языка. При этом использование традиционных аудиоформатов на занятии не всегда достигает своей цели. Студенты лучше воспринимают именно видеоинформацию как более привычную и удобную, так как в современном мире основными средствами массовой информации являются телевидение и Интернет. Роль непосредственно радио становится все меньше, и это необходимо учитывать при планировании занятия [1]. Основное преимущество видеоматериалов в сравнении с аудиоматериалами состоит в том, что они носят более жизненный характер: можно не только услышать, но и увидеть тех, кто говорит, их жесты и мимику. При просмотре видео студент может получить и общую информацию о том, что происходит — место действия, возраст и состав участников и др. Отмечается, что благодаря этому восприятие информации в формате видео выше, чем в формате аудио.

Однако следует отметить, что использование видеоматериалов для обучения иностранным языкам имеет и свои недостатки. Перед студентом может оказаться много факторов, отвлекающих непосредственно от прослушивания, и он может увлечься разглядыванием картинки, вместо того, чтобы сосредоточиться непосредственно на аудировании. Поэтому, особенно на начальном этапе обучения с использованием видеоматериалов, студенты перед просмотром должны получить четко сформулированное задание, на выполнении которого они должны будут сосредоточиться [2].

Таким образом, использование разнообразных аудио- и особенно аудиовизуальных средств обучения (учебных фильмов, аутентичных видеоматериалов и пр.) значительно повышает эффективность восприятия информации на занятии по иностранному языку, так как происходит опора на работу разных каналов восприятия — как слухового, так и зрительного, вносится разнообразие в учебный процесс, и тем самым создается дополнительный стимул к изучению иностранного языка.

Литература

1. Данилова О. А., С. В. Чумилкин С. В. К вопросу об использовании видео при обучении языкам в условиях вуза // Прикладная лингвистика в науке и образовании: сборник трудов VII международной научной конференции. СПб., 2014. 232 с.
2. Исупова М. М. Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 2/2.

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ПРИ ОСВОЕНИИ ВТОРОГО ЯЗЫКА В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ:
ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ**

S. Rostovtseva
St. Petersburg State Transport University

**BLENDED LEARNING IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION:
RESULTS APPRAISAL**

The article deals with blended learning in the second language acquisition in higher school. It presents critical appraisal of the results of distant units incorporated in the educational process, as well as the reasons of the learning outcome.

Смешанное обучение (СО) технология, появившаяся в начале 2000 х годов, считается одним из этапов развития дистанционных технологий и подразумевает сочетание контактной и онлайн работы. Несмотря на короткий период существования СО привлекло значительное внимание со стороны исследователей и практикующих специалистов и вызывает определенные надежды, поскольку позволяет объединить лучшую практику очных занятий и дистанционных технологий. Нас интересует применение СО на уроках иностранного (английского) языка в непрофильном вузе.

На данный момент опубликованы работы, доказывающие эффективность применения СО при освоении второго языка с точки зрения улучшения навыков устной и письменной речи, аудирования, а также лексических [1; 2; 3; 5]. Опираясь на эти исследования, кафедра «Иностранные языки» ПГУПС посчитала целесообразным дополнить стандартные занятия, целью которых является формирования профессиональной коммуникативной компетенции, онлайн курсом.

В нашем исследовании приняли участия пять групп студентов (всего 144 студента), обучающихся по направлению менеджмент профиль Логистика. Согласно расписанию иностранный язык у этих групп студентов изучается в 1, 2 и 7 семестрах. Со второго семестра начинается преподавание английского для специальных целей. Нами был создан курс из 11 уроков, представляющий небольшие аутентичные видео лекции, дополненные упражнениями по большей части лексическими. Кроме того, студентам было предложено два теста — в середине курса и по его окончании, целью которых было определение усвоения материала. Дистанционный курс был проведен в трех группах, две группы были контрольными. Группы являлись сопоставимыми по среднему начальному уровню владения иностранным языком и знаниям по будущей специальности.

Результаты показали значительно более высокий уровень у студентов, которые выполнили дистанционный курс по сравнению с контрольной группой. Так средний балл на экзамене составил 3,6, 4,2, 4,5 у основных групп и 3,2, 2,7 — у контрольных. Кроме того, мы провели сравнительный анализ среди трех основных групп, который выявил зависимость от количества проделанных онлайн уроков и общего уровня знаний: чем больше уроков было выполнено обучающимися, тем выше результаты были на финальном тесте. У групп, в которых среднее количество выполненных уроков составляло 10,0, 9,1, 7,1 количество верных ответов было 30,6, 25,8, 25,5 (из 51) соответственно. Примечательно, что подобная же тенденция сохранилась спустя два года. В 7 семестре мы провели тесты перед началом занятий и выявили самые высокие результаты у групп, которые выполнили наибольшее количество уроков (23,2, 21,9, 18,8 правильных ответов из 50) в дистанционном курсе.

Подобная эффективность достигается благодаря следующим факторам. Мы можем говорить о компенсаторной функции дистанционного курса, который позволяет частично восполнить нехватку аудиторных часов. На занятиях к изучению как правило представлен материал в виде текстов с заданиями к ним, в то время как информационно компьютерные технологии открывают доступ к обширному банку материалов, содержащихся в открытом доступе в интернет, включая аудио и видео файлы. Это особенно важно, поскольку позволяет существенно увеличить объем инпута (input: гипотеза инпута или входного материала — образцы языка, воздействию которых подвергается обучаемый — была предложена в 1980 году американским психолингвистом Стивеном Крашеном и рассматривается как основополагающее условие усвоения второго языка [4]).

Теоретико-практические исследования относительно инпута позволяют нам рационально распределять задания между дистанционной и контактной работой при освоении второго языка. Так, базовая модель работы с информацией (information processing) выглядит следующим образом: input > input processing > developing system (restructuring) > output processing > output. Первую часть модели можно отнести к формированию рецептивных навыков и как сам инпут, так и работу с ним возможно осуществлять в электронной среде; в то время как продуктивная деятельность будет целесообразнее при контактной работе. Также при предоставлении инпута следует учитывать, что обучающиеся более склонны к работе с лексическими единицами, нежели с грамматическими, поэтому к формированию грамматических навыков целесообразнее обращаться на очных занятиях.

Также работа, выполняемая в режиме онлайн, позволяет повысить мотивацию обучающихся, которая связана с использованием информационно-компьютерных технологий в современном образовательном процессе, способствует автономности студентов и индивидуализации обучения.

Таким образом, СО является весьма перспективной технологией, позволяющей повысить профессиональную коммуникативную компетентность обучающихся.

Литература

1. *Byrne T.* Marrying two existing software packages into an efficient online tutoring tool // *Computer Assisted Language Learning*. 2007. Vol. 20(5). P. 459–468.
2. *Ghazizadeh T., Fatemipour H.* The Effect of Blended Learning on EFL Learners' Reading Proficiency // *Journal of Language Teaching and Research*. 2017. Vol. 8(3). P. 606–614.
3. *Jia J., Chen Y., et al.* Effects of a Vocabulary Acquisition and Assessment System on Students' Performance in a Blended Learning Class for English Subject // *Computers & Education*. 2012. Vol. 58(1). P. 63–76.
4. *Krashen S.* The input hypothesis: Issues and implications. New York NY: Longman, 1985. 120 p.
5. *Verdugo D. R., Belmonte I. A.* Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English // *Language Learning & Technology*, 2007. Vol. 11(1). P. 87–101.

