



**Магия ИННО:
интегративные тенденции
в лингвистике
и лингводидактике**

В двух томах
Том 2



Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
“Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации”

**Магия ИННО:
интегративные тенденции
в лингвистике и лингводидактике**

**The Magic of Innovation:
Integrative Trends in Linguistics
and Foreign Language Teaching**

Сборник научных трудов

В двух томах

Том 2

Москва
Издательство “МГИМО–Университет”
2019

УДК 80/81
ББК 81
М12

Редакционная коллегия:

Д. Н. Новиков, Е. В. Копалева, Н. В. Воронежская, Т. П. Швеиц

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор, проф. кафедры педагогики
Педагогического института Владимирского государственного университета
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Е. Ю. Рогачёва

зав. кафедрой английского языка №1 канд. филол. наук,

доцент Д. А. Крячков

кафедра английского языка, филологии и перевода

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
(зав. кафедрой — канд. филол. наук, доцент *О. А. Баранцева*)

Под редакцией *Е. Б. Морозовой*

Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике : сборник научных трудов. В 2 томах. Том 2 / М12 под редакцией Е. Б. Морозовой ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации. — Москва : МГИМО–Университет, 2019. — 483, [1] с.

ISBN 978-5-9228-2157-5 (т. 2)

ISBN 978-5-9228-2154-4

Во второй том сборника вошли статьи российских и иностранных учёных, принимавших участие в IV Международной научно-практической конференции “Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике”, проходившей в МГИМО 22–23 марта 2019 года. Статьи посвящены новейшим технологиям смешанного и дистанционного обучения иностранным языкам, проблемам теории и практики перевода, обучения переводу и языку для специальных и академических целей, а также актуальным вопросам преподавания иностранных языков в высшей школе.

Для исследователей, в сферу научных интересов которых входит лингвистика, лингводидактика и переводоведение, а также преподавателей иностранных языков и перевода.

УДК 80/81
ББК 81

ISBN 978-5-9228-2157-5 (т. 2)
ISBN 978-5-9228-2154-4

© МГИМО МИД России, 2019

Содержание

Предисловие.....	13
СЕКЦИЯ 5	
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: СТАРЫЕ ПРОБЛЕМЫ, НОВЫЕ ВЫЗОВЫ	
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY: OLD PROBLEMS AND NEW CHALLENGES	
Ретроспективный взгляд на проблему иноязыковой тревожности с позиций психолингвистики	
A RETROSPECTIVE VIEW ON THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE ANXIETY FROM THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH	
<i>Ю. С. Андриюшкина.....</i>	17
Обучение английскому инфинитиву: дискурсивный подход	
TEACHING THE INFINITIVE IN ENGLISH: A DISCOURSE-BASED APPROACH	
<i>И. Л. Ашмарина.....</i>	22
Обучение английскому языку в англоязычном бакалавриате (на примере Института международных отношений и управления МГИМО МИД России)	
TEACHING ENGLISH TO INTERNATIONAL STUDENTS IN A RUSSIAN UNIVERSITY (AS ILLUSTRATED BY THE ENGLISH-TAUGHT BA PROGRAMME “GOVERNMENT AND INTERNATIONAL AFFAIRS”, MGIMO UNIVERSITY)	
<i>К. В. Бобылева, А. В. Галигузова.....</i>	28
Актуальные проблемы начального этапа обучения арабскому языку студентов-нефилологов	
ACTUAL PROBLEMS OF THE INITIAL STAGE OF TEACHING THE ARABIC LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS	
<i>Т. А. Вавичкина, Ю. Е. Власова.....</i>	35
Обучение логике смыслопорождения при создании собственного текста как вызов преобладающему стереотипному мышлению	
LEARNING THE LOGIC OF DECODING AN AUTHOR'S INTENTION WHEN CREATING YOUR OWN TEXT AS A CHALLENGE TO EXISTING STEREOTYPED THINKING	
<i>В. А. Демина.....</i>	40
Погружение в английский с “TED”	
DIVE INTO ENGLISH WITH “TED”	
<i>О. Р. Жерновая, О. А. Смирнова.....</i>	46
Проектирование элективных курсов в контексте университетского образования как способ повышения качества подготовки студентов по иностранному языку	
STUDENTS' LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT THROUGH ELECTIVE COURSES DESIGN IN UNIVERSITY LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT	
<i>М. П. Землянова.....</i>	51

Музыкально-языковой подход в обучении английскому языку MUSIC-BASED PATTERN OF TEACHING ENGLISH	
<i>Л. В. Иванова, В. Н. Греско</i>	57
Актуализация педагогического потенциала визуализации в обучении иностранным языкам (на примере арабского языка) ACTUALIZING PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VISUALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (THE ARABIC LANGUAGE)	
<i>З. Н. Кодзова</i>	64
Из точки “А” в точку “Б” разными маршрутами по одному учебнику GETTING FROM POINT ‘A’ TO POINT ‘B’ BY DIFFERENT ROUTES WITH ONE COURSE BOOK	
<i>О. А. Кравцова, Е. Б. Ястребова</i>	70
Интерактивные мероприятия на иностранном языке как способ развития культурно-языковой компетенции современной языковой личности INTERACTIVE EVENTS AS THE WAY TO DEVELOP THE CULTURAL-LINGUISTIC COMPETENCE OF THE MODERN LANGUAGE PERSONALITY	
<i>Н. А. Наумова</i>	75
Место и роль театральных техник в преподавании иностранного языка в вузе ACTING TECHNIQUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY: THEIR PLACE AND ROLE	
<i>Д. И. Тер-Минасова</i>	80
Methodology of teaching Russian grammar to English speaking beginners, based on Jerome Bruner’s Spiral curriculum	
<i>N. V. Parker</i>	85
The acquisition of English articles by Russian native speakers	
<i>I. A. Savenkova, I. V. Soloveva</i>	89
Theoretical perspectives of edutainment practices: why it works	
<i>A. Vagele-Kricina</i>	96
Some new facets in the competence model of the 21st century	
<i>N. A. Zinkevich, T. V. Ledeneva</i>	100
СЕКЦИЯ 6	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ MODERN APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC AND ACADEMIC PURPOSES	
Обучение английскому языку специалистов-международников: политический дискурс TEACHING ENGLISH TO INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS: POLITICAL DISCOURSE	
<i>Т. В. Алиева</i>	109
Система интегративных процессов в обучении иностранному языку в сфере высшего профессионального образования SYSTEM OF INTEGRATIVE PROCESSES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION	
<i>Б. Л. Иванова</i>	113

Профессиональная языковая подготовка в вузе: развитие компетенций, способствующих преодолению коммуникативных барьеров, влияющих на показатели деятельности бизнеса PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING AT UNIVERSITIES: DEVELOPING COMPETENCES TO OVERCOME COMMUNICATION GAPS AFFECTING BUSINESS PERFORMANCE <i>О. М. Кочкина, А. И. Шпынова</i>	119
Концептологический подход в обучении иноязычному профессиональному дискурсу CONCEPT LEARNING APPROACH IN FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL DISCOURSE TEACHING <i>О. В. Куликова</i>	124
Лингводидактический аспект интерпретации политического дискурса прессы LINGUODIDACTIC ASPECT OF POLITICAL DISCOURSE INTERPRETATION <i>А. Ю. Куркина</i>	130
Устноречевое поведение инженера: вчера, сегодня, завтра ORAL COMMUNICATION STRATEGIES FOR ENGINEERS: THEN AND NOW <i>Т. А. Полушкина</i>	135
Как обеспечить интерактивность на круглом столе MAKING A ROUND-TABLE DISCUSSION INTERACTIVE <i>О. А. Ревякина</i>	141
Проект конструирования “мобильного учебника” для студентов V курса факультета Финансовый мониторинг A PROJECT OF A RENEWABLE SPECIFIC ENGLISH TEXTBOOK FOR 5 TH — YEAR STUDENTS OF THE FINANCIAL MONITORING DEPARTMENT <i>Т. В. Селезнева, Е. А. Комочкина</i>	148
Образовательный модуль по иностранному языку “адаптации специалиста в профессиональной среде” EDUCATIONAL MODULE “SPECIALIST’S INTEGRATION INTO THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT” <i>Е. А. Стародубцева, В. В. Денисова, И. П. Кривко</i>	154
Научный диалог в отражении академических целей при обучении английскому юридическому языку SCIENTIFIC DIALOGUE WITHIN TEACHING THE ENGLISH LEGAL LANGUAGE <i>Г. М. Туктарова</i>	161
Политический дискурс: междисциплинарность и мультиаспектность в лингводидактическом аспекте POLITICAL DISCOURSE: MULTIDISCIPLINARITY AND DIVERSITY IN THE LINGUISTIC-DIDACTIC ASPECT <i>С. С. Хромов</i>	167
Реализации компетентностного подхода в преподавании немецкого языка у студентов-международников IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING GERMAN TO STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS <i>А. Ю. Юсупова, С. Г. Колпакова</i>	171
Modern Approaches in Teaching Foreign Languages for Specific and Academic Purposes <i>В. Dziganova, A. Barnau</i>	175

Theory of Instant and Delayed Gratification in Teaching ESP to Students of Psychology	
<i>S. Kotlebová</i>	178
Current Issues and Challenges faced by ESP Teaching at Universities	
<i>E. Poorova</i>	182
English Language Teaching Through Captioning Videos at Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Slovakia	
<i>A. Barnau, B. Dzuganova</i>	481

СЕКЦИЯ 7

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ И ВОЗМОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

INFORMATION TECHNOLOGIES: NEW HORIZONS AND OPPORTUNITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Сокровища Ирана: мультимедийные ресурсы по истории Древнего Ирана и их использование в курсе персидского языка

TREASURY OF IRAN: MULTIMEDIA RESOURCES ON THE ANCIENT HISTORY OF IRAN AND THEIR APPLICATION IN THE CONTEMPORARY PERSIAN LANGUAGE COURSE

A. B. Громова

193

Организация обучения иностранному языку в вузе на основе сервисов Google

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS THROUGH GOOGLE APPLICATIONS FOR EDUCATION

М. Г. Евдокимова, Е. И. Юрченко

197

Использование интернет-викторин в обучении немецкому языку в бизнес-школе

E-QUIZ FOR TEACHING GERMAN IN BUSINESS-SCHOOL

С. А. Жилюк

203

Инфографика как средство организации самостоятельной работы студентов языковых вузов

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF ORGANIZING INDIVIDUAL STUDENTS' WORK IN A LANGUAGE UNIVERSITY

М. В. Клименко

208

Дидактические возможности лингвистических корпусов для обновления учебников по иностранному языку

DIDACTIC POTENTIAL OF LINGUISTIC CORPORA FOR UPGRADING FOREIGN LANGUAGE COURSEBOOKS

М. С. Коган, Е. В. Куликова.....

215

Языковая личность в цифровой культуре как основа онлайн курса “Английский язык цифровой эпохи”

LANGUAGE EGO IN DIGITAL CULTURE AS THE INPUT OF ONLINE COURSE “DIGITAL ENGLISH”

М. Ю. Копыловская.....

223

Современные ICAM (integrated computer-aided manufacturing)

MODERN ICAM (INTEGRATED COMPUTER-AIDED MANUFACTURING) TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC RESEARCH

А. С. Куклина, И. Г. Куклина

228

Интерактивные мультимедийные материалы как образовательный ресурс при обучении коммуникативно-ориентированному чтению INTERACTIVE MULTIMEDIA CONTENT AS EDUCATIONAL RESOURCE IN TEACHING COMMUNICATION ORIENTED READING <i>Л. Г. Викулова, И. В. Макарова</i>	234
Использование платформы Instagram и текстовых мессенджеров в контексте современного образования THE USE OF THE INSTAGRAM PLATFORM AND TEXT MESSENGERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION <i>Н. П. Маммадова, А. Н. Погребная</i>	239
Телетандемный метод изучения иностранных языков как “полигон” для развития коммуникативной иноязычной и межкультурной компетенций обучающихся TELETANDEM METHOD OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A “TESTING GROUND” FOR DEVELOPING THE COMMUNICATIVE AND CROSS-CULTURAL COMPETENCES OF STUDENTS <i>А. Л. Назаренко</i>	246
Дидактический потенциал использования виртуальной образовательной среды для обучения профессиональному английскому языку (на примере сообщества “Английский для международных отношений” в социальной сети “ВКонтакте”) DIDACTIC POTENTIAL OF USING THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES (BY THE EXAMPLE OF THE COMMUNITY “ENGLISH FOR INTERNATIONAL RELATIONS” IN THE SOCIAL NET “VKONTAKTE”) <i>Д. В. Никитина</i>	251
Информационно-коммуникационные технологии в процессе изучения испанского языка INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE SPANISH LANGUAGE <i>Ю. П. Поспелова</i>	257
Исследование делового китайского языка: создание параллельного корпуса деловой корреспонденции и внешнеторговой документации на китайском, английском и русском языках RESEARCH ON BUSINESS CHINESE LANGUAGE: CONSTRUCTION OF PARALLEL BUSINESS CHINESE-ENGLISH-RUSSIAN CORPUS OF BUSINESS CORRESPONDENCE AND FOREIGN TRADE DOCUMENTS <i>К. А. Ульянова</i>	262
Современные технологии в процессе обучения английскому языку для специальных и академических целей MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL AND ACADEMIC PURPOSES <i>Е. И. Юрченко, К. Л. Грабарник</i>	269
The Application of Blog Technology to Teaching Chinese for Undergraduate Students <i>A. S. Antonova</i>	277