A. В. Рубцова

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого*

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

A. Rubtsova

*Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University*

BASIC PRINCIPALS OF PRODUCTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING DESIGN

The article presents the basic principles of designing a productive foreign language education: integrated approach to the educational process, professional-communicative context of education, socio-communicative contest of education, pedagogical stimulation of a student, individualization of teaching a foreign language.

Разработка концепции продуктивного иноязычного образования как современной модели организации обучения иностранному языку в высшей школе обуславливает развитие системы принципов его проектирования [1].

Основываясь на базовых положениях продуктивного подхода, мы определяем ведущие методические принципы проектирования продуктивного иноязычного образования:

- *Принцип комплексного подхода к организации образовательного процесса*

Данный принцип означает, что процесс овладения иностранным языком в вузе должен проходить одновременно с осмыслением языковой системы, а проектирование содержания обучения иностранному языку должно осуществляться в направлении создания системы языковых знаний и фор-

мирования интегративных учебных умений на основе соответствующих продуктивных образовательных технологий.

- *Принцип профессионально-коммуникативного контекста образовательного процесса*

Основная цель иноязычного образования в высшей школе — эффективная профессионально-коммуникативная иноязычная подготовка студентов. Содержание этой подготовки обусловлено будущей профессиональной деятельностью обучающихся. С целью повышения продуктивности профессионально-коммуникативного процесса необходима соответствующая работа преподавателя иностранного языка, связанная с проектированием профессионально-обусловленного коммуникативного контекста и образовательной среды, гарантирующих развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов и их личностных качеств.

- *Принцип социо-коммуникативной направленности обучения иностранному языку*

Данный принцип позволяет реализовать социокультурный коммуникативный образовательный контекст с целью повышения социальной активности обучаемых, усиления воспитательной функции дисциплины «Иностранный язык», обогащения социо-коммуникативного содержания образовательного процесса.

- *Принцип педагогического стимулирования обучающегося*

Основой овладения иностранным языком служит речемыслительная деятельность изучающего иностранный язык, которая должна подкрепляться педагогическим стимулированием его умственной активности. Соответственно, основной целью продуктивной образовательной деятельности студентов, реализуемой под контролем преподавателя, является развитие продуктивного мышления обучающихся, творческих способностей и учебной автономии как методологической основы саморазвития и самовоспитания личности.

- *Принцип индивидуализации обучения иностранному языку*

Суть этого принципа заключается в том, что обучение иностранному языку основывается на создании педагогических и методических условий, которые подчеркивают интеллектуальное достоинство каждого студента, отмечают особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникальное видение ситуации, индивидуальный стиль мышления. Индивидуализация процесса овладения иностранным языком обеспечивает развитие иноязычной коммуникативной компетентности каждого студента, вне зависимости от его начального языкового уровня.

Литература

1. Рубцова А. В., Алмазова Н. И., Еремин Ю. В. Методическая модель продуктивно-иноязычного образования: реновация академических ресурсов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. Т. 9. № 3. СПб.: Изд-во политехнического университета, 2018. С. 87–99.

А. С. Соболева, А. Л. Кузеванова
Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа 15», г. о. Балашиха

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

A. Soboleva, A. Kuzevanova
Municipal Autonomous Educational Institution
“Secondary School № 15”, Balashikha, CD

THE ISSUES OF MODERN TECHNOLOGIES USING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to some problems of using modern technologies in teaching a foreign language.

Необходимость формирования у учащихся комплекса общекультурных компетенций для осуществления межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации лежит в основе выбора педагогом иностранного языка современных педагогических технологий.

Педагогическая технология — это системная, обдуманная деятельность учителя и ученика по проведению и организации учебного процесса с благоприятными условиями как для учителя, так и для ученика [2].

Практика ведения образовательной деятельности позволяет утверждать, что даже при обдуманном, качественно выверенном и спланированном применении образовательных технологий, педагоги сталкиваются с рядом проблем. Рассмотрим некоторые из значимых проблем и обозначим возможные пути их решения.

1. Стремление качественно реализовывать цели и задачи действующего образовательного стандарта по иностранному языку приводит педагога к использованию в своей практической деятельности совокупности различных педагогических методик, форм, мероприятий, которые педагог зачастую определяет как «технология». Это заблуждение является не только результатом разности в формулировках многочисленных определений понятия «технология», но и результатом недопонимания педагогом сути явления «педагогическая технология».

Следует также отметить, что отсутствие четко разработанного теоретического обоснования выбранной педагогом образовательной технологии, ее дидактических характеристик, структуры, отсутствие рекомендаций по ее внедрению и реализации значительно осложняет работу учителя.

Подчеркнем, что для большинства специалистов педагогические технологии имеют четыре принципиально важных общих положения [3]:

1) планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого эталона;

2) программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика;

3) сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов;

4) коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

Это обуславливает возникновение методических проблем:

1) подготовка урока и подбор средств обучения требуют от учителя дополнительной работы по самообразованию, а также дополнительной работы с коллективом учащихся, что намного увеличивает внеурочное рабочее время и ведет к быстрому профессиональному «выгоранию» педагога;

2) программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика отрицает педагогический эксперимент, лишает педагога мотивации к творчеству;

3) сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном приводит к тому, что учитель, увлекаясь процессуальной стороной проводимых педагогических операций для достижения запланированного результата, упускает из вида конечную цель своей профессиональной деятельности — формирование личности ребенка, и это превращает учебный процесс в конвейер по подготовке к экзаменам, тестам и другим формам контроля, вытесняя из обучения ценностную и духовную составляющие взаимодействия учителя и ученика [1].

Не вызывает сомнения то, что для обеспечения высоких образовательных результатов обучающихся по иностранному языку педагогу необходимо понимать сущность определений «технология», «педагогическая технология», место и функции технологий в современной методической науке, концептуальные идеи новых и инновационных педагогических технологий, условия их применения, освоить алгоритм образовательных действий, уметь использовать технические средства обучения, сочетать в своей работе технологии, направленные на овладение предметными знаниями, технологии, развивающие метапредметные умения и навыки, воспитательные технологии и технологии здоровьесбережения.

Вышеуказанное возможно решить проведением эффективной просветительской работы в среде учителей иностранного языка посредством системы постдипломного и дополнительного образования, организации тематических курсов повышения квалификации, проведения встреч с авторами педагогических технологий, организации открытых образовательных площадок, реализующих ту или иную педагогическую технологию, организации семинаров, использования интернет-ресурсов и др..

2. Применение информационных технологий способствует повышению качества учебно-образовательного процесса, обогащению методических средств и приемов, разнообразию учебно-воспитательной работы и делает урок интересным и запоминающимся для обучающихся.

С другой стороны, осуществление работы на уроке с использованием мультимедийных пособий, электронных учебников, словарей, интернет-сессий негативно отражается на физическом здоровье ученика и учителя.

Кроме этого, использование современных технических средств не гарантирует развитие познавательных процессов обучаемых. Фактическая основа знаний не может быть получена учениками в процессе самостоятельной работы за компьютером, электронным учебником или с использованием интерактивной доски.

Следовательно, деятельность педагога в ходе урока должна быть направлена на организацию интенсивного обмена учащимися знаниями, творческого применения изученного материала в конкретных условиях и для решения поставленных задач, а также на вовлечение учащихся в активную познавательную деятельность, повышение интереса к изучаемому и формирование учебной мотивации у учащихся.

Решение вышеуказанных проблем возможно при строгом административном контроле над реализацией здоровьесберегающих основ ведения образовательной деятельности, при условии создания благоприятных стимулов личностного роста педагога, его профессиональных умений и навыков.

Литература

1. *Амиров Т. З., Гильванов Р. Р.* Проблема применения инновационно-образовательных технологий в педагогической деятельности // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-19. С. 4276–4279.
2. *Бузецкая Т. В.* Современные педагогические технологии в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/79-genera-didactic-techniques/4899-2014-03-23-16-33-40.html>
3. *Чернявская А. П.* Технологии педагогической деятельности. Ч. 1. Образовательные технологии: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 311 с.

Ю. М. Соколова
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВУЗЕ

Y. Sokolova
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF ACTIVATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF AN ACADEMIC SUBJECT FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

The article is devoted to the problem of activation of educational potential of subject Foreign Language through teaching it at university on the basis of an interdisciplinary approach to curriculum design.

Обучение иностранному языку в вузе неразрывно связано с воспитательной деятельностью преподавателя, которая направлена на формирование и развитие студентов нравственно. Результатом согласованного функционирования обеих подсистем высшего профессионального образования (обучения и воспитания) является обретение будущим специалистом требуемых компетенций, среди которых следует упомянуть готовность и способность осуществлять коммуникацию на иностранном языке, а также нести ответственность за свою деятельность перед обществом, выбирать оптимальный способ решения социально значимых проблем, работать в интернациональной команде, выстраивать свое поведение, исходя из этических норм.

Учебная дисциплина “иностранный язык” благодаря своей гуманитарной направленности имеет определенный потенциал в формировании мировоззренческой позиции студентов, на основе которой возможно приобщить воспитанников к традиционным духовным ценностям, развить у них нравственные качества, выработать принятые в обществе навыки и привычки поведения, они пригодятся им не только в производительном труде, но и в общественной и личной жизни, а также положительно повлияют на процесс обучения в вузе, в частности будут способствовать овладению иностранным языком.

Известно, что нравственное воспитание студентов средствами обучения иностранного языка происходит в процессе выполнения учебных заданий по развитию речевых навыков и коммуникативных умений, а также при общении с преподавателем, который применяет как коллективные, так и индивидуальные формы учебной деятельности непосредственно на занятиях, при самостоятельной подготовке, дистанционно. Тематика и ситуации общения, а также используемые методы, способы и приемы обучения, отбираемые преподавателем, формирует у студентов отношение к их собственной деятельности, к изучаемому предмету, к предъявляемому учебному материалу и, таким образом, влияют на личностный рост студентов. Организовать учебную деятельность следует таким образом, чтобы были созданы условия для формирования и развития личностных качеств, соответствующих высоким нормам морали. Однако существует ряд факторов, которые объективно ограничивают возможности языкового предмета в своем воспитательном эффекте.

С помощью какого механизма современная методика обучения иностранным языкам может реализовать подготовку будущего специалиста, владеющего набором по своей сути интегративных компетенций (см. первый абзац)? Так как часть требований к результатам обучения выражены в компетенциях, объединенных идеей нравственного развития личности студента, очевидно, что они должны быть сформированы блоком дисциплин, объединенных на основе интегративного подхода к проектированию учебных программ. Н. В. Попова создала методологию преподавания иностран-

ных языков с учетом актуализации междисциплинарных связей [1]. Мы воспользовались ее методологией иноязычного образования и адаптировали ее к решению задач по обучению иностранному языку с нравственно воспитывающей компонентой. Универсальным интегрирующим фактором, который объединяет дисциплины в единый комплекс, является воспитание высоконравственной личности. Иностранный язык в предлагаемом блоке является стыковочной дисциплиной комплекса.

Итак, современная система высшего образования, построенная на междисциплинарной интегративной основе, позволяет активизировать воспитательный потенциал иностранного языка в контексте обучения с учетом актуализации междисциплинарных связей.

Литература

1. *Попова Н. В.* Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины Иностранный язык): дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2011. 585 с.

В. И. Суханова

*Ухтинский технический университет
Ухта, Республика Коми,*

ЭМОЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ГЕОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ

V. Soukhanova,

*Ukhta State Engineering University
Ukhta, Komi Republic*

EMOTIONALIZATION OF THE COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF BACHELORS OF GEOLOGY IN TEACHING VOCATIONALLY ORIENTED READING

The reasons for not effective enough teaching vocationally oriented reading in a foreign language to students of geology departments at higher engineering education institutions are outlined. Some ways to emotionalize bachelors' cognitive and communicative activities applied by the author in teaching this kind of reading at Ukhta state engineering university as a priority prerequisite for optimizing it are presented.

Активизировавшееся в связи с геогуманизацией участие российских геологов в международных проектах показывает, что в большинстве своём к межкультурному общению они не готовы. Ответственность за это несёт не только стихийность создания геологического языка, породившая полисе-

мию терминов [2], но и недостаточно высокий уровень обучения языкам в технических вузах, что обычно объясняется нефилологической направленностью таковых [4]. Подлинные причины такого положения мы видим в противоречиях, назревших в инженерном образовании в целом и профориентированной иноязычной подготовке геологов, в частности:

- между задачей обеспечивать выпуск инженера-творца как духовно развитой личности, способной справляться с культурно-обусловленными ситуациями общения, и довольно низким уровнем владения языками и видами чтения большей частью выпускников технических вузов;

- между актуализацией когнитивно-эмоционального развития студента [1] и в целом формальным характером иноязычного общения на занятиях по языку в техническом вузе;

- между потребностью социума в более эффективном обучении языкам будущих геологов и недостаточной разработанностью вопросов повышения качества такового, что проявляется в отсутствии концепции оптимизированного обучения англоязычному чтению по нефтегазовой геологии, изучаемой студентами всех факультетов нефтегазовых вузов.

Разрабатывая свою концепцию такового, мы исходим из того, что затруднения в этом виде чтения вызывают не только и не столько схожие фонетически с русскими словами интернационализмы (общенаучная лексика и термины), сколько строевые слова (вспомогательные глаголы, предлоги, союзы). Одну из причин этого явления мы видим в отсутствии дифференцированного подхода к организации усвоения различных групп языкового материала для рецептивных целей.

Традиционно таковому обучают согласно принятому в лингвистике делению на «словарные единицы» и «грамматические явления» [5]. Студентов не ориентируют на то, что слова предложения не равноценны — одни передают понятия, другие выражают отношения между ними и что без знания второй группы слов понимание невозможно.