Fostering Foreign Language Learning in a Digitally Enhanced University Environment: Class Portals and Creative On-Line Learning Activities <i>E. I. Baguzina</i>	284
Method Guide for Improving Language Acquisition: the Case of the Compilation of the Shakespeare's Terminological Dictionary — Cusha Dictionary <i>M. Kotpara</i>	289
СЕКЦИЯ 8	
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА	
TRANSLATION THEORY AND PRACTICE	
Культурно-маркированные лингвистические единицы как переводческая проблема при передаче юмористического эффекта CULTURALLY MARKED LINGUISTIC UNITS AS A PROBLEM OF TRANSLATION WHEN DEALING WITH HUMOROUS EFFECT <i>E. С. Абаева</i>	297
Междисциплинарный аспект при переводе текстов аэрокосмической направленности INTERDISCIPLINARY ASPECT OF AEROSPACE TEXTS TRANSLATION <i>О. М. Анурова</i>	304
Всегда ли искажение в переводе отрицательно? IS AN EXCEPTION IN TRANSLATION ALWAYS NEGATIVE? <i>Л. К. Байрамова</i>	310
Рецепция поэзии Р. М. Рильке в США THE RECEPTION OF R. M. RILKE'S POETRY IN THE USA <i>Н. В. Вороневская</i>	314
Репрезентативность перевода текстов уголовно-процессуального права с английского языка на русский: лексический уровень UK CRIMINAL JUSTICE TEXTS: REPRESENTATIVE TRANSLATION AT WORD LEVEL <i>Д. А. Годовникова, И. В. Леонова</i>	318
Способы достижения адекватности при переводе политических неологизмов с английского языка на русский (на основе материалов англоязычных СМИ) STRATEGIES OF ADEQUATE TRANSLATION OF POLITICAL NEOLOGISMS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN (BASED ON NEW WORDS FOUND IN THE ENGLISH MASS MEDIA) <i>Д. К. Давлетишина</i>	326
Интеграция технологий русско-украинско-английского перевода web-сайтов Крыма INTEGRATIVE TECHNOLOGIES FOR RUSSIAN-UKRAINIAN-ENGLISH TRANSLATION OF THE CRIMEAN WEB SITES <i>С. С. Дикарева, Л. Р. Мудрак, А. С. Фомочкина</i>	331
Далекое и близкое: сходства и различия в передаче метафор при переводе выступлений в ООН на русский и французский языки DISTANT BUT CLOSE: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN TRANSLATION OF METAPHORS INTO RUSSIAN AND FRENCH IN THE UN SPEECHES <i>К. И. Зырянова, И. Г. Игнатьева</i>	336

Синхронный перевод пресс-конференций по итогам двусторонних переговоров: дискурсивные сценарии и переводческие стратегии SIMULTANEOUS INTERPRETING FOR PRESS CONFERENCES FOLLOWING BILATERAL NEGOTIATIONS: DISCURSIVE SCENARIOS AND INTERPRETER STRATEGIES	
<i>А. Ю. Калинин</i>	342
Перевод немецких композитов в современных газетных текстах на русский язык TRANSLATION OF GERMAN COMPOSITES IN MODERN NEWSPAPER TEXTS INTO RUSSIAN	
<i>И. С. Кашенкова, Р. Ю. Кашенков</i>	348
Когнитивно-стилистические принципы в современном переводоведении и их имплементация в научно-техническом дискурсе COGNITIVE STYLISTIC ISSUES TO CURRENT TRANSLATION STUDIES AND THEIR IMPLEMENTATION IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSES	
<i>Н. Н. Николаева</i>	353
Состояние и перспективы машинного перевода политических текстов: сможет ли машина заменить человека-переводчика? CURRENT STATE AND PROSPECTS OF MACHINE TRANSLATION OF POLITICAL TEXTS: CAN THE MACHINE REPLACE A HUMAN TRANSLATOR?	
<i>Е. К. Павлова</i>	360
О ложных друзьях переводчика шотландской прозы с диалектным компонентом ABOUT "FALSE FRIENDS" IN TRANSLATING SCOTTISH PROSE WITH A DIALECTAL COMPONENT	
<i>Я. В. Усачева</i>	365
Сниженная лексика в современных переводах Библии: дискуссия о границах допустимого LOW VOCABULARY IN MODERN HOLY WRIT TRANSLATIONS: THE DISCUSSION ABOUT ITS LIMITS	
<i>Г. Т. Хухуни, А. А. Осипова</i>	371
Неологизмы современного английского языка в информационно-коммуникационной сфере MODERN ENGLISH NEOLOGISMS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	
<i>Д. А. Цымбалова</i>	376
О переводе названий произведений русской литературы на французский язык ON TRANSLATION OF RUSSIAN FICTION TITLES INTO FRENCH	
<i>А. Н. Шумакова</i>	381

СЕКЦИЯ 9

ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА: СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ METHODOLOGY OF TEACHING TRANSLATION: CURRENT ISSUES AND WAYS FORWARD

Личностно-центрированный подход к обучению письменному переводу: разграничение понятий 'переводческая личность' и 'личность переводчика'

STUDENT-CENTERED APPROACH TO TRANSLATION TEACHING: TRANSLATOR'S IDENTITY VS. TRANSLATOR'S PERSONALITY

А. В. Ананьина..... 389

Профессиональная компетенция в рамках лингвокультурной медиации: критерии оценки качества переводов текстов по специальности PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF LINGUOCULTURAL MEDIATION: CRITERIA FOR ASSESSING THE QUALITY OF TRANSLATION <i>В. В. Белоусова</i>	394
Обучение переводу с листа: проблемы и пути их решения TEACHING SIGHT TRANSLATION <i>Т. Н. Беляева</i>	399
Перевод единиц топонимического пространства города как средство развития лингвострановедческой компетенции студентов-переводчиков TRANSLATION OF URBAN TOPONYMIC SPACE UNITS AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES COMPETENCY OF STUDENTS OF TRANSLATION <i>Е. М. Божко</i>	404
Система упражнений на начальном этапе обучения синхронному переводу PREPARATORY EXERCISES FOR SIMULTANEOUS INTERPRETING TRAINING <i>В. Л. Бурова</i>	409
Междисциплинарный подход к формированию компетенций переводчика-синхрониста INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE FORMATION OF COMPETENCES BY SIMULTANEOUS TRANSLATOR <i>О. В. Евтушенко</i>	415
Магистерская диссертация в рамках подготовки переводчиков MASTER'S THESIS: TRAINING TRANSLATORS AND INTERPRETERS <i>О. А. Егорова, Т. Н. Яблокова</i>	420
Предваряющее обсуждение на родном языке при обучении переводу с иностранного языка PRECEDING DISCUSSION IN THE MOTHER TONGUE WHEN TRAINING TRANSLATION FROM FOREIGN LANGUAGE <i>Н. И. Жабо, И. Б. Чернышева, М. Ю. Авдонина</i>	427
Методика айтрекинга в изучении переводческого чтения EYE-TRACKING IN RESEARCH STUDIES OF TRANSLATION READING <i>Е. С. Коканова, М. М. Лютянская</i>	432
Обучение синхронному переводу — объять необъятное TEACHING CONFERENCE INTERPRETING SKILLS: HOW TO EMBRACE WHAT CANNOT BE EMBRACED OR HOW TO SET REALISTIC TARGETS <i>М. Е. Коровкина</i>	437
Научно-исследовательская работа студентов как фактор формирования профессиональной компетентности будущего переводчика STUDENT RESEARCH AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS <i>О. Ю. Кустова</i>	443

Переводить с русского, чтобы думать и говорить по-немецки TRANSLATING FROM RUSSIAN FOR THINKING AND SPEAKING GERMAN <i>Е. В. Пивоварова, И. Э. Санжарова</i>	447
О некоторых стратегиях обучения переводу ON SOME STRATEGIES ON TEACHING TRANSLATION AND INTERPRETING <i>Н. Г. Румак</i>	455
О структуре и содержании учебного пособия по переводу ON STRUCTURE AND CONTENT OF TRANSLATION TRAINING TEXTBOOKS <i>С. К. Фомин, С. В. Евтеев</i>	460
Формирование специальной составляющей переводческой компетентности при подготовке регионоведов FORMING THE SPECIALIZED COMPONENT OF TRANSLATOR COMPETENCE IN THE TRAINING OF AREA STUDIES SPECIALISTS <i>С. Р. Хайрова</i>	466
Роль основ военно-технического перевода в процессе обучения иностранным языку и переводу студентов-международников THE ROLE OF THE BASIS OF MILITARY-TECHNICAL TRANSLATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AND TRANSLATION DISCIPLINES OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS <i>Т. П. Швеиц</i>	470
Методика написания учебного пособия по общественно- политическому переводу для студентов-международников (на примере авторского пособия “Английский язык. Выборы = elections”) HOW TO WRITE A MANUAL ON POLITICAL TRANSLATION FOR STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS (BASED ON THE AUTHORS’ MANUAL “ELECTIONS”) <i>М. А. Яковлева, Е. Е. Осетрова</i>	475

Предисловие

22–23 марта 2019 г. в МГИМО прошла IV Международная научно-практическая конференция “Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике”. Мероприятие, предназначенное для лингвистов, переводчиков и преподавателей иностранных языков, по традиции было организовано кафедрой английского языка № 1 факультета международных отношений.

В очередной раз “Магия ИННО” стала международной площадкой для обсуждения ключевых теоретических и практических вопросов в различных отраслях современной лингвистики и лингводидактики. В конференции приняли участие российские и иностранные учёные из более двадцати стран ближнего (Азербайджан, Белоруссия, Латвия, Эстония) и дальнего (Болгария, Великобритания, Германия, Индия, Иран, Китай, Нидерланды, Словакия, Словения, США, Хорватия, Чехия и др.) зарубежья. Участники конференции представляли 85 университетов, институтов и научных центров. Двухдневная программа форума была чрезвычайно насыщенной: 26 секционных заседаний, сессия стендовых докладов, 19 круглых столов, мастер-классов и интерактивных семинаров, организованных ведущими российскими и зарубежными специалистами, предоставили участникам уникальную возможность для конструктивных дискуссий и обмена идеями.

Магистральные направления работы конференции были заданы пленарными докладами Е. Б. Ястребовой и Д. А. Крячкова (МГИМО, Россия), Джейн Сеттер (Университет Рединга, Великобритания), Алана Ченки (Амстердамский свободный университет, Нидерланды), А. В. Кравченко (Иркутский государственный университет, Россия).

Во время впервые проведённого в рамках конференции круглого стола “Учебник ИЯ в треугольнике “автор — издатель — преподаватель” состоялся обмен мнениями и опытом руководителей нескольких крупных российских издательств, известных методистов и авторов учебников и преподавателей иностранных языков в высшей школе.

Участники конференции представили более 250 докладов и презентаций в рамках девяти секций: 1. Теория текста и дискурса: освоение “неизвестных территорий”; 2. Изучение политического дискурса: междисциплинарность и мультиаспектность; 3. Когниция и коммуникация: лингвистические единицы в новой парадигме исследования; 4. Лингви-

стические и лингводидактические проблемы диалога культур; 5. Обучение иностранным языкам в вузе: старые проблемы, новые вызовы; 6. Современные подходы в обучении иностранному языку для специальных и академических целей; 7. Информационные технологии: новые горизонты и возможности в обучении иностранным языкам; 8. Теория и практика перевода; 9. Дидактика перевода: современные задачи и перспективы.

В выступлениях участников форума поднимался широкий спектр проблем, касающихся разработки комплексных междисциплинарных подходов к изучению языка и речи, различных видов дискурсивных практик, межкультурной коммуникации, а также теоретических и прикладных аспектов лингводидактики в условиях новой цифровой коммуникативной среды. В настоящий двухтомник вошло более 150 статей, отражающих тематику исследований участников конференции и посвящённых широкому кругу актуальных вопросов теоретической и прикладной лингвистики, межкультурной коммуникации и переводоведения.

В Том 1 были включены работы, посвящённые научно-теоретическому осмыслению языковых единиц разного уровня, а также проблемам политического дискурса и межкультурной коммуникации (секции 1–4). В Том 2 вошли материалы, связанные с решением прикладных задач языкознания и переводоведения, стоящих перед высшими учебными заведениями (секции 5–9).

Секция 5

**Обучение иностранным
языкам в вузе:
старые проблемы,
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ**

Foreign Language Teaching
at University: Old Problems
and New Challenges

Ретроспективный взгляд на проблему иноязыковой тревожности с позиций психолингвистики

Ю. С. Андрюшкина

Аннотация

В статье рассматриваются понятие и причины возникновения иноязыковой тревожности. Была сделана попытка проследить динамику исследовательских подходов к описываемому явлению и дать им оценку с психолингвистических позиций. В статье приведены результаты пилотного эксперимента с использованием шкалы FLCAS по выявлению степени иноязычной тревожности и вопросника Ч. Д. Спилбергера для диагностики личностной тревожности и их возможной связи. Проведенное исследование с участием 51 респондента позволяет предположить, что понятие *иноязыковой тревожности (foreign language anxiety)* не ограничивается лишь психологическим или лингвистическим контекстом, оно должно рассматриваться в комплексе психолого-педагогических, лингвистических и психолингвистических факторов.

Ключевые слова: иноязыковая тревожность, изучение языка, личностная тревожность, ситуативная тревожность, опрос.

Известно, что небольшие стрессы могут быть полезны для человека, так как они помогают ему сконцентрироваться и потому делают его работу более эффективной. Эта мысль справедлива и в контексте изучения второго / иностранного языка. Объяснением выступает концепция “аффективного фильтра” С. Крашена: эмоции — это фильтр, контролирующий доступ информации в мозг. В момент повышения тревожности фильтр блокирует деятельность мозга и поступающая информация не может быть обработана, а при снижении этого уровня оперативная система мозга получает возможность анализировать информацию [Krashen 1981]. Отсюда особую остроту приобретает проблема языковой тревожности (*second / foreign language anxiety*), причем более адекватным, на наш взгляд, является предлагаемый нами термин “иноязыковая тревожность”, которую в общих чертах можно определить как ‘психологическая тревожность, связанная с изучением и использованием второго / иностранного языка’.

Поскольку большая часть студентов, приступающих к изучению второго / иностранного языка, испытывает “дебилитативный” уровень иноязыковой тревожности, который характеризуется заметным снижением умственных способностей [Аршава 2013], в данной статье предпринимается попытка систематизировать теоретические знания по вопросу возникновения иноязыковой тревожности. Ставится задача прояснить специфику этого явления, негативно влияющего на овладение и использование второго / иностранного языка.

В зарубежной науке одними из первых к явлению иноязыковой тревожности при овладении вторым языком обратились авторы работы [Horwitz, Horwitz & Cope 1986]. Была предпринята попытка систематизировать накопленную информацию по данному вопросу, и был сделан вывод, что в основе иноязыковой тревожности лежат три основных первоисточника: 1) страх общения на иностранном языке; 2) опасение отрицательной оценки другими лицами; 3) экзаменационная тревожность. Предполагалось, что иноязыковая тревожность — это особый комплекс убеждений, чувств, самооценки и образа действий, проявляющийся при изучении иностранного языка в учебной ситуации и связанный со спецификой процесса усвоения языка. Впервые был предложен инструмент для измерения уровня иноязыковой тревожности: тест, включающий в себя 33 пункта — Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).

В результате последующих эмпирических исследований одна часть специалистов (например, Y. Aida, R. Clement, E. Phillips, D. Young, L. Woodrow) пришла к выводу, что иноязыковая тревожность — это ситуативно-обусловленная форма тревожности, и она не должна рассматриваться как черта характера или условие, вызывающее тревожность только в определенном моменте (например, условия экзамена). Особенно стрессовым является продуцирование речи из-за повышения вероятности совершения ошибок на недостаточно усвоенном языке [Короленко, Локша 2017].

Сторонники второй точки зрения полагают, что к переживанию иноязыковой тревожности более склонны эмоционально неустойчивые личности. Именно предрасположенность субъекта к переживанию высокого уровня психологического напряжения объясняет “дебилитативный эффект”, или ступор, возникающий как реакция на иноязыковую тревожность в процессе овладения вторым языком даже у одаренных студентов [Аршава 2013].

Для диагностики личностной и иноязыковой тревожности и их возможной связи нами было проведено исследование с применением вопросника Ч. Д. Спилбергера (в переводе Ю. Л. Ханина), теста FLCAS и вопросника с макро- и микросоциологическими данными (пол, курс обучения, гражданство, уровень владения языком). Основными методами исследования являлись анкетирование и шкалирование. Шкалирование включалось в анкетирование. Анкетирование проходило в очной форме по индивидуальной карточке-анкете в течение двадцати минут. Результаты анкетирования подверглись статистическому анализу с использованием описательных статистик как общей выборки, так и различных подвыборок из нее в разрезе соответствующих характеристик респондентов.

В методике определения уровня иноязыковой тревожности (FLCAS) вопросы распределялись в соответствии с подвидом иноязыковой тревожности следующим образом: 9 пунктов соотносились с отрицательной оценкой окружающими, 5 пунктов — с экзаменационной тревожностью, 8 пунктов — со страхом коммуникации на иностранном языке, 11 пунк-

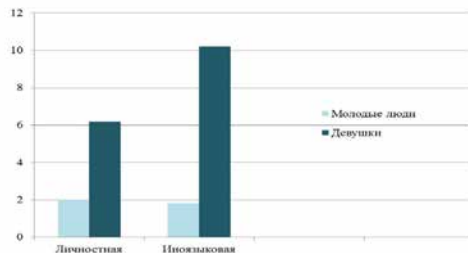


Рисунок 1. Выборочное среднее значение личностной и иноязыковой тревожности в контексте гендерной характеристики

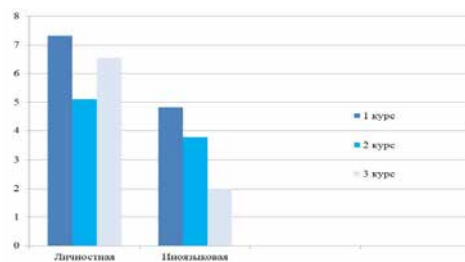


Рисунок 2. Выборочное среднее значение личностной и иноязыковой тревожности в зависимости от курса

тов — с психологическими проблемами в учебном процессе, то есть на уроке в учебном классе.

В методике определения личностной тревожности как устойчивой характеристики человека (шкала тревоги Спилберга — Ханина) 13 пунктов являются прямыми вопросами и 7 пунктов — обратными вопросами.

В эксперименте принял участие 51 студент I–III курсов факультета иностранных языков Брянского госуниверситета: 19 (38%) студентов I курса; 16 (31%) студента II курса; 16 (31%) студентов III курса; среди них 12 юношей (24%) и 39 девушек (76%). Для всех русский язык является родным. Студенты самостоятельно определяли свой уровень владения языком: элементарный (4%), средний (44%), средне-продвинутый (38%), продвинутый (14%).

В результате было выявлено, что тревожность как характеристика личности больше присуща девушкам, чем молодым людям. Данная тенденция сохраняется и при изучении английского языка (см. Рис. 1).

При анализе уровня базальной тревожности в возрастном контексте можно заметить, что он незначительно изменяется в зависимости от курса респондентов, тогда как уровень иноязыковой тревожности понижается с совершенствованием языковых навыков (см. Рис. 2).

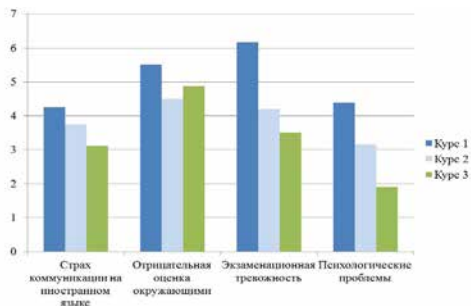


Рисунок 3. Выборочное среднее значение иноязыковой тревожности в соответствии с подвидом иноязыковой тревожности в контексте возрастной характеристики

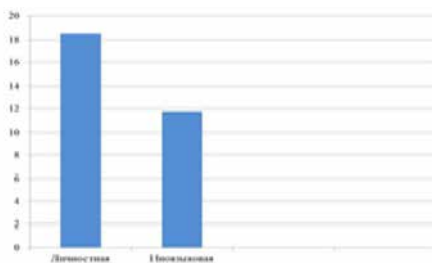


Рисунок 4. Выборочное среднее значение личностной и иноязыковой тревожности

Анализ анкеты на определение личностной тревожности (шкала тревоги Спилбергера — Ханина) демонстрирует, что среди студентов I курса преобладает высказывание 8 (*Меня тревожат возможные трудности.*); среди студентов II курса — 12 (*Мне не хватает уверенности в себе.*); студенты III курса чаще отмечали высказывание 15 (*У меня бывает хандра.*).

Тревожные студенты склонны ощущать себя менее компетентными, чем их сокурсники, и неудачи на уроках иностранного языка могут стать для них причиной глубоких эмоциональных переживаний. Это подтверждает анализ ответов по отдельным пунктам анкеты (FLCAS): на I курсе более частотны утверждение 31 (*Я боюсь, что студенты будут смеяться над моим английским.*); на II курсе — утверждение 33 (*Я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов.*); на III курсе — утверждение 23 (*Мне всегда кажется, что мои одногруппники говорят на английском лучше меня.*). Данные по различным аспектам иноязыковой тревожности отражены на рисунке (см. Рис. 3).

Из диаграммы можно сделать вывод, что первокурсники более всего испытывают психологический дискомфорт в ситуациях контроля знаний

иностранный язык. Второкурсников и третьекурсников беспокоит негативное мнение окружающих, высказанное об их достижениях.

В результате эксперимента можно сделать вывод, что понятия личностной и иноязыковой тревожности не тождественны, так как они по-разному проявляются в разрезе гендерной и возрастной характеристик (см. Рис. 4).

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет предположить, что понятие иноязыковой тревожности (foreign language anxiety) не ограничивается лишь психологическим или лингвистическим контекстом, оно должно рассматриваться в комплексе психолого-педагогических, лингвистических и психолингвистических факторов. В перспективе ставится задача связать причины возникновения иноязыковой тревожности с поиском возможных стратегий и способов снижения ее негативного влияния на процесс усвоения второго / иностранного языка и его использования в различных ситуациях общения, что может быть полезным как в теоретическом, так и в практическом плане.

Список литературы:

1. Аршава И. Ф. Феномен языковой тревожности как показатель эмоциональной неустойчивости личности // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения. Всеукр. научно-практ. конференция. Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2013. Т. 2. С. 3–6.
2. Короленко И. А., Локша О. М. Речевые формулы как средство преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8, №6–2. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 02.07.18).
3. Horwitz E. K., Horwitz M. B. & Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125–132.
4. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. 150 p.
5. Spielberger C. D. Manual for the state-trait anxiety inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983. 160 p.

Сведения об авторе:

Андрюшкина Юлия Сергеевна, аспирант, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского, Брянск, Россия; e-mail: Skakhova.07@mail.ru

A RETROSPECTIVE VIEW ON THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE ANXIETY FROM THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH

Julia S. Andryushkina

Postgraduate student, Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia; e-mail: Skakhova.07@mail.ru

Abstract

The article deals with the concept and causes of language anxiety. The author has made an attempt to trace dynamics of research approaches to the described phenomenon and to give them an assessment from psycholinguistic positions. The article presents the results of the pilot experiment using the FLCAS scale to identify the degree of foreign language anxiety and the Spielberger questionnaire for the diagnosis of trait anxiety and their possible connection. 51 respondents took part in the experiment. The study suggests that the concept of foreign language anxiety is not limited to psychological or linguistic context, it should be considered in the complex of psychological and pedagogical, linguistic and psycholinguistic factors.

Key words: language anxiety, language learning, personal anxiety, situational anxiety, survey.

References:

1. Arshava, I. F. (2013) Fenomen jazykovej trevozhnosti kak pokazatel' jemocional'noj neustojchivosti lichnosti [The phenomenon of language anxiety as an indicator of personality's emotional instability]. *Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannyh jazykov dlja professional'nogo obshhenija* [Current problems of teaching foreign languages for professional purposes]. All-Ukrainian scientific and practical conference. Vol. 2. Dnepropetrovsk. pp. 3–6.
2. Korolenko, I. A. and Loksha, O. M. (2018) *Rechevye formuly kak sredstvo preodoleniya yazykovogo bar'era pri izuchenii inostrannogo yazyka* [Formulaic language as an approach to overcoming foreign language anxiety. [Online] Available from: URL: <http://ej.soc-journal.ru>. (Accessed: 02.07.2018).
3. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. Vol. 70. No.2. pp. 125–132.
4. Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
5. Spielberger, C. D. (1983) *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Обучение английскому инфинитиву: дискурсивный подход

И.Л. Ашмарина

Аннотация

Ряд видо-временных форм инфинитива и конструкций с ним являются дискурсивно маркированными, то есть употребляются в определенных типах дискурса, привносят стилевые и регистровые особенности в речевое произведение. Тип дискурса может определять выбор той или иной струк-

туры с инфинитивом, что необходимо учитывать при обучении инфинитиву в вузе. Данные структуры, наряду с другими элементами, составляют дискурсивные характеристики соответствующих типов текстов. Естественный целостный текст может быть рассмотрен как гештальт — эффективный способ хранения информации и способ структурирования знаний. Тем самым обуславливается необходимость использования дискурсивного подхода при обучении английскому инфинитиву. В статье приводятся различные типы инфинитивных структур и характерные для них типы дискурсов, анализируются коммуникативные функции каждой структуры, что может лечь в основу дискурсивно-ориентированного пособия по грамматике, призванного развить дискурсивную компетенцию обучающихся.

Ключевые слова: инфинитив, дискурс, дискурсивный подход, коммуникативные функции, дискурсивно-маркированные структуры, дискурсивная компетенция.

По сложившейся традиции разделы вузовских программ, посвященные грамматике, строятся таким образом, что обучение инфинитиву и предикативным конструкциям с ним ограничивается рамками предложения. Материал для овладения непростой, и принято считать, что если студент умеет выбрать нужную грамматическую форму или правильно построить синтаксический паттерн с инфинитивом, то цель обучения достигнута. Однако требования сегодняшнего дня к владению иностранным языком таковы, что будущий специалист должен владеть не только языковой, в частности, грамматической, компетенцией, но и рядом других. Как отмечает В. А. Демина, существует своеобразный “госзаказ на возвращение профессионала, готового к сотрудничеству с представителями других культур” [Демина 2018: 50]. Владение иностранным языком на высоком уровне предполагает не только умение правильно строить предложения, но и оперировать более сложными знаками — текстами, достигая при этом определенных коммуникативных целей. Соответственно, умение создавать тексты, следуя законам жанра, учитывая ситуацию общения, коммуникативный статус собеседника, представляющего иноязычную культуру, традиции и пресуппозиции иной культуры, является одним из ключевых умений будущего специалиста. В настоящем исследовании в ходе наблюдения удалось собрать так называемый отрицательный языковой материал — примеры грамматически правильных, но дискурсивно неприемлемых высказываний студентов. В предложениях ниже, продуцированных студентами второго курса МГИМО, имеются явные регистровые несоответствия:

He left his trousers to soak for a while for them to be clean.

George is unlikely to fall out of love with Adele.

My mother always keeps fruit in the fridge for it to keep fresh.

I am waiting for you to finish speaking on the phone.

Дело в том, что ряд видо-временных форм инфинитива и конструкций с ним являются дискурсивно маркированными, то есть употребляются в определенных типах дискурса, приносят стилевые и регистровые особенности в речевое произведение. Тип дискурса может определять выбор той или иной структуры с инфинитивом.

Например, перфектный инфинитив характерен для музейно-исторического дискурса. Он может употребляться с модальными глаголами эпистемической оценки **may, must, would**, а также в составе конструкции *Subjective Infinitive* после глагола **seem** или **appear**:

- (1) David's Tower **must have been** monumentally impressive. It stood over 30 metres high and consisted of 3 floors of accommodation: a ground floor vault that **may have served** as a throne room of the treasury, a 1st floor hall for the royal family dining in private and a 2nd floor apartment including the King's bed chamber (текст аудиогuida, Эдинбургский замок).
- (2) The Villa courtyard here at Bignor **would have been laid** to formal gardens. These raised beds mark out the remains of the inner wall of the south corridor and boast a variety of Roman plants which **would all have had** their uses, be it culinary, medicinal, decorative or ritual. The courtyard garden enclosed by the wings of the Villa **would have created** a private space for socializing and relaxation and was a place of peace and tranquility (информационная табличка на стене археологического музея "Римская вилла в Бигнор", графство Ист Сассекс).
- (3) These copper alloy coins are almost all fakes. They were made in the AD 330s–340s. At that time Britain was in the edge of the Roman Empire, and the authorities **seem to have ignored** the wide-spread coin forging that was going on (информационная табличка в Британском музее)

В музейно-историческом и искусствоведческом дискурсе встречается и модальный глагол **would** с инфинитивом общего вида в значении повторяющегося действия (*habitual action in the past*), а также глагол эпистемической оценки **may** с той же формой инфинитива:

- (4) In Roman times people **would** either **ride** on horseback, drive carts pulled by oxen, or walk. All the roads they had to travel along **would be** straight (информационная табличка на стене археологического музея "Римская вилла в Бигнор", графство Ист Сассекс).
- (5) The composition is remarkable for its grandiose backdrop of classical architecture. Although long ascribed to Verrocchio's workshop, recent technical examination suggests that it **may be** by the master himself (информационная табличка, Национальная галерея Шотландии).