Интерес к усвоению различных групп языкового материала и чтению по профилю нефтегазовой геологии мы возбуждаем и поддерживаем у бакалавров вовлечением их в эмоционально окрашенную познавательно-коммуникативную деятельность с учётом ведущего типа восприятия ими информации и образовательных потребностей (указывается в порядке убывания значимости для респондентов-студентов УГТУ и УНТУ):

- устно-речевое и опосредованное чтением и письмом общение с носителями языка, преподавателем и сквозными героями учебного пособия *English for Geostudents* — британскими супругами-геологами, профессором морской геологии и студентами геологоразведочного факультета;

- чтение публицистики по вопросам геоэкологии и геополитики (перспективы разработки западными компаниями залежей нефти и газа в Тимано-Печорской провинции и разведки арктического шельфа России);

– чтение периодики и работа с глоссариями Великобритании, США и России; выявление по дефинициям различий в семантике сопоставляемых терминов соизучаемых вариантов подязыка нефтегазовой геологии;

– описание схем образования и миграции нефти, маршрутов экспедиций, в том числе судьбоносной для страны Ухтинской ОГПУ 1929 года, рисунков и картин «Геолог в поле», что «приучает будущих геологов мыслить в трёх измерениях — вширь, вдаль и вглубь» [6];

– чтение лучшей прозы и поэзии философского звучания (*If* by R. Kipling, *No Enemies* by Ch. McKay) и стихов автора — писем влюблённого геолога (*I had to walk all alone last night...*), воззвания к студенту (*The Eastern Appeal*), контекст которых помогает выявить функции глаголов *to have* и *to do*, оттенки значений, передаваемые эквивалентами модального *Must*, и аффективно-оценочное отношение автора к адресату;

– сотворчество с преподавателем при работе над «вечнозелёными» хитами Запада, при сочинении ею песен об уроках выживания студента «в поле» (*The Geostudent's Survival Song*) и театрализации таковых (*action songs*), что помогает преодолеть страх перед послелогом популярного в современном языке фразового глагола.

Вовлечение студента в общение, приближенное к реалиям его будущей профессиональной деятельности, сопровождается введением его в состояние «когнитивный дисбаланс» [7] — осознание им противоречия в какой-либо ситуации и недостатка своих знаний в ней, что побуждает его к поиску ответа на вопрос, запросу информации (*asking for more information*) и активизирует его так, что здесь находят приложение его когнитивные способности, опыт и интересы, включаются психомоторные и аффективные силы, равно как и чувства его и остальных субъектов образования, что отвечает концепции *целостного обучения*, где *целостность* рассматривается как «включённость в учебный процесс когнитивных и эмоциональных сил обучающегося и обучающего» [3].

Активизация познавательно-коммуникативной деятельности наших студентов-визуалов и аудиалов описанными средствами эмоционализации вызвала у них мотивацию к углублённому изучению языка, что обеспечило овладение умениями: а) выявлять тип связи между частями предложения и абзацами, смысл «ложных друзей» переводчика; б) понимать детали и идею текста, коммуникативную интенцию и аффективно-оценочное отношение автора к описываемым событиям; в) задавать 5W-вопросы, писать аннотации, эссе, отчёт о практике, делать презентации; г) повысило уровень коммуникативной компетенции и осознание себя личностью будущего геолога, что подтверждается более высокими результатами творческих работ и тестирования бакалавров экспериментальной группы (2009–2014 гг.) и даёт основание расценивать таковую как приоритетную предпосылку оптимизации обучения профориентированному чтению бакалавра геологии в условиях технического вуза.

Литература

1. Гез Н. И. Предисловие ко второму изданию книги С. К. Фоломкиной «Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе». М.: Высшая школа, 2005. С. 4.
2. Зонненишайн Л. П. Предисловие к Толковому словарю английских геологических терминов (Переведённая версия Glossary of Geology). М.: Мир, 1977. С. 5.
3. Комарова Э. П. Эмоциональный фактор: понятие и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку // ИЯШ. 2000. № 6. С. 8–11.
4. Краснощёкова Г. А. Фундаментализация языкового образования в техническом вузе // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 58–59.
5. Савинова Е. С., Улицкая Г. М. Трудности перевода служебных слов в английской научной литературе. М.: Наука, 1989. С. 3.
6. Соломин В. П., Нестеров Е. М. Науки о Земле и гуманитарное образование // Актуальные вопросы университетского образования: материалы XI Российско-американской конференции. Май 2008 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 26.
7. Степанов А. А. Психологические основы применения телевидения в обучении: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1973. С. 3–18.

Л. В. Тарамжина
РГПУ им. А. И. Герцена

О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

L. Taramzhina
Herzen State Pedagogical University of Russia

ABOUT THE DEVELOPMENT OF THE LINGUISTIC COMPETENCE AT TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article emphasizes the necessity of developing the linguistic competence of the students of non-linguistics departments. It focuses on the significant role of the linguistic knowledge in the process of translation of scientific articles and in professional communication.

Обучение иностранному языку для профессиональной коммуникации студентов неязыковых специальностей сопряжено с рядом проблем, с которыми преподаватель сталкивается в ходе образовательного процесса и вынужден решать, применяя различные подходы для достижения желаемого результата. В соответствии требованиями ФГОС высшего образования к результатам освоения программы бакалавриата по направлению «Информатика и вычислительная техника», выпускник, освоивший эту программу, должен обладать наряду с обще-профессиональными и профессиональными компетенциями, также общекультурными компетенциями, которые включают способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. А в рамках профессиональной деятельности, в

частности, в научно-исследовательской, выпускник должен быть готов решать ряд профессиональных задач, среди которых — изучение научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования, проведение и составление измерений, подготовка данных для составления обзоров, отчётов и научных публикаций [2]. Как известно, большая часть научных статей в мире публикуется на английском языке, который имеет статус языка международного общения, языка обмена научной информацией. Стремительный рост научно-технических знаний, различные формы международного сотрудничества диктуют необходимость уметь общаться на иностранном языке, обсуждать в устной и письменной форме различные проблемные ситуации и осуществлять поиск путей решения проблемных вопросов в ходе познавательной и деятельностной профессиональной коммуникации. В связи с этим обращает на себя внимание проблема, которая стоит перед преподавателем, — это несоответствие требований, предъявляемых к овладению иностранным языком студентами неязыковых специальностей, количеству часов в учебных программах, отведённых на формирование компетенций, необходимых для успешной коммуникации на иностранном языке в процессе профессиональной деятельности.

Бакалавры Института компьютерных наук и факультетов химии и физики получают подготовку по дисциплинам «Перевод в сфере профессиональной коммуникации» и «Основы профессионального перевода», освоение которых в модуле с другими лингвистическими дисциплинами предполагает использование выпускниками английского языка для устной и письменной профессиональной коммуникации и для выполнения перевода в профессиональной деятельности. Если говорить о профессиональной компетенции переводчика, то она состоит из компетенции в предметной области, лингвистической и переводческой компетенций. И как справедливо отмечает И. Г. Игнатьева, «выпускники нелингвистических вузов обладают необходимыми специальными знаниями, но слабым местом их подготовки остаются сферы теории языка и теории перевода» [1, с. 155]. И одной из причин является недостаток аудиторных часов, отведённых на филологические дисциплины. Например, дисциплина «Лингвистические основы иноязычной коммуникации» (модуль «Основы профессионального перевода», педагогическое образование, физическое образование) включает и лексикологию, стилистику и теория перевода (108 часов). А «Основы теории иностранного языка» (модуль «Перевод в сфере профессиональной коммуникации», педагогическое образование, химическое образование) — лексикологию, стилистику и теоретическую грамматику (144 часа). В данной статье особое внимание мы обращаем на значимость формирования именно лингвистической компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку для профессиональной коммуникации. Как показывает практика, студенты информационных тех-