Другой тип дискурса, для которого характерны модальные глаголы с инфинитивом общего вида, представляет собой тексты объявлений в общественных местах. Модальные глаголы в этом случае можно разделить на две группы: 1) "сильная" модальность, представленная **must** и **will**; 2) "слабая", или вежливая, модальность, выражаемая с помощью **may** и **could**. Например:

- (6) Stairs, landings and passages **must be kept** clear of obstructions (объявление на стене в жилом здании).
- (7) Cycles attached to these railings **will be removed** and disposed of without further notice (надпись на ограде жилого дома, сильная модальность, оттенок угрозы).
- (8) Do not follow the vehicle in front unless the green light has been given. Failure to comply **may result** in damage to your vehicle (объявление на парковке).
- (9) Do not leave any valuables in this classroom! They **could be stolen!** (объявление на стене в классе в языковой школе).

Инфинитив неопределенного вида в функции определения к существительному довольно частотен в тексте рекламы туристического маршрута. Подобные типы текста можно найти в туристических буклетах и в рекламных разделах популярных журналов, например:

- (10) From the Norman fortress of Peveril Castle to the Gothic ruins of Roche Abbey, there's *a host of stories, styles and scenery* **to discover** (рекламная листовка "Peak District and beyond").
- (11) Bolsover Castle is *a maze of rooms and wall art* **to delight** the senses... (рекламная листовка "Peak District and beyond").
- (12) *With hundreds of things to see and do*, you'll be spoilt for choice (рекламная брошюра "Visit Peak District and Derbyshire").

Общезвестно, что конструкция "сложное подлежащее" с глаголами речи *say, report, expect* и другими в пассивном залоге частотна в новостных текстах, а паттерны *Do you happen to know...*, *Do you happen to have...* употребляются в вежливых просьбах и запросах информации в устном дискурсе. Например:

- (13) US special envoy Zalmay Khalilzad *is expected to meet* Taliban negotiators on Monday in Qatar (BBC).
- (14) The board *is said to have rejected* nine games so far and demanded changes to another 11 before they can be published (The Daily Telegraph).
- (15) I have all the ingredients except cardamom seeds. *Do you happen to have* any on you? (The TV Corpus).
- (16) *Do you happen to know* the people that live here? (COCA).

Перечисленные структуры, наряду с другими элементами, входят в ансамбль дискурсивных особенностей конкретных типов текстов, представленных ниже в таблице. Кроме того, в таблице оговорены функции, на выполнении которых специализируются отмеченные выше паттерны с инфинитивами.

Каковы лингводидактические преимущества дискурсивного подхода к обучению английскому инфинитиву? Естественный целостный текст создается автором в соответствии с коммуникативным замыслом, с учетом готовности собеседника, исходя из имеющихся лингвокультурных норм, законов жанра, когнитивных структур сознания и т. п. Естественный целостный текст может быть рассмотрен как гештальт, а именно

Таблица 1

**Некоторые инфинитивные структуры
и их функции согласно типам дискурса**

тип дискурса	структура		функция/ значение
музейно-исторический или искусствоведческий дискурс	<i>may, must would</i>	перфектный инфинитив	предположение о прошлом (speculations about the past)
	<i>seem/appear</i>		
	<i>would</i>	инфинитив общего вида	повторяющееся действие в прошлом (habitual action in the past)
	<i>may</i>		предположение в настоящем (об авторстве картины, сюжете)
объявления в общественных местах	“сильная” модальность — <i>must, will</i>	инфинитив общего вида	строгое правило, предупреждение с оттенком угрозы
	“слабая” модальность — <i>may, could</i>		вежливое предупреждение
текст рекламы туристического маршрута	существительное	инфинитив общего вида в качестве определения	описание туристических возможностей
новостной текст	<i>say, report, expect, etc.</i> в пассивном залоге	любая форма инфинитива	ссылка на посторонний источник сообщения или другое мнение
вежливая просьба или запрос информации в устном дискурсе	<i>Do you happen to know ...? Do you happen to have ...?</i>		смягчение просьбы или запроса информации во избежание навязчивого тона

как структура, несомненно, имеющая в себе систему взаимосвязанных элементов, но воспринимаемая как нечто целое и неразложимое [Фрумкина 2007]. Р. М. Фрумкина отмечает, что есть такие объекты, которые человеческая психика воспринимает как гештальт, а не как набор дискретных признаков, например, именно так воспринимаются человеческие лица и произведения живописи. Хорошие шахматисты запоминают не расположение отдельных фигур на доске, а всю позицию в целом, опытный врач часто может поставить предварительный диагноз в первую минуту общения с пациентом [Фрумкина 2007], при этом без анализа конкретных деталей, признаков или симптомов. Это возможно потому, что гештальт является эффективным способом хранения информации и способом структурирования знаний. Применительно к предмету настоящего исследования можно сказать, что предъявление обучающимся целостных текстов, в которых содержатся инфинитивы, способствует запоминанию. Работа над микронавыками создания текстов, подобных предъявленным в аудитории, способствует выработке определенного динамического стереотипа и ведет в итоге к интериоризации навыка. Регистровые, стилевые, жанровые, структурные особенности конкретного типа дискурса связываются в единое целое с его грамматическими чертами. Грамматические структуры надежно встраиваются в общую систему, в которой плотно упакована разнородная информация, поступившая по разным каналам, часто через разные модальности восприятия. Эта информация эффективно хранится и быстро извлекается из памяти. Тем самым обуславливается необходимость использования дискурсивного подхода при обучении английскому инфинитиву.

Список литературы:

1. Демина В. А. Педагогическая концепция формирования межкультурной компетенции студента при работе с текстом в процессе его профессиональной подготовки // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. №4. С. 49–55.
2. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. 3-е изд., испр. М.: Издательский центр “Академия”, 2007. 320 с.

Сведения об авторе:

Ашмарина Ирина Леонидовна, к. филол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия, e-mail: irina_ashmarina@mail.ru

TEACHING THE INFINITIVE IN ENGLISH: A DISCOURSE-BASED APPROACH

Irina L. Ashmarina

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: irina_ashmarina@mail.ru

Abstract

A range of tense and aspect forms of the infinitive are discourse marked, which means they occur in certain discourse types and add style and register features to the text. The discourse type underlies the choice of a specific infinitive pattern, which should be a subject of language instruction. Certain infinitive patterns combined with other elements constitute discourse features of a given text. A naturally produced coherent text can be regarded as a gestalt, an efficient mode of storing information and knowledge organization, which necessitates a discourse-based approach to teaching the infinitive in English. The present study describes various types of infinitive patterns, specifies related discourse types and points out communicative functions of each infinitive structure, which can pave the way for a discourse-based textbook design aiming enhancement of discourse competence of language learners.

Key words: infinitive, discourse, discourse-based approach, communicative functions, discourse-marked structures, discourse competence.

References:

1. Demina, V. A. (2017) Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studenta pri rabote s tekstom v processe ego professional'noj podgotovki [Pedagogy of developing students' intercultural competence when reading ESP texts]. *Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa — Bulletin of association of tourism and service industry universities*. Volume 11. 4. pp. 49–55.
2. Frumkina, R. M. (2007) *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow: Izdatel'skij centr "Academia".

Обучение английскому языку в англоязычном бакалавриате (на примере Института международных отношений и управления МГИМО МИД России)

К. В. Бобылева, А. В. Галигузова

Аннотация

Статья посвящена проблемам обучения студентов англоязычного бакалавриата Института международных отношений и управления, занимающихся по программе “Международные отношения и управление”, английскому языку. В исследовании анализируется опыт обучения бакалавров за предшествующие годы, проводится оценка результатов анкетирования преподавателей и студентов и на основе этого выделяется ряд проблем — как общих (возникающих при обучении английскому языку студентов всех направлений), так и специфических методических, связанных с особенностями данной программы. Основываясь на прове-

денном анализе, авторы исследования предлагают пути решения большинства выявленных проблем, что подразумевает, в частности, изменение методов работы с учебным материалом и использование подхода смешанного обучения ('blended learning'), в том числе индивидуализации и дифференциации обучения, а также стимулирования выработки навыков самоорганизации и самообучения.

Ключевые слова: англоязычный бакалавриат, оптимизация обучения, метод смешанного обучения, повышение мотивации, компетентностный подход.

Англоязычный бакалавриат Института международных отношений и управления МГИМО МИД России является проектом первого в России бакалавриата, обучение в котором проходит полностью на английском языке. Данная программа пользуется достаточно широким спросом как у иностранных, так и у российских абитуриентов. Однако, как и любой пилотный проект, она требует усовершенствования с целью повышения привлекательности для поступающих, в том числе и с точки зрения преподавания английского языка. Соответственно, исследование, построенное на опросе и студентов, обучающихся на этом курсе, и преподавателей английского языка, оказалось бы полезным для критического анализа сложившейся ситуации и для своевременной корректировки образовательного процесса.

Опрос, проведенный среди студентов англоязычного бакалавриата в декабре 2018 года, позволил составить типичный портрет студента, выбравшего данную форму обучения, и оценить уровень удовлетворенности предложенным курсом английского языка. Большинство студентов являются гражданами России, которые непосредственно перед поступлением в университет обучались за границей и не сдавали ЕГЭ. Их выбор МГИМО был продиктован скорее возможными карьерными перспективами и рейтингом университета, а не интересом к будущей профессии. Помимо этого существует некоторое предвзятое отношение студентов к изучению английского языка в России и к преподавателям, не являющимся носителями английского языка.

Анкетирование преподавателей, работающих по программе англоязычного бакалавриата, было нацелено на выявление как общих проблем, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении иностранному языку студентов всех направлений, так и специфических проблем, характерных для работы на данном направлении. Вопросы анкеты для преподавателей касались таких аспектов педагогической и методической деятельности, как оценка уровня владения языком, подбор учебных материалов, отвечающих требованиям целевой аудитории, выделение приоритетных видов речевой деятельности, критический анализ проделанной работы. Преподаватели, принявшие участие в опросе, имеют

разный опыт работы на данном направлении: от одного семестра до нескольких лет. По результатам опроса преподавателей можно выделить две группы проблем, решение которых поможет значительно повысить качество обучения студентов и степень удовлетворенности результатами работы как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов: языковые (методические) и неязыковые проблемы.

Неязыковые проблемы, затрудняющие преподавание английского языка студентам англоязычного бакалавриата, объясняются, во-первых, новизной данного направления. Многие аспекты работы, такие как специальная программа по иностранному языку, учебно-методические комплексы, выделение аудиторных часов в сетке расписания, техническая оснащенность аудиторий, все еще находятся в стадии разработки и усовершенствования. Во-вторых, все преподаватели, принявшие участие в анкетировании, отмечают неоднородность групп по своему составу: в одной группе присутствуют и российские студенты, и иностранцы; студенты с разным уровнем языковой подготовки; студенты с разным уровнем мотивации и разными ожиданиями от курса английского языка. Этот факт можно объяснить упрощенным вступительным тестированием и неэффективным распределением по группам. Данная неоднородность существенно затрудняет подбор учебных материалов или создание специального учебного пособия. В-третьих, серьезную опасность преподавателей вызывает недостаточная дисциплина и слабая мотивация студентов.

Среди языковых проблем, с которыми преподаватели сталкиваются в своей работе, наиболее часто упоминаются жалобы студентов на разность методических подходов к обучению иностранному языку, принятых за рубежом, и в России. Большинство студентов имеют опыт обучения за границей, где традиционно используется коммуникативный метод с акцентом на устные виды работ и коммуникативные навыки. И хотя современные учебные материалы, предложенные студентам в рамках обучения по программе англоязычного бакалавриата, соответствуют принципам коммуникативного и компетентностного подходов и ставят своей задачей комплексное развитие всех языковых навыков и видов речевой деятельности, студенты, основываясь на своем субъективном зарубежном опыте, превратно воспринимают любые письменные упражнения как проявление устаревшего грамматико-переводного метода.

Во-вторых, практически все преподаватели отмечают разный уровень сформированности различных навыков. И у сильных, и у слабых студентов навыки устной речи развиты гораздо лучше, чем навыки письменной речи. Студентов англоязычного бакалавриата отличает отсутствие языкового барьера, беглость речи, хорошее произношение, значительный словарный запас общеупотребительных слов. Однако довольно часто возникают трудности с аналитическим чтением специализированной литературы, грамматически верным и логичным изложением своих

мыслей в письменной форме. Данная неоднородность затрудняет выбор учебного пособия, так как современные учебно-методические комплексы предполагают одинаковый уровень развития всех навыков.

Третьим затруднением в работе преподавателей можно назвать неприятие предложенных тем и текстов для изучения и обсуждения. Недовольство студентов вызывает и количество тем, изучаемых в течение семестра, и наполнение этих тем текстовым материалом. Многие студенты оказываются неготовыми вдумчиво и скрупулезно работать над одним текстом на протяжении двух–трех занятий. Тематика текстов, соответствующая их профессиональной ориентации, не вызывает отклика, так как, по мнению преподавателей, фоновые знания и знания в профессионально-предметной области у студентов довольно поверхностны или отсутствуют.

Четвертая из языковых проблем — это неготовность студентов работать над формированием навыков академической письменной речи. Студенты в силу своей профессиональной незрелости не осознают непосредственную связь различных видов академической письменной речи с реальной профессиональной деятельностью.

В-пятых, по мнению преподавателей, большинство студентов англоязычного бакалавриата недооценивают важность лексико-грамматических упражнений и отказываются работать над этими аспектами изучения иностранного языка. Причем практически все преподаватели отмечают значительные пробелы в грамматической базе студентов.

Для эффективного решения вышеописанных проблем необходимо учесть как мнения преподавателей, так и пожелания студентов (безусловно, после критического анализа). Решение проблем неязыкового плана во многом зависит от руководства Института международных отношений и управления, однако представляется возможным внести некоторые предложения. В частности, по мнению абсолютного большинства преподавателей, необходимо давать студентам четкую установку на то, что английский язык в рамках данного направления — это не факультативная дисциплина, и посещаемость занятий напрямую влияет на итоговый результат. Для этого нужно ввести более жесткие дисциплинарные меры в случае пропусков занятий, четко (в письменной форме) сформулировать требования к работе студентов и осуществлять контроль силами деканата. Помимо этого, возможно, было бы эффективно проводить в начале учебного года вводную лекцию, в ходе которой представитель деканата рассказывал бы студентам о специфике подхода к образовательному процессу в МГИМО. Решение дисциплинарных проблем только силами преподавателей неэффективно; необходим системный подход. Из достаточно частых пожеланий преподавателей стоит еще отметить увеличение количества часов, выделенных на английский язык, и обязательное предоставление мультимедийных аудиторий, что также возможно урегулировать только с помощью деканата.

Решение языковых проблем требует не меньших усилий, но в данном случае уже со стороны преподавателей и куратора данного направления на кафедре. В первую очередь необходимо разработать специальную программу с учетом специфики студентов англоязычного бакалавриата и подобрать или разработать УМК. Помимо этого требуется выработать четкие критерии оценки всех заданий и довести эту информацию до студентов (по итогам опроса 40% студентов не вполне понимают, как именно оценивается их работа, а это слишком большой процент, который сложно объяснить просто нерадивостью студентов). При составлении программы и подборе или написании учебного пособия обязательно принять во внимание нижеследующее.

Все методические разработки должны основываться на ключевых принципах коммуникативного и компетентного подходов, что, однако, вовсе не предполагает полного отказа от традиционных лексико-грамматических упражнений, столь нелюбимых студентами и столь им необходимых, а лишь смещает акценты в сторону комплексного освоения языка с целью формирования у студентов коммуникативной компетенции.

Специфика обучения в МГИМО подразумевает, что студенты, на каком бы направлении они не учились, должны овладеть не просто разговорной версией английского языка, а английским для специальных целей ('ESP'), в частности, английским для академических целей ('EAP'). Следовательно, такие виды работ, как аналитическое чтение текстов с последующим обсуждением, написание эссе и резюме статей будут составлять неотъемлемую часть их учебной программы.

Проблему разного уровня знаний студентов одного потока возможно минимизировать посредством введения полноценного тестирования (желательно, разработанного специалистами той же кафедры, которая потом будет заниматься обучением студентов) и эффективного распределения по группам, а также путем использования метода смешанного обучения ('blended learning'), который позволит обеспечить дополнительную тренировку для более слабых студентов и задания повышенной сложности для сильных [Kravtsova, Galiguzova 2015]. Метод смешанного обучения предполагает сочетание традиционных аудиторных занятий с электронным обучением. Для данного направления (англоязычного бакалавриата) предлагается подобрать или разработать модульное пособие в печатном и электронном форматах, не дублирующих, но дополняющих друг друга. На электронную платформу целесообразно вынести основную часть грамматических и лексических заданий, а также использовать ее для подготовительных этапов проектных заданий и размещения дополнительных аудио- и видеоматериалов.

Исследователи (Е. Б. Ястребова, О. А. Кравцова, К. Дж. Бонк, М. М. Ли, Н. Хокли и др.) полагают, что метод смешанного обучения способствует повышению мотивации студентов, так как обеспечивается необходимая индивидуализация и дифференциация обучения, присутствует большее раз-

нообразии заданий, а используемые информационно-коммуникационные технологии являются для нынешнего поколения студентов “родной средой”, в которой они не просто умеют работать, но делают это с удовольствием [см. Кравцова, Ястребова 2011; Bonk, Lee 2017 и др.]. Наряду с оптимизацией обучения инновационные методы работы могут стать дополнительным конкурентным преимуществом данной программы и служить аргументом в пользу ее выбора студентами, которые изначально сомневаются в эффективности изучения английского языка, преподаваемого не носителями.

Необходимо учесть пожелания студентов, а именно: а) включить разнообразные тексты и темы для обсуждений, которые затрагивают не только вопросы дипломатии (в данном случае это оправдывается тем, что у студентов англоязычного бакалавриата, особенно первокурсников, еще недостаточно знаний по профильным дисциплинам); б) при подборе тем и текстов дипломатической тематики руководствоваться принципом “от простого к сложному” и обеспечить своеобразное “введение в профессию”; в) запланировать большее число круглых столов, дебатов, презентаций и, возможно, опробовать метод кейсов (‘case-study’), что позволит дополнительно мотивировать студентов, предоставляя возможность продемонстрировать то, что им хорошо дается; г) выделить больше времени на овладение навыками академической письменной речи, в частности, уделить особое внимание эссе (опрос показал, что студенты сами этого хотели бы, поскольку навыки написания эссе необходимы им для профильных дисциплин).

Подводя итоги вышесказанному, хотелось бы отметить, что оптимизация обучения — это не просто самоцель, а творческий процесс, состоящий из множества конкретных шагов. При поиске наилучших решений и проведении учебного эксперимента целесообразно учитывать тенденции мировой практики преподавания иностранных языков, в которой метод смешанного обучения на сегодняшний день занимает лидирующие позиции. При этом создание УМК нового поколения, удовлетворяющего потребностям конкретной студенческой аудитории, а также соответствующего всем требованиям, предъявляемым к современным УМК по иностранным языкам, является первостепенной задачей.

Список литературы:

1. Галигузова А. В. Современные технологии как средство повышения мотивации студента // Материалы конференции “Магия ИННО: Новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников”. 2013. Т. 1. С. 89–92. URL: http://inno-conf.mgimo.ru/2013/i/tom_1_web.pdf (дата обращения 27.02.2019).
2. Кравцова О. А., Ястребова Е. Б. Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. 2011. №5. С. 63–68.
3. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1987. 92 с.

4. Bonk C. J., Lee M. M. Motivations, achievements, and challenges of self-directed informal learners in open educational environments and MOOCs // Journal of Learning for Development. 2017. Vol. 4(1). URL: <http://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/195/188> (дата обращения: 27.02.2019).
5. Hockly N. Five Things You Always Wanted to Know About Blended Learning (But Were Afraid to Ask) // English Teaching Professional, 2011. Iss. 75. URL: <https://www.etprofessional.com/five-things-you-always-wanted-to-know-about-blended-learning-but-were-afraid-to-ask> (дата обращения: 27.02.2019).
6. Kravtsova O. A., Galiguzova A. V. Blended Learning: In Search of the Right Blend // The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages / ed. by Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 67–83.

Сведения об авторах:

Бобылева Ксения Владимировна, ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: still_waters@rambler.ru

Галигузова Анна Вадимовна, преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: anna-galiguzova@yandex.ru

TEACHING ENGLISH TO INTERNATIONAL STUDENTS IN A RUSSIAN UNIVERSITY (AS ILLUSTRATED BY THE ENGLISH- TAUGHT BA PROGRAMME “GOVERNMENT AND INTERNATIONAL AFFAIRS”, MGIMO UNIVERSITY)

Ksenia V. Bobyleva

Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia, e-mail: still_waters@rambler.ru

Anna V. Galiguzova

Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia, e-mail: anna-galiguzova@yandex.ru

Abstract

The paper examines challenges of teaching English to international students of the School of Government and International Affairs, MGIMO. This BA programme is the first project of its kind in Russia, with all the courses being taught in English, but as any pilot project it requires improvement to enhance competitiveness and broaden its appeal for prospective students. The study presents analysis of the situation over the past years, discusses results of a recent survey aimed at needs analysis of students and lecturers, and specifies a range of pressing problems (both linguistic and extra-linguistic). The authors propose comprehensive solutions to most problems, including modification of teaching techniques and using blended learning approach to customize the study process and boost students' motivation.

Key words: English-taught BA programme, studying process optimization, blended learning, effective motivation, competency-based learning.

References:

1. Galiguzova, A. V. (2013) Sovremennye tekhnologii kak sredstvo povysheniya motivatsii studenta [Modern Technologies as a Means of Boosting Student Motivation]. *Materialy konferencii "Magiya INNO: Novye tekhnologii v yazykovoj podgotovke specialistov-mezhdunarodnikov"*. V 2 tomah [The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. In 2 vol.]. V. 1, pp. 89–92. [Online] Available at: http://inno-conf.mgimo.ru/2013/i/tom_1_web.pdf. (Accessed: 27.02.2019).
2. Kravtsova, O. A. and Yastrebova, E. B. (2011) Kakoij uchebnik inostrannogo yazyka nuzhen vuzu segodnya? [What Kind of Foreign Language Textbook Do Modern Universities Need?]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School]. #5. pp. 63–68.
3. Leont'ev, V. G. (1987) *Psihologicheskie mekhanizmy motivatsii uchebnoj deyatelnosti* [Psychological Mechanisms of Student Motivation]. Novosibirsk: NGPI.
4. Bonk, C. J. and Lee, M. M. (2017) Motivations, achievements, and challenges of self-directed informal learners in open educational environments and MOOCs. *Journal of Learning for Development*. 4(1). pp. 36–57. [Online] Available at: <http://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/195/188>. (Accessed: 27.02.2019).
5. Hockly, N. (2011) Five Things You Always Wanted to Know About Blended Learning (But Were Afraid to Ask). *English Teaching Professional*. Issue 75. [Online] Available at: <https://www.etprofessional.com/five-things-you-always-wanted-to-know-about-blended-learning-but-were-afraid-to-ask>. (Accessed 27.02.2019).
6. Kravtsova, O. A. and Galiguzova, A. V. (2015) Blended Learning: In Search of the Right Blend. In: Kryachkov, D., Yastrebova, E., and Kravtsova O. (Eds.) *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. pp. 67–83.

Актуальные проблемы начального этапа обучения арабскому языку студентов-нефилологов

Т. А. Вавичкина, Ю. Е. Власова

Аннотация

На сегодняшний день арабский язык входит в число самых популярных иностранных языков среди абитуриентов, но их выбор зачастую продиктован рекомендациями родных и близких, либо исключительно престижностью будущей специальности. Этот необдуманный и зачастую неосознанный выбор приводит к огромным трудностям в процессе обучения студентов арабскому литературному языку, особенно на начальном

этапе обучения, когда происходит не просто знакомство с иностранным языком, а ввод студента в абсолютно иную языковую реальность, ставится произношение и формируются каллиграфические навыки.

Авторы статьи предприняли попытку рассмотреть сложившуюся ситуацию, проанализировать типичные ошибки студентов и попытались обозначить возможные причины данных проблем. Среди целей и задач исследования был поиск оптимальных путей преодоления сложившихся трудностей.

Ключевые слова: студенты-нефилологи, начальный этап обучения, арабский язык, фонетика, графика, грамматика.

Одним из основных направлений подготовки студентов в Российском университете дружбы народов является квалифицированное обучение иностранным языкам. Наряду с традиционными европейскими языками абитуриентам предлагаются такие восточные языки, как китайский, персидский и арабский. Надо сказать, что последний из них пользуется большой популярностью и уже несколько лет мы набираем две группы первокурсников. Однако, выбирая иностранный язык, будущий студент не всегда представляет себе его специфику и не готов преодолевать те трудности, которые сопровождают процесс его изучения.

К сожалению, зачастую абитуриенты выбирают иностранный язык, и в частности арабский, руководствуясь советами родных и близких, пленившись престижностью будущей профессии, поддаваясь модным веяниям. Их позитивный настрой очень быстро ослабевает с началом занятий. Ведь интенсивный курс обучения, который предлагает университет, сразу же вводит их в абсолютно иную языковую реальность. На начальном этапе обучения начинается активное формирование навыков и умений параллельно во всех сферах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Конечно же, основной акцент делается в первую очередь на фонетику и графику.

С первых же занятий студент знакомится с фонетической системой арабского языка, где почти половина согласных не имеет аналогов в русском языке. Студенту важно правильно услышать звук, осознать его дифференциальные признаки. Если акустические характеристики звука воспринимаются адекватно слушающим, то постановка звука не вызывает проблем. Если же звуки имеют специфические характеристики (межзубность, фарингальность, например), то очень важно научить студентов слышать эти особенности. От правильного акустического анализа и синтеза зависит произношение. Мозг подает сигнал органам речи (место и способ произнесения звука) в соответствии с тем, насколько четко и правильно произошло в сознании слушающего превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки — фонемы [Садовникова 1997].

В отличие от русского языка, в арабском языке каждая фонема представлена, как правило, одним вариантом — инвариантом. Соответственно, каждый звук реализуется на письме в определенной графеме. Казалось бы, что может быть легче: как говоришь, так и пиши. Однако в последнее время эта легкость превратилась в настоящую трудность для студентов. Звуки, схожие акустически, воспринимаются студентами как варианты одной фонемы: ق и ك как варианты фонемы /k/; ض и ذ как варианты фонемы /d/; ح, خ, ه как варианты фонемы /h/ и т. д. Проведенный анализ показал, что студенты воспринимают дифференциальные признаки фонем как интегральные. Это в корне не правильно, поскольку акустически и артикуляционно близкие звучания используются в арабском языке для различения слов (самый простой пример: *kalb* ‘собака’ и *qalb* ‘сердце’), а, следовательно, являются фонетическими, обязательными вариантами разных фонем. Эта смысловоразличительная функция не позволяет объединять разные фонемы, а, значит, требует от говорящего по-арабски хорошо артикулировать эти различающиеся звуки. В противном случае, речь просто будет воспринята неадекватно.

Если говорить о графической системе арабского языка, то знакомясь с ней, студенты испытывают определенный шок: так сильно контрастирует арабская вязь с привычными глазу буквами латиницы и кириллицы.

В РУДН сложилась устойчивая традиция обучения студентов двум видам почерка, двум видам каллиграфических стилей — “наسخ” (используется в печати) и “рукаа” (рукописный почерк). Эти графические стили достаточно просты для восприятия и схожи по начертанию харфов, несмотря на ряд существенных различий. В прошлом проблем в параллельном изучении этих почерков не наблюдалось. Студенты учились читать текст в насхе, а писали по средством почерка рукаа. Сегодня все чаще студенты соединяют в письменной речи эти два стиля. Если это не нарушает основные принципы арабской каллиграфии и при этом сохраняется общепризнанный облик графемы, то такими ошибками можно пренебречь.