ногий при работе с профессионально-ориентированными текстами, в целом, успешно справляются с переводом с английского языка, адекватно передавая содержание. С одной стороны, можно говорить о достаточно развитой профессиональной компетенции. С другой стороны, мы понимаем, что весь терминологический аппарат этой области создавался на основе английского языка, и в русском языке тоже. Однако на практике становится понятно, что в процессе работы с аутентичными статьями обучающиеся сталкиваются с определёнными трудностями, вызванными отсутствием лингвистических знаний. На занятиях дисциплины «Специальная лексика в сфере профессиональной коммуникации» используются тексты и различные упражнения к ним, направленные на развитие навыков говорения и перевода профессионально-ориентированных текстов. Безусловно, знания основных явлений английского языка могут быть использованы не только для чтения с извлечением полезной информации или перевода. Без развития лингвистической компетенции невозможна способность реферирования и аннотирования различных текстов и научных статей на иностранном языке, а также грамотное составление терминологического словаря. Успешная профессиональная коммуникация молодых специалистов будет зависеть от знания и правильного использования терминологии и специальной лексики.

Следует отметить, что статьи из области компьютерной науки и профессионально-ориентированные тексты, с которыми работают студенты, имеют ряд особенностей, которые, по нашему мнению, не соответствуют основным стилеобразующим факторам научных текстов, но являются отражением тенденций, наблюдаемых в настоящее время в научном стиле английского языка. Анализ этих изменений и новых явлений языка при работе с текстами, изучение специальной лексики, представляющей собой неологизмы, образованные по разнообразным словообразовательным моделям, способствуют формированию лингвистической компетенции у студентов неязыковых специальностей. Знакомство с основными вопросами фразеологии английского языка поможет понять студентам встретившиеся в профессионально-ориентированных текстах фразеологизмы, сопоставить их с имеющимися в родном языке (если есть таковые) и дать правильный перевод, который всегда требует особого лингвокультурологического подхода.

Подводя итог, можно сказать, что содержание филологических курсов предполагает изучение основных разделов лингвистики, полное и глубокое овладение этими дисциплинами способствует формированию у студентов неязыковых специальностей лингвистической компетенции, необходимой для дальнейшей успешной профессиональной коммуникации.

Литература

1. *Игнатьева И. Г.* Теория перевода в подготовке переводчиков-нелингвистов // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 432 с. С. 155.

2. Федеральный государственный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090301.pdf> (дата обращения: 16.01.19).

А. А. Тептева
СПбГУ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АРГУМЕНТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. Тептева
St. Petersburg State University

THE FORMATION OF LAW FACULTIES STUDENTS' PERSUASIVE COMPETENCE

This research substantiates the issues of formation of persuasive competence in the area of legal English discourse among the students of the law faculties. The author defines the persuasive competence and considers its structure.

В исследовании определяется понятие и рассматривается структура аргументативной компетенции в составе иноязычной профессиональной компетенции, рассматриваются вопросы формирования и развития *аргументативной компетенции* (А. Н. Гаврилова, В. В. Дацюк) студентов юридических специальностей.

Исследование учебных пособий выявило следующие актуальные проблемы профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов юридических специальностей: большинство имеющихся пособий имеют мало отношения к развитию навыков *профессионального общения* в и в большинстве своем содержат лишь тексты страноведческого характера; упражнения, формирующие аргументативную компетенцию в большинстве пособий не представлены вообще. Как результат, подавляющее большинство выпускников не в состоянии составить аргументированную речь, не имеют навыков и умений публичного высказывания, не могут вести деловую переписку, не могут вести аргументированную дискуссию на иностранном языке в сфере профессионального общения и т. д.

В исследовании приводится обоснование применения интегративного лингвориторического подхода для формирования и развития аргументативной компетенции студентов юридических специальностей.

Данный подход, автором которого является А. А. Ворожбитова [1], рассматривает интегральную лингвориторическую компетенцию как «лого-содержательное ядро» современной системы языкового и речевого обра-

зования. По мнению А. А. Ворожбитовой, в процессе реализации социокультурной коммуникации языковые структуры обеспечивают ее (коммуникацию) не напрямую, а опосредованно, как составные части риторических структур. Трихотомия «язык — речь — речевая деятельность» находит свое отражение в трех субкомпетенциях интегральной ЛР-компетенции — языковой, текстовой, коммуникативной, входящих в состав ЛР-компетенции в рамках двух ее составляющих: риторической и лингвистической. К риторической компетенции относятся языковая и текстовая, к коммуникативной — риторическая. Каждая из субкомпетенций, в свою очередь, состоит из двух блоков: способностей и знаний и умений/навыков.

Исследованием развития аргументативной компетенции в системе профессионально ориентированного обучения в высшей школе занимались такие современные российские ученые, как А. Н. Гаврилова, В. В. Дацюк и др.

А. Н. Гаврилова, исследовавшая проблемы формирования аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей, описывает аргументацию как модель деятельности человека, а аргументативный процесс — как способ обработки убеждений в когнитивной системе личности [2]. В. В. Дацюк рассматривает структуру аргументативной компетенции двумя блоками: когнитивный блок содержит совокупность знаний о специфике аргументативных стратегий делового дискурса, процессуальный блок представляет собой совокупность навыков и умений, которые, на основе знаний когнитивного блока, позволяют строить аргументативные стратегии [3].

Среди навыков и умений *аргументативной компетенции* на иностранном языке мы выделяем следующие:

- умение четко и ясно излагать свои мысли на иностранном языке;
- способность логически выстроить цепочку причинно-следственных связей;
- способность довести до коммуниканта последовательность своих суждений;
- умение пользоваться нужными стратегиями и тактиками речевого воздействия с целью убедить коммуниканта;
- способность выбирать подходящие языковые и стилистические средства на иностранном языке;
- умение логически выстраивать аргументы, приводить доводы, не совершая логических и стилистических ошибок, которые могут привести к коммуникативному провалу;

Таким образом, *аргументативную компетенцию* можно определить как совокупность языковых, речевых, коммуникативных, социолингвистических, риторических и ораторских навыков, знаний и умений на иностранном языке, которая позволяет логически выстроить, грамотно оформить,

доходчиво и убедительно изложить свои доводы на иностранном языке письменно или устно.

Литература

1. *Ворожбитова А. А.* Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 312 с.

2. *Гаврилова А. Н.* Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 277 с.

3. *Дацюк В. В.* Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017.

Н. А. Усанова

МБОУ СОШ с. Юрьево-Девичье

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

N. Usanova

Municipal educational institution

Yurievo-Devichie secondary school

ON THE ISSUE OF THE APPLICATION OF PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING GERMAN LANGUAGE IN SCHOOL

The article deals with the issues of using a project method in teaching German to pupils of high comprehensive school are considered, the efficiency of application of a project technology when forming communicative competence of students is shown.

За последние годы в практике отечественного образования произошли существенные изменения. Учителя стали работать по-новому, используя более совершенные методы и информационные технологии. Современное образование целиком направлено на развитие личности учащегося, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности. К деятельностно-ориентированному подходу относится прежде всего метод проектов.

Цель настоящего исследования заключается в изучении влияния проектной деятельности в процессе преподавания немецкого языка в школе.

Метод проектов является системой обучения. Он относится к гибкой модели школьного образовательно-воспитательного пространства с ориентировкой на возможность самореализации учащихся с точки зрения творчества. В процессе создания продукта проекта у них происходит развитие интеллектуальных, волевых, творческих возможностей [2]. В основу метода

положена концепция Д. Дьюи, который с 1896 по 1904 год, работая в университете г. Чикаго проводил экспериментальные исследования в специально организованной лаборатории школьного типа. Научное обоснование метода проектов разрабатывалось американскими (У. Х. Килпатрик, Э. Коллинс) и отечественными педагогами (Л. Э. Леви, П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, С. Т. Шацкий и др.). В основе современного метода проектов находится понимание учащимися необходимости получаемых знаний, их использования в дальнейшем обучении и жизни. В основе метода проектов лежит развитие познавательных умений учащихся и обучение их конструированию своих знаний [2].

Е. С. Полат считает, что проектная деятельность «это способ достижения дидактической цели, через детальное разрешение проблемы» [4]. Многочисленными исследованиями зарубежных и отечественных авторов (И. Л. Бим, Г. М. Шерих, И. С. Сергеев, И. А. Зимняя) было установлено что, проектная деятельность выступает как «важный компонент системы продуктивного образования».

Использование метода проектов подчиняется следующим требованиям:

- наличием значимой задачи, при разрешении которой требуются знания различных наук, а также возможность ее творческого решения;
- теоретической, практической, познавательной значимостью предполагаемых результатов;
- самостоятельной деятельностью учащихся;
- структурированием содержательной части проекта;
- использованием исследовательских методов.

Следует заметить, что проекты, которые выполняются на уроках немецкого языка, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, а именно:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной индивидуальной и групповой работе учащихся;
- выбор темы, вызывающей большой интерес для учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Помимо учебных проектов по немецкому языку учащиеся с удовольствием выполняют проекты, касающиеся внеурочной деятельности. Кроме того хороших результатов можно добиться, если в рамках урока немецкого языка выбрать тематику, которая будет отвечать интересам школьника и будет ориентирована на изучение культуры немецкого языка [3].

Практика показывает, что проектная деятельность приучает школьников к самостоятельности и даёт огромный толчок на пути самообразования

и развития коммуникативной компетенции. Изучив авторские программы обучения немецкому языку в школе, такие как: И. Л. Бим «Deutsch», Е. Борисова «Mosaik», М. М. Аверин «Horizonte», О. А. Радченко «Alles klar», «Wunderkinder», было замечено, что в рамках программного материала, особое место уделяется проектной деятельности. Стоит отметить, что привлекать учащихся к выполнению простейших проектов можно уже с первых занятий. Для этого прекрасно подходят занятия, требующие знания теории и, в тоже время, выполнения экспериментальных заданий. Например, структура такого вида учебного занятия, как лабораторная работа практически идентична стадиям реализации проекта. Целевой установкой подобных занятий будет являться не только приобретение знаний, умений и навыков, но и способов деятельности.

Нами применяется проектная методика по авторской программе И. Л. Бим. Так в начальных классах, проектную деятельность стоит начать с мини-проектов (Ich und meine Familie, Mein Lieblingstier), представленных в виде коллажа или личного дневника записей, инсценировки. С учащимися среднего звена организуются проектные работы, как краткосрочного, так и долгосрочного выполнения, соответствующих тематике изучаемого курса («Die Stadt», «Mein Lieblingsjahreszeit», «Ferien»). Так, в 5 классе в течение учебного года готовят проект «Город моей мечты», в котором дают волю фантазии и защита проекта демонстрирует не только развитие речевых навыков, но и творческого начала, дети представляют целые архитектурные планы, с домиками из коробочек, картона и другого подручного материала. В старших классах проектная работа направлена на подготовку учащихся к итоговой аттестации и предполагает сбор информации и представление ее в формах эссе, дискуссионного стола и т. п.

Выполняя задания проекта, школьники получают возможность практически применить знания по немецкому языку. Школьники благодаря проектной деятельности смогут анализировать, синтезировать информацию. Кроме того проектная деятельность поможет обогатить багаж знаний школьников на ценный страноведческий, лексический, грамматический материал, используя не только материал учебника, но и другие источники информации [1].

Суммируя все вышеизложенное можно сделать вывод о том что, применение метода проектов на уроке немецкого языка полностью оправдывает себя и является одним из эффективных методов обучения.

Литература

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5–8.
2. Богатырева Е. Н. Метод проектов на уроках иностранного языка. URL: <http://www.vevivi.ru/best/Method-proektov-na-urokakh-inostrannogo-yazykaref152106.html> (дата просмотра: 03.02.2019)

3. Каморникова Е. Б. Применение метода проектов в изучении немецкого языка во внеурочное время. URL: <http://festival.1september.ru/articles/562384/> (дата просмотра: 02.02.2019)

4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.

Л. М. Файзрахманова
НГПУ
В. Ф. Аитов
БГПУ им. М. Акмуллы

РАЗВИТИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

L. Faizrahmanova
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
V. Aitov
M. Akmulla BSPU

DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL COMPETENCY IN THE CONDITIONS OF THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE (on the material of language faculties)

The article deals with the technology of formation of phonological competency in the conditions of multicultural educational space, which includes the information collection about the phonetic system of the learning language, the database creation on the results of comparative analysis of auditory and rhythmic-intonation features of native, Russian and FL speech. Special attention is given to the negative impact of language and inter-language interference and the positive transfer of skills.

Современный этап развития общества представляет собой интеграционные процессы в политической, социально-экономической и культурной сферах. Складывается четкое осознание необходимости и важности создания благоприятных условий для решения глобальных проблем человечества в рамках межнационального и межкультурного общения и взаимодействия.

Темп и динамика развития Российской Федерации, а также связанные с этим цели и направленность вызывают общественную потребность в гражданах, практически владеющими одним или несколькими иностранными языками. Реалии развития современного общества, безусловно, не могут не влиять на статус неродных и иностранных языков. Это влияние распространяется и на выполняемые ими в обществе функции. Коротко эти функции можно сформулировать так: «установление взаимопонимания между народами-носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к

многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании)». При этом, язык, в том числе и языковое образование, выступает в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей (Н. Д. Гальскова, Теория обучения ИЯ).

В соответствии с государственным заказом, представленным в ФГОС высшего образования, возрастают требования к общекультурному, межкультурному и филологическому уровню и качеству подготовки будущих учителей иностранного языка, а это может реализовываться в рамках совершенствования способов их профессиональной подготовки.

Профессиональной деятельности учителя английского языка свойственна определенная специфика. В фонетическом аспекте это предполагает знание фонетических систем изучаемого языка, знание и использование принятых норм произношения английского языка, а также использование в устной профессиональной коммуникации на английском языке оптимальных фонетических средств, вербальных средств, средств экспрессивности. Особое внимание должно уделяться фонетическому оформлению устной речи, так как речь учителя должна быть своего рода эталоном и образцом в освоении неродного языка. Следовательно, недостаточный уровень развития фонологической компетенции (ФК), приводит к нарушению коммуникации, и, соответственно, к трудностям в решении основных педагогических задач и учебных ситуаций.