В арабском письме, как известно, графемами обозначаются только согласные и долгие гласные. Количество букв в арабском алфавите не велико — 28, но многие между собой похожи. Для удобства восприятия и правильного закрепления буквенного образа у студента на этапе обучения письму все буквы поделены на блоки согласно их графическим особенностям. Так, например, в одном уроке объединены 5 харфов, имеющих условное название “зубчиковые” — ب, ت, ث, ي. В начальной блоковой позиции и в серединной позиции все 5 харфов пишутся одинаково, различия же проявляются в обособленной позиции и конечном блоковом написании. Кроме этого, эти буквы имеют различное количество точек, которые могут располагаться как над корпусом буквы, так и под ним. И если неправильность расположения и количества точек связаны только с недостаточным запоминанием (с памятью) и со временем нивелируется, то проблема самого написания корпуса буквы в конце блока поддается

корректировке сложнее. Это очень существенная и серьезная проблема, а ошибки такого характера достаточно частотные и трудно исправимые.

В последнее время все чаще студенты стали добавлять между харфами несуществующие соединительные элементы. Они пытаются реализовать графически то, как, по их мнению, должны соединяться арабские харфы в блоке. Соединение арабских букв в блок никогда раньше не вызывало трудностей у студентов и такая особенность арабских харфов, как изменение формы в зависимости от позиции (начальной, серединной, конечной или обособленной) в блоке, воспринималась адекватно. Сегодня, в эпоху информатизации и компьютеризации, по-видимому, под влиянием перехода системы школьного образования на использование только печатных букв, отказ от их письменных вариантов, когда учащиеся привыкают к единому неизменяемому облику буквы, стало очень трудно преодолеть желание студента увидеть единообразный вариант (так, как буква выглядит в обособленной позиции) во всех 4 позиционных вариантах.

Отмеченные проблемы взаимосвязаны и могут привести в дальнейшем к функциональной неграмотности. Поэтому очень важно определить породившие их причины. Анализ научной литературы показал, что проблемы обучения произношению и письму обсуждались лишь в контексте школьного образования [Барт 2006; Безруких 2009; Садовникова 1997 и др.], либо относительно обучения арабов русскому языку [Александрова 2008; Али 1993 и др.].

Проведенное нами исследование показало, что причины обозначенных явлений кроются в снижении уровня речевого развития студентов и слабостью навыке звуко-буквенного анализа вследствие недостаточно развитого фонетико-фонематического слуха. Приходится с сожалением констатировать, что вчерашние школьники слабо владеют навыками языкового анализа, грамматического строя речи, плохо представляют словообразовательные процессы, с трудом понимают логико-грамматические отношения языковых единиц. Предпосылки этого зарождаются еще в школьные годы, а, значит, и искоренять их надо до поступления в университет.

Список литературы:

1. Александрова А.Ю. Проблемы обучения арабов русскому письму // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. вып. 77. С. 237–241. URL: <https://socionet.ru/d/spz:cyberleninka:25235:31206/http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-arabov-russkomu-pismu> (дата обращения: 19.09.2018).
2. Барт К. Трудности в обучении. Раннее предупреждение: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2006. 208 с.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь. Материалы курса “Трудности обучения письму и чтению в начальной школе”: лекции 1–4. М.: Педагогический университет “Первое сентября”, 2009. 84 с.

4. Безруких М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе // Начальная школа. 2009. №17. URL: http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=200901702 (дата обращения: 25.09.2018).
5. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 191 с.
6. Али Х., Фаддалла А. Проблемы интерферирующего влияния арабского языка на усвоение русского письма (на материале суданского диалекта): автореф. канд. филол. наук. СПб, 1993. URL: <http://cheloveknauka.com/problemy-interferiruemogo-vliyaniya-arabskogo-yazyka-na-usvoenie-russkogo-pisma-na-materiala-sudanskogo-dialekta#ixzz59ARK3SYN> (дата обращения: 05.10.2018).

Сведения об авторах:

Вавичкина Татьяна Анатольевна, к. филол. н., доцент, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия; e-mail: vavichkina-ta@rudn.ru

Власова Юлия Евгеньевна, к. филол. н., доцент, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия; e-mail: vlasova-yue@rudn.ru

ACTUAL PROBLEMS OF THE INITIAL STAGE OF TEACHING THE ARABIC LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

Tatiana A. Vavichkina

Candidate of Philology, Associate Professor, RUDN University, Moscow, Russia; e-mail: vavichkina-ta@rudn.ru

Yulia E. Vlasova

Candidate of Philology, Associate Professor, RUDN University, Moscow, Russia; e-mail: vlasova-yue@rudn.ru

Abstract

Today, Arabic is one of the most popular foreign languages among prospective university students, but their choice is often dictated by the recommendations of their relatives or only by the prestige of the future specialty. This thoughtless and often unconscious choice leads to great difficulties in the process of teaching Standard Arabic to students, especially at the initial stage of training, when students not only familiarize with a foreign language, but also enter a completely different linguistic reality, start learning the pronunciation and forming the calligraphy skills.

The authors of the article made an attempt to consider the current situation, to analyze the typical mistakes of students and tried to identify the possible causes of these problems. Among the goals and objectives of the study, there was a search of the best ways to overcome the difficulties.

Key words: non-linguistic students, initial stage of training, Arabic, phonetics, Arabic script, grammar.

References:

1. Aleksandrova, A. Yu. (2008) Problemy obucheniya arabov russkomu pis'mu [Problems of teaching Russian writing to Arabs]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*. 77. pp. 237–241. [Online] Available from: <http://socio-net.ru/d/spz:cyberleninka:25235:31206/http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-arabov-russkomu-pismu>. (Accessed: 19.09.2018).
2. Bart, K. (2006) *Trudnosti v obuchenii. Rannee preduprezhdenie: ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [Learning difficulties. Early prevention: training manual for university students]. Moscow: Akademiya.
3. Bezrukih, M. M. (2009) *Trudnosti obucheniya v nachal'noj shkole. Prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch'. Materialy kursa "Trudnosti obucheniya pis'mu i chteniyu v nachal'noj shkole": lekcii 1–4* [Learning difficulties in primary school. Causes, diagnostics, comprehensive assistance. Course material "Difficulties in learning to write and read in primary school": Lectures 1–4]. Moscow: Pedagogicheskij universitet "Pervoe sentyabrya".
4. Bezrukih, M. M. (2009) *Trudnosti obucheniya pis'mu i chteniyu v nachal'noj shkole* [Difficulties in learning to write and read in primary school]. *Nachal'naya shkola — Primary school*. 17. [Online] Available from: http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=200901702. (Accessed: 25.09.2018).
5. Sadovnikova, I. N. (1997) *Narusheniya pis'mennoj rechi i ih preodolenie u mladshih shkol'nikov* [Younger schoolchildren's disorders of written speech and their overcoming]. Moscow: Vlados.
6. Ali, H. and Faddalla, A. (1993) *Problemy interferiruyushchego vliyaniya arabskogo yazyka na usvoenie russkogo pis'ma (na materiale sudanskogo dialekta)* [Problems of interfering influence of Arabic on the acquisition of the Russian writing (on the material of the Sudanese dialect)]. Philology Cand. Dis. St. Petersburg. [Online] Available from: <http://cheloveknauka.com/problemy-interferiruemogo-vliyaniya-arabskogo-yazyka-na-usvoenie-russkogo-pisma-na-materiala-sudanskogo-dialekta#ixzz59ARK3SYN>. (Accessed: 05.10.2018).

Обучение логике смыслопорождения при создании собственного текста как вызов преобладающему стереотипному мышлению

В. А. Демина

Аннотация

Пытаясь угнаться за быстрым темпом жизни, человек перестает углубляться в информацию, считывая лишь поверхностные моменты и не учитывая причинно-следственные связи и отношения без глубокого и сосредоточенного анализа последней. Логика смыслопорождения создает

основу нового миропонимания через создание в процессе чтения собственного текста, внутренне подвижного и открытого для интерпретационного плюрализма. Но эта работа требует интеллектуального усилия, глубокой сосредоточенности и желания пребывать в тексте как можно дольше, вступая в напряженный диалог автора и читателя. Новый текст образуется в результате расхождения между кодом автора текста и декодирования. Как генератор смысла и мыслящее устройство, текст дает новое знание через инсайт, который прокладывает совершенно новые русла развития темы, проблемы и т. п. Перестраивая имеющиеся знания, человек выходит на новый уровень развития и самосовершенствования.

Ключевые слова: глубокий анализ информации, перестраивание знаний, интеллектуальное усилие, смыслопорождение, диалог автора и читателя.

В последней трети XX в. и первой половине XXI в. привычка общаться на уровне обмена пустыми знаками — стереотипами и клипами-картинками способствует, по определению Виктора Пелевина, формированию нового типа человека — “*homo zapping*” (*zapping* — ‘практика беспрестанного переключения ТВ каналов’). Нами было проведено анкетирование студентов на предмет выяснения насколько часто они пользуются средствами формирования стереотипного мышления, и мы выяснили, что все без исключения пользуются стикерами, SMS-сообщениями, чат-сообщениями, обмениваются картинками. В частности, практически большая часть студентов (45%) используют последние для визуальной передачи эмоций и поднятия настроения. Оставшаяся половина студентов считают их удобными в эксплуатации и экономящими рабочее время (27%) и для быстрого обмена информацией (25%). Лишь 3% составляют студенты поколения Z, использующие данные каналы общения для достижения академических целей. Подобные виртуальные (чаты, обмен стикерами, SMS-сообщения) и повседневные пространства общения задают определенные модели поведения, в которых спонтанность и иррациональность, мозаичность и фрагментарность выступают на первый план. Иными словами, человеку проще и быстрее воспользоваться стереотипами и клипами, **работаящими на чувственно-эмоциональном уровне и не затрагивающими основы мыслительной деятельности**, для ориентации в мощном потоке образов и мыслей. Экономия времени в этом случае является основополагающим фактором: все успеть и не затеряться в потоке информации, не отстать от времени. Этому помогает привычка оперировать смыслами фиксированной длины, заключенными в картинку, в силу того, что на осмысление ‘нет времени’, желания и умения это делать.

Большинство отечественных исследователей (К. Г. Фрумкин, В. А. Кошель, А. П. Сегал, Т. Д. Венедиктова) и ряд зарубежных ученых (Х. У. Гумбрехт, Ф. Моретти) рассматривают ‘клиповое мышление’ в контексте

исследований кризиса образования, в частности кризиса культуры чтения и путей его разрешения.

В эпоху многообразия масс-медиа у человека (и в первую очередь, у представителей молодого поколения) неизбежно формируются новые способности:

1. умение воспринимать быстро сменяющие друг друга картинки;
2. оперировать смыслами фиксированной длины.

В связи с этим хаотичное поступление информации не дает времени для глубокого и сосредоточенного анализа информации. Клиповое мышление вытесняет **логику смыслопорождения**, создающую основу нового миропонимания через создание в процессе чтения собственного текста, внутренне подвижного и открытого для интерпретационного плюрализма.

Только смыслопорождение и его механизмы, по определению Ю. М. Лотмана, выступают средством развития культуры и ее двигателем. В этом смысле именно **текст** становится активным звеном передачи смысла. Наше исследование, направленное на выяснение, что для молодых людей поколения Z является важным звеном в передаче смысла (текст, авторский замысел, картинка, короткое сообщение и что-то еще), показало, что 48% студентов факультета МО рассматривают авторский замысел как важное звено в передаче смысла, для остальных важным звеном выступает картинка (27%), короткие сообщения и усеченные предложения (18%), и 7% выделяют логичность и связность повествования.

Но все же для большинства студентов (32% + 23%) текст является равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности и обладающим способностью задавать читателю важные для него вопросы, приводящие к созданию своего смысла прочитанного через анализ собственных ощущений и сопоставления эмпирического опыта, и звеном в акте общения “автор-читатель”. То есть текст выступает как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге, который в процессе дешифровки усложняется и теряет свой однократный и конечный характер. Остальные 18% считают текст лишь средством передачи информации и равноправным собеседником с собственным отличным от автора мнением (9%). И в тоже время 18% студентов затруднились ответить, что для них представляет текст.

Если рассматривать текст как равноправного собеседника, то сущность работы с ним видится в нахождении расхождения между исходным кодом автора и конечным кодом расшифровки сообщения реципиентом. По определению исследователя Юрия Михайловича Лотмана в “результате такого расхождения “нетривиального сдвига значения” — введения внешнего текста (собеседника, в котором текст, как генератор смысла и мыслящее устройство, нуждается для приведения его в работу) в имманентный мир изучаемого текста образуется новое сообщение”

[Лотман 1992: 88–90]. Как показывает исследование, студенты нашего факультета представляют собой работу с текстом именно как процесс создания нового текста на основе понимания прочитанного, увиденного, услышанного и забегания вперед и набрасывания смысловых крючков (40%) и процесс дешифровки авторского смысла через вступление в диалог с автором текста (32%). Это объясняется спецификой подготовки будущих дипломатов к сложной работе, основанной на развитии механизмов анализа и синтеза полученной информации, умения шифровать и дешифровать секретную информацию и извлекать глубокие смыслы из услышанного и прочитанного.

Процесс расшифровки авторского смысла не возможен без совершения акта вступления автора в напряженный диалог с читателем. Этот двусторонний диалог приводит текст в состояние возбуждения, потому что обнаруживается кодовая неоднородность ‘материнского’ текста и неоднородных текстов студентов, образующая новые сообщения. Неоднородность кодов выступает аттрактором, который переводит процесс осмысления текста из плоскости кодирования и декодирования исходного сообщения в плоскость расшифровки новой культурной информации. Студенты выполняют попытку предугадать дальнейшее событие, набрасывая ‘смысловые крючки’ и, таким образом, делая текст одновременно предсказуемым и непредсказуемым, открытым к саморазвитию, запуская при этом механизм ‘опережающего отражения’. Суть этого механизма заключается в том, что сознание как бы забегает вперед и ‘строит’ (с помощью воображения) возможную модель, заведомо превышающую потребность решения локальной задачи, стоящей перед ним. Это значит, что реализация познавательной активности возможна через механизмы анализа и синтеза получаемой информации.