В республиках Татарстан и Башкортостан ведется работа по сохранению, изучению и развитию родных языков и культур народов, проживающих в республике. Согласно российским и республиканским законам о языках, государственные органы власти призваны обеспечить социальную, экономическую и юридическую защиту всех языков народов на своей территории. Предмет «Иностранный язык» в республиках ведется в условиях двуязычия (сочетания родного и русского языков) и многоязычия (сочетания родного, русского и других национальных языков). В обеих республиках получает образование особая категория людей. Эта группа обучающейся молодежи представлена носителями национальных культур бывших Союзных республик Советского Союза, в частности, Туркменистана.

ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (НГПУ) представляет собой яркий пример поликультурного образовательного пространства. Основной контингент студентов НГПУ представлен студентами татарской (46%), русской (36%) и туркменской (18%) национальностей. Очевидно, что в НГПУ сложились оптимальные условия для ведения учебного и воспитательного процесса в условиях поликультурного образовательного пространства.

Процесс языкового профессионального образования в НГПУ проходит наряду с проведением мероприятий, целью которых является формирование у студентов на основе межкультурного взаимодействия своей собственной

картины мира изучаемого и сопутствующих языков и культур, а также обучение студентов взаимоуважению, терпимости к культурным различиям, готовности к преодолению культурных барьеров. Этот же принцип применяется на всех дисциплинах языковой направленности для будущих учителей АЯ.

Развитию ФК в НГПУ уделяется особое внимание, так как грамотная и экспрессивная устная речь учителя ИЯ — это важное профессиональное качество. На дисциплине «Практическая фонетика первого иностранного языка» студенты наряду с заданиями рецептивного и репродуктивного характера, призванных развивать ФК, принимают участие в дискуссиях, ведут аналитическую работу по просмотренным и прослушанным текстам, собирают дополнительную информацию о культурных особенностях страны изучаемого языка, о фонетических особенностях речи представителей изучаемой культуры. Ведущим направлением в нашем исследовании выступает сравнительно-сопоставительный анализ фонетических систем родного и изучаемых языков и культурологических реалий.

В рамках развития фонологической компетенции учебно-воспитательный процесс в условиях поликультурного образовательного пространства будет успешен при следующих условиях:

- 1) взаимодействие равноценных субъектов в условиях поликультурного образовательного пространства;
- 2) поэтапность формирования фонетических навыков и умений;
- 3) применение лингвокультурологического сопоставительного подхода фонетических систем родного, русского и изучаемого языков.

На начальном этапе развития фонологической компетенции фонетическим материалом служит подготовленная аутентичная речь, представленная профессиональными дикторами, на продвинутом этапе — устная речь носителей языка, представленная людьми разных возрастных и социальных групп, гендерных принадлежностей и т. д. В условиях искусственной языковой среды предлагается работа с аудио и видеоматериалами, фильмами, песнями, интернет-ресурсами. Студенты принимают участие в дискуссиях, ведут аналитическую работу по просмотренным и прослушанным текстам, собирают дополнительную информацию о фонетической системе изучаемого языка, создают базу данных по результатам сопоставительного анализа слухопроизносительных и ритмико-интонационных особенностей речи родного, русского и изучаемого языков.

Таким образом, включение в образовательный процесс предлагаемых видов работ позволит будущим учителям иностранного языка быть более успешными в профессиональной деятельности; в частности, в процессе формирования фонологической компетенции своих будущих учеников в условиях поликультурного образовательного пространства, учитывая отрицательное воздействие языковой и межъязыковой интерференции и принимая во внимание положительный перенос навыков.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОЛИЛИНГВИЗМ: ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИИ

*A. Hackett-Jones
Herzen State Pedagogical University of Russia*

DIDACTIC POLYLINGUALISM AS AN ISSUE OF TYPOLOGY

The relevance of the issue of bilingualism has led to numerous typological interpretations of the term. The article aims at aligning different descriptions of similar phenomena with a focus on didactic polylingualism as a type of bilingualism most applicable to foreign language teaching.

Повышенный интерес исследователей к понятию «билингвизм», часто используемому в широком значении полилингвизма, привел к разработке целого ряда классификаций билингвизма как феномена не только лингвистического, но и социолингвистического, психологического, социологического, культурологического, а также дидактико-методического. В рамках различных подходов термин «билингвизм» получает разные определения, однако в контексте лингводидактической мысли, представляющей интерес для данной работы, в самом общем виде явление билингвальности, или полилингвальности, подразумевает владение несколькими языками индивидуумом или социумом, а также практику попеременного использования этих языков, включая процессы и результаты контактирования языков.

Многоплановость и неоднородность явлений, связанных с билингвизмом, обусловила возникновение множественных типологических трактовок, в основу которых легли уникальные признаки. Рассмотрим основные из них, чтобы определить место понятия «дидактический билингвизм» в сложившейся условной системе классификаций.

Основное разграничение, проводимое между типами билингвизма, состоит в дихотомии «естественный / искусственный билингвизм». При естественном билингвизме процесс овладения языком протекает в естественной среде, посредством активного и постоянного контакта с носителями языка, без осознания языковых явлений. При искусственном билингвизме, напротив, овладение языками происходит в учебной среде, посредством волевых усилий и применения специальных методов, и зачастую в отрыве от языковой среды. Именно эти разновидности билингвизма привлекают наибольшее внимание исследователей в области лингвистики и лингводидактики и, как следствие, обрастают наибольшим количеством альтернативных трактовок и наименований. Естественный билингвизм обозначается во многих работах как «бытовой», в то время как в качестве синонима понятию «ис-

кусственный билингвизм» используется «дидактический билингвизм». Следует заметить, что сам термин «билингвизм» также трактуется неоднозначно и может заменяться в работах понятиями «трилингвизм» и «полилингвизм».

Одновременно с этим существуют классификации билингвизма, основанные на теории языковых контактов и отражающие соотношение языковых систем в сознании билингвов в зависимости от степени владения языками. Так, при координативном билингвизме речь идет об одинаково свободном владении языками (идеальная модель, в которой две языковые системы развиваются параллельно, или — в более реалистичной трактовке — коммуникативно приемлемая речь на нескольких языках), в то время как при субординативном билингвизме существует лидирующая языковая система и языковое мышление, интерферирующая со вторичной языковой системой, на уровне которой допускаются нарушения различного порядка. Важной характеристикой субординативного билингвизма также является то, что система второго (и последующего) языка выстраивается на основе первого, что можно наблюдать в учебной среде. В случае, когда несколько языков не являются в сознании билингва коммуникативно равными и изолированными друг от друга, но при этом нет доминантного языка, можно говорить о смешанном типе билингвизма. Л. В. Щерба описывал данный случай как существование в сознании индивидуума одного языка, но двух способов его выражения, а У. Вайнрайх в свое время определил данный тип как составной, однако во всех трактовках общей чертой данной разновидности билингвизма является смешение элементов разных языков.