Результаты анализа методической литературы и обобщение результатов анкетирования студентов показывают, что запускающим механизмом аналитической деятельности служит подход к пониманию текста через постановку к нему ряда вопросов. А именно, у 14% студентов работа с текстом предполагает нахождение ответы на вопросы: *Кто написал произведение? Для кого? О чем? Как? Когда? Где? Почему?* Такой подход совпадает с теорией классика Просвещения Давида Юма, который подчеркивал, что “для того, чтобы понять смысл автора / художника нужно задать к любому тексту те же вопросы, которые задает сам автор текста” [Юм 1996: 79].

Иными словами для 14% студентов вопросы к последнему — это механизм, ‘запускающий’ мышление и побуждающий к активной творческой деятельности, нахождение в тексте того, что ощутимо, значимо, интересно для каждой отдельной личности и отвечает ее когнитивным способностям. Исследователь Робин Джордж Коллингвуд утверждает, что вы “никогда не сможете узнать смысл сказанного человеком с помощью простого изучения устных или письменных высказываний им

сделанных, даже если он писал, или говорил, полностью владея языком и с совершенно честными намерениями. Чтобы найти этот смысл, мы должны также знать каков был вопрос (возникший в его собственном сознании и, по его определению, в нашем), на который написанное или сказанное им должно послужить ответом” [Коллингвуд 1980: 98].

Однако необходимо подчеркнуть, что познавательная активность исследователя, читателя, слушателя направляется не на каждую информацию для получения нужного ответа. Так, французский мыслитель Морис Мерло-Понти писал о том, что “организм активно выбирает из всего разнообразия окружающего мира те стимулы, на которые ему предстоит откликнуться. Свое деление на осязуемое и неосязуемое, значимое и незначимое, до чего есть дело, и до чего нет дела, существует, как для животных видов, так и для человека” [Мерло-Понти 1964: 106]. По словам М. Мерло-Понти “плоть мира — это кладезь возможностей, а познающее тело/разум пробуждает из забвения, выводит на поверхность из бездны кишащих возможностей в данном конкретном акте познания лишь одну из них, лишь что-то из того, что присуще миру и одновременно отвечает его познавательным устремлениям, его исследовательским намерениям, его жизненным потребностям” [Мерло-Понти 1964: 106].

Таким образом, мы можем утверждать, что когнитивная активность носит избирательный характер. Студенты нашего факультета выделяют проявление избирательности в выборе текста в качестве одного из условий успешного диалога “автора-читателя” (7,2 %). Но они составляют лишь незначительный процент тех, кто понимают, что слушатель или читатель, следящий за сообщением, совершает некое ‘понимательное усилие’ по извлечению знаний из текста. Именно без данного усилия невозможен процесс ‘распаковки’ знания, даже при наличии ‘шифров’ или ‘органа’ расшифровки смысла.

Поскольку при прочтении текста между познающим и познаваемым происходит диалог и глубинное взаимодействие разных позиций ‘своего и чужого’ (М. М. Бахтин), ‘своего и alter ego’ (И. С. Библер), ‘Я-писателя и Ты-читателя’ (М. Бубер), то также необходима реализация другого условия успешного конструирования смысла текста, а именно: **настрой читателя на открытость к принятию чужого мнения, другой культуры.**

18% респондентов называют настрой на открытость к пониманию ‘другой’ культуры таким условием. Исследователь Леонид Владимирович Поляков подчеркивает, что открытость имеет два вектора направленности: с одной стороны, “человек должен направлять свое познавательное и оценочное устремление не только вовне, на иные культурные миры, но и, с другой стороны — внутрь, на свою культуру, то есть осуществлять предварительно своеобразную ‘критику культурного разума’” [Поляков 1991: 41]. Именно открытость способствует развитию критического мышления, которое 59% студентов выделяют в качестве продуктивного условия смыслопорождения.

Таким образом, мы приходим к выводу, что чтение не предполагает 'считывание' яркой картинки, а всегда предполагает 'встречу' двух сознаний (М. М. Бахтин), диалектику экстериоризации и интериоризации действий по переходу внешних предметов (текстов, художественных произведений и т. д.) во внутренний мир реципиента.

Список литературы:

1. Катречко С. Л. Знание как сознательный феномен // Проблемы управления в контексте гуманитарной культуры. М.: УГЛ, 1997. С. 49–196.
2. Коллингвид Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М.: Изд-во Наука, 1980. 488 с.
3. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: ИФРАН, 2009. 237 с.
4. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Таллинн: Александра, 1992. 478 с.
5. Поляков Л. В. Понимание в истории как история понимания // Загадка человеческого понимания / Под общ. ред. А. А. Яковлева. М.: Политиздат, 1991. С. 39–53.
6. Юм Д. Сочинения в двух томах. Т. 1. Пер. с англ. С. И. Церетели и др. М.: Мысль, 1996. 733 с.
7. Merleau-Ponty M. Le Visible et l'Invisible. Suivi de notes de travail. Paris: Gallimard, 1964. 282 p.

Сведения об авторе:

Демина Виктория Александровна, к. пед. н, доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; email: demina72@rambler.ru

LEARNING THE LOGIC OF DECODING AN AUTHOR'S INTENTION WHEN CREATING YOUR OWN TEXT AS A CHALLENGE TO EXISTING STEREOTYPED THINKING

Victoria A. Demina

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; email: demina72@rambler.ru

Abstract

Trying to keep up with the fast pace of life, a person stops getting the implied meaning of the information he receives focusing only on explicit facts without taking into account cause-effect relations. In this regard, he doesn't analyze the information deeply and thoroughly. We should teach students how to decode an author's intention creating a text of their own mobile and open to different interpretations. But this work requires much intellectual effort, a deep concentration and a desire to stay in the text as long as possible. Coding and decoding the text a reader creates a new text which provides him with new knowledge.

Key words: deep analysis of the information, rearranging knowledge, intellectual effort, generation of meaning, a dialogue between an author and a reader.

References:

1. Katrechko, S. L. (1997) Znanie kak soznatel'nyj fenomen [Knowledge as a conscious phenomenon]. In: *Problemy upravleniya v kontekste gumanitarnoj kul'tury* [Governance issues in the context of humanitarian culture]. Moscow: Universitetskij gumanitarnyj licej.
2. Kollingvid, R. Dzh. (1980) *Ideya istorii. Avtobiografiya* [The idea of the history. Autobiography]. Moscow: Izdatel'stvo Nauka.
3. Lektorskij, V. A. (2009) *Epistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya* [Epistemology: classical and non-classical]. Moscow: IFRAN.
4. Lotman, Yu. M. (1992) Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury [Selected articles in three volumes]. In: *Izbrannye stat'i v trekh tomah* [Articles on semiotics and typology of culture]. Vol. 1. Tallinn: Aleksandra.
5. Polyakov, L. V. (1991) Ponimanie v istorii kak istoriya ponimaniya [Understanding in history as a history of understanding]. In: Yakovlev, A. A. (Ed.) *Zagadka chelovecheskogo ponimaniya* [The mystery of human understanding]. Moscow: Politizdat. pp. 39–53.
6. Yum, D. (1996) *Sochineniya v dvuh tomah*. [Written works: in two vols.] Vol. 1. Moscow: Mysl'.
7. Merleau-Ponty, M. (1964) *Le Visible et l'Invisible. Suivi de notes de travail*. Paris: Gallimard.

Погружение в английский с “TED”

О. Р. Жерновая, О. А. Смирнова

Аннотация

Внедрение смешанного обучения в преподавании иностранных языков является одной из приоритетных задач вузов. Такая образовательная концепция дает возможность преподавателям и студентам совмещать традиционную форму преподавания и обучения и современные информационно-коммуникационные технологии, что позволяет контролировать и варьировать время, место, темп и способ изучения материала.

В преподавании английского языка у студентов-международников ИМОМИ ННГУ на семинарских занятиях используются материалы онлайн платформы TED talks, разработанные преподавателями кафедры и представляющие собой самостоятельные учебные объекты, которые позволяют внедрить онлайн ресурсы в процесс обучения английскому

языку. За последние 4 года были изданы учебно-методические пособия “Погружение в английский с “TED”, “Political TED Talks” и др. и разработан и составлен электронный управляемый курс из 20 уроков (General English Small Talks) в системе Moodle, позволяющей качественно модернизировать учебный процесс.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, внутренняя мотивация, изучение иностранного языка, смешанное обучение.

В процессе освоения курса иностранного языка в Институте международных отношений и мировой истории целью подготовки студента-международника является достижение такого уровня владения иностранным языком, который бы позволил ему участвовать в процессе коммуникации по профилю своей профессиональной деятельности, получать необходимую информацию по вопросам, связанным с политической и международной ситуацией внутри страны и мире, а также критически анализировать общественно-политическую информацию.

Термин “смешанное обучение” означает сочетание традиционных методов обучения в классе с современными информационно-коммуникационными технологиями. Это, в свою очередь, преобразует и трансформирует весь процесс обучения и преподавания в высших учебных заведениях. Однако в современных условиях, хотя виртуальная учебная среда (*Virtual Learning Environments — VLE*) и новые информационные технологии обучения широко распространены в российских вузах, их использование как преподавателями, так и студентами недостаточно. Одним из главных аргументов является то, что информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как некое отвлечение от реального традиционного обучения и преподавания в аудитории вуза.

В данной работе мы рассмотрим опыт преподавателей ИМОМИ ННГУ в использовании смешанного обучения в преподавании английского языка у студентов-международников, где на занятиях используются материалы онлайн сайта платформы TED TALKS, которые позволяют сочетать онлайн ресурсы в процессе обучения английскому языку, представленные в виде разработанных учебно-методических пособий (“Погружение в английский с TED”, “Political Debates”, “Political TED Talks” и др.) и электронного управляемого курса (General English Small Talks), созданного в системе Moodle.

Смешанное обучение, как правило, основано на сочетании привычных способов обучения (лекции, семинары, коллоквиумы и т. д.) с более опосредованными способами обучения, которые стали возможными и доступными благодаря современным информационным технологиям.

Данный вид обучения — это умелое сочетание традиционных технологий и новых современных методов обучения.

Смешанное обучение представляет собой комбинацию обучения из двух исторически отдельных моделей преподавания и обучения: традиционных систем обучения (face-to-face learning) и распределенных систем обучения (distributed learning) [Graham 2006].

Следовательно, под смешанным обучением понимается что-то среднее между двумя крайностями: полностью традиционным преподаванием и обучением в классе и самостоятельным, независимым онлайн обучением учащегося без межличностного контакта с преподавателем.

Информационно-коммуникационные технологии, прежде всего, можно охарактеризовать как использование новых мультимедийных интернет технологий с целью повышения качества обучения за счет облегчения доступа к ресурсам и услугам, с одной стороны, а с другой — обмен информацией и сотрудничеством. Более того, информационно-коммуникационные технологии — это непревзойденный инструмент для доступа к знаниям. Нельзя не согласиться с тем фактом, что интернет является образовательным инструментом, адаптированным к текущей индивидуализации знаний и обучению, которое сейчас предпочитают студенты. И третий аргумент заключается в том, что интернет может переориентировать образовательное сообщество. Стало очевидным, что информационно-коммуникационные технологии при смешанном обучении создают много преимуществ прежде всего для студента вуза. Во-первых, это индивидуализация и персонализация обучения, т. е. каждый обучающийся, который использует этот метод обучения, может делать это по-своему и адаптировать его к своим потребностям. Во-вторых, учащийся может выполнять задания в своем “собственном” режиме. Наконец, доступность обучения для всех являются еще одним преимуществом смешанного обучения.

Главной причиной использования информационно-коммуникационных технологий преподавателями английского языка в ИМОМИ стала необходимость повысить внутреннюю мотивацию студента-международника.

Внутренняя мотивация определена коммуникативной мотивацией и мотивацией, в основе которой находится сама учебная деятельность (операционно-инструментальная мотивация) [Пассов 2001]. В качестве примера коммуникативной мотивации у студентов-международников может выступать возможность общения на иностранном языке с иностранными студентами с использованием современных технологий; поиск и чтение материалов по специальности на иностранном языке в сети Интернет для расширения своего профессионального кругозора.

Образовательные программы и учебно-методические комплексы, включающие смешанное обучение, являются значительным стимулом к развитию интерактивности и активного участия учащихся в процессе освоения дисциплины. По сравнению со многими другими дисциплинами изучение английского языка всегда поощряло такое участие благодаря тому, что семинарское занятие — это ключевой способ обучения.

Итак, разработанный курс с использованием онлайн ресурса TED TALKS при смешанном обучении английскому языку становится полезным и привлекательным как для студентов, так и для преподавателей, так как удобен и прост в использовании. Выбор данной интернет платформы объясняется следующим: TED TALKS — это глобальная площадка для обмена знаниями, опытом и эмоциями, возможность совершенствовать знания английского языка, развитие коммуникативной компетентности и расширение общего кругозора. Смешанный курс отличается структурированностью материала и урока, избирательностью учебного материала, неперегруженностью деталями и наглядностью. Кроме того, он имеет знакомый, дружелюбный интерфейс (в смешанном курсе электронное и традиционное обучение идут параллельно: каждому юниту, пройденному на семинарском занятии, соответствует блок заданий на самостоятельное обучение в системе MOODLE); содержит актуальный материал на языке оригинала, что, в свою очередь, позволяет развивать необходимые навыки владения иностранным языком; способствует самостоятельному и индивидуальному обучению студентов. Следовательно, смешанное обучение отражает интересы современного поколения (Gen Z), которое не представляет себя без увлекательного мира информационных технологий. Что подтверждает и исследование, проведенное издательством Пирсон в 2018 г., которое показало, что студенты Gen Z все больше отказываются от традиционных бумажных книг, отдавая предпочтение видео в качестве источника информации, уступающего только учителям [Mancall-Bitel n.d.].

Таким образом, цель преподавателей кафедры иностранных языков и лингвокультурологии ИМОИ, которые используют подходы смешанного обучения в преподавании английского языка у студентов-международников, заключается в том, чтобы найти гармоничный и разумный баланс между традиционным обучением, основанном на межличностном общении преподавателя и студента, и самостоятельным онлайн обучением, основанным на принципе гибкости и вариативности и позволяющим студентам определять индивидуальную траекторию изучения предмета.