С учетом вышесказанного, говоря о процессе развития дидактической билингвальности (полилингвальности), мы имеем в виду тот тип билингвизма, который получил в исследовательской литературе наименование «искусственный», «учебный», «субординативный» или «дидактический». Также для лингводидактических целей представляется интересным разграничение билингвизма на подвиды в зависимости от наличия контакта с языковой средой (контактный/ неконтактный) и уровня использования языка (активный/ пассивный). Принимая во внимание коренные различия в природе естественного и искусственного билингвизма, необходимо осознавать, что естественный билингвизм, и в частности условия и принципы его формирования, во многом является моделью для развития билингвальной коммуникативной компетенции в учебной среде во всем комплексе ее языковых, культурных и социальных составляющих.

Литература

1. Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 221 с.
2. Костина Е. А., Хэкетт-Джонс А. В., Баграмова Н. В. Влияние интерязыка на билингвальное поведение учащихся в процессе овладения иностранным языком [in english] //

Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 93–107.

3. Серова Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // Язык и культура. Томск: Изд-во Нац. исслед. Томск. гос. ун-т, 2010. № 4. С. 44–56.

4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 428 с.

5. Weinreich U. Languages in Contact: findings and problems (Publications of the Linguistic Circle of New York, #1). New York, 1953. 148 p.

А. С. Яковлева

Псковский государственный университет

**ОЦЕНКА УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СУБТЕСТА «ГОВОРЕНИЕ»
(На материале IELTS и ЕГЭ по английскому языку)**

A. Yakovleva

Pskov State University, Russia

**ASSESSMENT OF THE LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENC
IN THE SUBTEST SPEAKING**

(On the material from IELTS and Russian State Exam in the english language)

This article is devoted to the overview of the three existing models of Speaking subtest delivery: computer, face-to-face and video-conferencing based on the material and assessment criteria of IELTS and Russian State Exam in the English language.

На сегодняшний день существуют и широко применяются два основных способа проведения субтеста «Говорение»: компьютерное тестирование (например, ЕГЭ по английскому языку) и очное интервьюирование (как один из возможных вариантов при сдаче экзамена IELTS).

На наш взгляд, очное интервьюирование является наиболее эффективным способом оценки уровня развития подлинной коммуникативной компетенции тестируемых. Однако организация и проведение субтеста в виде очного интервью — это ресурсоёмкая и сложная в материально-техническом отношении задача (особенно в географически удаленных регионах), что объясняет использование компьютерной формы экзамена в качестве итоговой аттестации выпускников в России.

Субтест «Говорение» в международном экзамене IELTS состоит из 3 частей, каждая из которых оценивает специфические умения и навыки коммуникации на иностранном языке. В частности, умение отвечать на вопросы (общая тематика), строить монологическое высказывание по заданной теме (2 минуты) и способность участвовать в дискуссии, выражая свои мысли и взгляды.

Субтест «Говорение» в структуре ЕГЭ по английскому языку сложно назвать подлинно коммуникативным. По результатам опроса большинство учащихся 11 классов (87% опрошенных) не воспринимают субтест как «коммуникативную ситуацию». Все 4 задания (чтение вслух, условный диалог-расспрос, описание фотографии и сравнение двух фотографий) М. В. Вербицкая характеризует как «аутентичные» и «коммуникативные». Однако это вызывает некоторые сомнения. Например, в задании 3 коммуникативная задача сформулирована следующим образом: «почему ты решил показать это фото другу». Вероятность встретиться с подобной задачей в ситуациях реального общения на иностранном языке крайне мала.

В основу оценки тестируемых положены следующие критерии: логичность и связность устного высказывания, точность и разнообразие лексических и грамматических языковых средств, а также фонетическая сторона речи. Особое внимание в ЕГЭ отводится решению коммуникативной задачи. В IELTS в силу подлинности коммуникативной ситуации данный критерий не предусмотрен.

Анкетирование выпускников 11 классов позволило определить основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при подготовке к компьютерному варианту данного субтеста. Во-первых, это высокий уровень психологического дискомфорта, связанный с необходимостью работать с аппаратурой. Во-вторых, растущая тревожность и уровень стресса из-за страха «не успеть», то есть не уложиться в отведённое время. В-третьих, некоторые учащиеся испытывают боязнь аудиозаписи и крайне негативно реагируют на собственный голос при прослушивании.

Для снятия данного вида психологических трудностей работы с диктофоном и секундомером, на наш взгляд, будет недостаточно. Необходимо обеспечить учащимся возможностью использовать специальные тренажеры в условиях, максимально приближенных к реальным условиям экзамена (например, тренажеры, предлагаемые на сайтах <https://gosexam.online/>, <https://www.macmillan.ru>). К сожалению, школы не имеют подобных компьютерных обучающих программ на сегодняшний день, а тренажеры на сайтах предлагаются на коммерческой основе (за расширенный пакет заданий необходимо доплатить или приобрести книгу издательства).

Несмотря на международный опыт, доказывающий очевидное преимущество очного интервьюирования, его организация на территории России упирается в невозможность подготовить необходимое количество высококвалифицированных экзаменаторов-экспертов, владеющих устной речью на очень высоком уровне, а также обладающих необходимыми психологическими качествами.

Решение данной проблемы возможно за счёт использования режима видео-конференции, сочетающего в себе как подлинно коммуникативную природу очного интервьюирования, так и все преимущества простоты организации компьютерного тестирования.

В двух недавних исследованиях, проведённых Д. Крейг и Дж. Ким, сравнивались режим очного интервьюирования и режим видеоконференции. В исследовании приняли участие 40 тестируемых (L1 корейский), изучающих английский язык. Собранные в ходе исследования данные включали аналитические оценки беглости речи, ее точности и связности, а также уровень взаимодействия тестируемых с экзаменаторами. Кроме того, были собраны отзывы тестируемых об уровне «тревоги» в двух режимах, определяемые ими как «нервозность» до / после теста и «комфорт» в процессе взаимодействия с экзаменаторами, тестовой средой и собственно речевым тестом.

Результаты не показали статистически значимой разницы между показателями в двух оцениваемых режимах, а данные интервью подтвердили, что большинство тестируемых «чувствовали себя комфортно в обоих режимах тестирования и проявляли интерес».

Таким образом, результаты тестирования говорения в режиме видеоконференций характеризуется надежностью, достоверностью полученных результатов, подлинностью, интерактивностью и практичностью. Уровень тревожности тестируемых в режиме видеоконференции оказался значительно ниже, чем при очном интервьюировании. Кроме того, можно предположить, что подлинно коммуникативный характер данного режима позволит также значительно снизить дискомфорт от использования аппаратуры и ведения аудиозаписи.

Литература

1. *Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Симкин В. Н., Соловова Е. Н.* Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам // *Иностранные языки в школе.* 2013. № 9. С. 10–21.
2. *Craig D. A., Kim J.* Anxiety and performance in videoconferenced and face-to-face oral interviews // *Multimedia-assisted Language Learning.* 2010. № 13. С. 9–32.
3. URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/14557957/aya_uch_met_rek_2016.docx

ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

HERZEN'S READINGS
FOREIGN LANGUAGES

Печатается в авторской редакции

Верстка *Л. А. Овчинниковой*

Подписано в печать 28.03.2019. Формат 60 × 84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 28,75 уч.-изд. л.
28,75 усл. печ. л. Тираж 193 экз. Заказ № 144к
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ. 191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48