Список литературы:

1. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Кузовлева Н. Е., Царькова В. Б. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка. М.: Флинта; Наука, 2001. 238 с.
2. Graham C. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions // The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Curtis J. Bonk and Charles R. Graham (eds.). San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006. P. 3–21.
3. Mancall-Bitel N. How can a distracted generation learn anything? URL: <http://www.bbc.com/capital/story/20190220-how-can-a-distracted-generation-learn-anything> (дата обращения: 25.02.2019).

Сведения об авторах:

Жерновая Оксана Романовна, к. филол. н., доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и лингвокультурологии, Институт международных отношений и мировой истории ННГУ им. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия; e-mail: oxana.zh@mail.ru

Смирнова Ольга Анатольевна, к. полит. н., доцент, ННГУ им. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия; e-mail: oasmirnova64@mail.ru

DIVE INTO ENGLISH WITH “TED”

Oksana R. Zhernovaya

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Cultural Linguistics of the Institute of the International Relations and World History of UNN named after Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: oxana.zh@mail.ru

Olga A. Smirnova

Candidate of Politics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Cultural Linguistics of the Institute of the International Relations and World History of UNN named after Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: oasmirnova64@mail.ru

Abstract

The introduction of blended learning in teaching foreign languages is one of the priorities of Higher education. Such an educational concept gives both teachers and students an opportunity to combine the traditional educational system of teaching and learning with the use of modern information and communication technologies. It allows controlling and varying time, place, pace and means of acquiring the necessary material. The use of the internet resource TED TALKS in blended teaching and learning of the international relations students in NNSU is based on the system, which allows incorporating the Internet resources in English learning and scaffolding independent language learning. In the last 4 years there have been created educational and methodological manuals “Dive into English with TED”, “Political TED Talk” and others, as well as the online course of 20 Units (General English Small Talks) in the system of Moodle, which allows qualitative modernization of the educational process.

Key words: information and communication technologies, internal motivation, foreign language learning, blended learning.

References:

1. Passov, E. I., Kuzovlyov, V. P., Kuzovlyova, N. E. , and Car'kova, V. B. (2001) *Masterstvo i lichnost' uchitelya: na primere deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka* [Mastership and personality of a teacher: as exemplified by a foreign language teacher's activity]. Moscow: Flinta; Nauka, 2001.

2. Graham, C. R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In Bonk, Curtis J. and Graham, Charles R. (Eds.) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer. pp. 3–21.
3. Mancall-Bitel, N. (n.d.) *How can a distracted generation learn anything?* [Online] Available from: <http://www.bbc.com/capital/story/20190220-how-can-a-distracted-generation-learn-anything>. (Accessed: 25.02.2019).

Проектирование элективных курсов в контексте университетского образования как способ повышения качества подготовки студентов по иностранному языку

М. П. Землянова

Аннотация

В статье предлагается авторская концепция проектирования элективного курса “Дискурсивные практики: English for daily communication” как одного из способов повышения языковой подготовки студентов, обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям. Процессуальная модель проекта представлена тремя этапами: диагностическим, содержательно-процессуальным, контрольно-оценочным, позволяющими разработать, внедрить, оценить результаты и оптимизировать созданный курс. Автор доказывает эффективность проекта, основываясь на результатах собственного исследования, проведенного на базе Тюменского государственного университета. В статье приведены основополагающие принципы эффективного проектирования элективных курсов: социальная значимость, корреляция с образовательной политикой вуза, ориентация на потребности обучающихся, реалистичность, интегративность, интерактивность и коммуникативная направленность, гибкость и вариативность, адаптивность, направленность на получение продуктов деятельности, личностная ориентация.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, педагогическое проектирование, элективный курс, языковое образование.

В 2017 г. в Тюменском государственном университете началась реализация новой образовательной модели “Индивидуальная траектория обучения”, состоящей из четырех блоков дисциплин. Блок Core включает обязательный для всех специальностей набор курсов, направленных на формирование общепрофессиональных и общекультурных компетенций. Профессиональный модуль Major — основной комплекс дисциплин по направлениям подготовки бакалавров. Minor — допол-

нительный профессиональный модуль, который студенты могут осваивать со второго года обучения. Студенты также имеют возможность самостоятельно выбирать элективные курсы из вариативного модуля Electives, позволяющие овладеть дополнительными компетенциями. В данной системе обучения на освоение дисциплины “Английский язык”, включенной в базовый модуль Core, отводится 64 часа, что является недостаточным для достижения основной цели дисциплины, а именно повышения “исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач при общении с зарубежными партнерами в устной и письменной формах в бытовой, институциональной сферах, а также для дальнейшего самообразования” [Шилова, Землянова 2016: 5].

В качестве одного из возможных путей решения данной проблемы в ТюмГУ выступает проектирование элективных курсов по иностранным языкам, под которым понимается целенаправленная теоретико-практическая деятельность педагога по разработке и внедрению инновационной модели педагогической системы, ориентированной на решение педагогической задачи в практических условиях.

В настоящее время педагогическое проектирование как одна из инновационных форм деятельности педагога прочно занимает свое место в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков. Вопросами проектирования занимаются такие исследователи как О. Г. Поляков, О. Е. Ломакина, Т. Хатчинсон, Т. Вудворд и др.

О. Е. Ломакина рассматривает проектирование как вид педагогической деятельности, позволяющий педагогу овладеть системой технологических регулятивов, обеспечивающих целостность учебного процесса [Ломакина 2002].

С точки зрения Т. Вудворд, проектирование занимается отбором материала для изучения и разработкой системы его подачи [Вудворт 2001].

Т. Хатчинсон определяет проектирование языкового курса как деятельность, направленную на развитие умений учащихся, концентрирующихся на темах, а не на особенных языковых целях [Хатчинсон 194].

О. Г. Поляков занимается вопросами проектирования курса английского языка для специальных целей, делая акцент на анализе потребностей и нужд учащихся [Поляков 2014].

Нами была разработана собственная концепция проектирования элективной дисциплины “Дискурсивные практики: English for daily communication”, включенной в образовательное пространство Тюменского госуниверситета. Главная цель проекта — создание благоприятных условий для повышения качества языковой подготовки студентов, обучающихся на разных специальностях в университете. Проектирование осуществлялось с учетом выделенных нами основополагающих принципов:

социальная значимость, корреляция с образовательной политикой вуза, ориентация на потребности обучающихся, реалистичность, интегративность, интерактивность и коммуникативная направленность, гибкость и вариативность, адаптивность, направленность на получение продуктов деятельности, личностная ориентация.

Процессуальная модель проекта представлена в виде логичной, упорядоченной сменяемости трех этапов: диагностического, содержательного-процессуального и контрольно-оценочного.

Диагностический этап включает в себя три фазы: изучение нужд и потребностей студентов первых и вторых курсов, обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям, в аспекте языкового образования; анализ условий проектирования; анализ внешних требований к уровню языковой подготовки студентов.

На данном этапе проектирования в результате анкетирования и устного опроса были получены следующие результаты: большинство опрошенных имеют низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции после изучения базовой дисциплины «Английский язык». Наибольшую трудность вызывают такие виды речевой деятельности, как восприятие иноязычной речи на слух и говорение. 86% студентов имеет высокую мотивацию к изучению английского языка с целью осуществления коммуникации в ситуациях повседневного общения.

Анализ существующих условий проектирования показал, что на изучение элективной дисциплины отводится 50 аудиторных часов в семестр (2 академических часа в неделю). Пропускная способность — 15 студентов первого и второго курсов. Для реализации электива представляются аудитории с мультимедийным оборудованием и доступом к сети Интернет.

Анализируя внешние требования к уровню языковой подготовки студентов, мы заключили, что согласно требованиям ФГОС ВО 3+ выпускник высшей школы должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения коммуникативных задач в различных сферах деятельности. В то же время на этапе модернизации современной системы высшего образования наблюдается значительное сокращение аудиторных часов и повышение роли самостоятельной внеаудиторной работы студентов, что значительно затрудняет достижение практической цели обучения иностранному языку, а именно формирование у студента способности и готовности к межкультурной коммуникации.

Таким образом, учитывая результаты, полученные на диагностическом этапе проектирования, было принято решение разработать элективный курс по английскому языку «Дискурсивные практики: English for daily communication», направленный на овладение дискурсивными стратегиями, позволяющими легко адаптироваться в иноязычной среде и осуществлять общение на английском языке в устной форме.

Содержательно-процессуальный этап проектирования элективного курса представляет собой деятельность, направленную на решение вопросов целеполагания, отбора и организации содержания обучения, создания процессуальной модели организации обучения, выбора методов обучения и организационных форм. На второй стадии проектирования были получены следующие результаты.

Целью элективного курса “Дискурсивные практики: English for daily communication” является формирование у обучающихся способности и готовности к устной межкультурной коммуникации на английском языке, сохраняя позицию активного представителя родной культуры. Данная цель предполагает решение следующих задач: 1) совершенствование лексических навыков; 2) формирование умения социально-корректно использовать коммуникативные функции языка; 3) формирование умения выбирать адекватный ситуации общения стиль речевого и неречевого поведения; 4) совершенствование навыков восприятия иноязычной речи на слух; 5) воспитание уважительного отношения к культуре разных стран и народов; 6) повышение мотивации студентов к изучению английского языка.

В основу содержания элективного курса были положены реальные ситуации, в которых студент может оказаться в иноязычной среде. Курс представлен циклами занятий по следующим темам: University life, Hobbies and Interests, Sport, Accommodation: renting a flat / sharing a room, Hotel, At the airport, Eating out, Shopping. Каждый цикл включает введение лексических единиц и их активизацию в речи посредством условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений. В завершении каждого цикла занятий осуществляется текущий контроль навыков устной речи с помощью моделированных ситуаций общения.

Третий этап проектирования элективного курса был направлен на разработку контрольно-оценочных материалов с целью проверки эффективности предлагаемого курса и его дальнейшей оптимизации. На данном этапе были разработаны критерии оценивания уровня сформированности навыков повседневного общения. Оценивание проводилось в устной форме посредством моделированных ситуаций по пяти критериям: 1) способность к коммуникации (умение четко выражать свои мысли на английском языке, не вызывая непонимания со стороны партнера по общению); 2) интеракция (способность слушать, понимать и адекватно реагировать на речевое поведение собеседника); 3) грамотность речи (способность излагать свои мысли на английском языке, не допуская ошибок, влекущих за собой искажение смысла); 4) беглость речи (способность говорить на английском языке, сохраняя естественный темп речи и не допуская неуместных пауз); 5) произношение (ударение, ритм, интонация). Каждый критерий оценивался по пятибалльной шкале. Разработанные критерии использовались при проведении исходной диагностики, а также для осуществления текущего и итогового контроля.

Для получения обратной связи для студентов была подготовлена анкета, цель которой заключалась в определении степени соответствия курса нуждам и потребностям обучающихся. Анкета содержит семь утверждений, которые студентам необходимо оценить по пятибалльной шкале: 5 = Полностью согласен, 4 = Согласен, 3 = Не знаю, 2 = Не согласен, 1 = Абсолютно не согласен.

Анкета включает следующие утверждения:

1. Курс соответствовал моим ожиданиям.
2. Я достиг(ла) поставленных целей.
3. Содержание курса является интересным и актуальным.
4. В результате освоения курса повысился уровень владения навыками общения в повседневных ситуациях на английском языке.
5. В результате прохождения курса снизился языковой барьер.
6. Курс позволил развить навыки восприятия речи на слух.
7. Курс повысил мотивацию к дальнейшему изучению английского языка.
8. Я порекомендую данный курс другим студентам.

Апробация созданного проекта осуществлялась в ходе опытного обучения на базе Тюменского государственного университета в течение двух семестров 2018–2019 учебного года. В опытном обучении принимали участие 105 студентов первых и вторых курсов разных направлений подготовки. На первом этапе все студенты прошли исходную диагностику, результаты которой показали, что 94% записавшихся на курс испытывают трудности при непосредственном общении на английском языке. Средний балл оценки уровня сформированности навыков говорения — 2,8. Исключение составили 6% студентов-лингвистов (средний балл 4,1), цель которых заключалась в обогащении словарного запаса и совершенствовании навыков коммуникации. На втором этапе опытного обучения осуществлялась реализация спроектированной процессуальной модели с учетом выше описанных принципов. На заключительном этапе проводилась повторная диагностика формируемых навыков. Средний балл студентов нелингвистических направлений составил 4,2, а студентов-лингвистов — 4,9. Таким образом, полученные результаты позволяют говорить об эффективности спроектированного элективного курса.

В конце обучения студентам предлагалось заполнить анкету для определения их отношения к данному курсу. Результаты анкетирования свидетельствуют о высокой степени удовлетворенности курсом, повышении мотивации к изучению английского языка. 100 % респондентов достигли своих целей и готовы рекомендовать данный курс другим студентам.

Таким образом, полученные результаты исследования доказывают эффективность созданного проекта и позволяют сделать вывод о том, что проектирование элективных курсов по иностранному языку способствует развитию коммуникативной компетенции студентов всех направлений подготовки.

Список литературы:

1. Ломакина О. Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика: Монография. Волгоград: Перемена, 2002. 224 с.
2. Поляков О. Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка: анализ потребностей и выбор подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. №9(39), часть 2. С. 133–137.
3. Шилова Л. В., Землянова М. П. Иностранный язык (Английский язык). Учебно-методический комплекс. Тюмень: ТГУ, 2016. 45 с. URL: https://or.utmn.ru/upload/umkdocs/file_umkdocs/d89/RP_IYA_PODO_14.12.2017.pdf (дата обращения 29.05.2018).
4. Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1994. 400 p.
5. Woodward T. Planning lessons and course. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 266 p.

Сведения об авторе:

Землянова Мария Петровна, к. пед. н, доцент, Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, e-mail: dr-vart@yandex.ru

STUDENTS' LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT THROUGH ELECTIVE COURSES DESIGN IN UNIVERSITY LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT

Maria P. Zemlyanova

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Tyumen State University, Tyumen, Russia; e-mail: dr-vart@yandex.ru

Abstract

The paper deals with the process of pedagogical designing of electives for the students of Tyumen State University. The author describes his own ideas of designing a spoken language course “English for daily communication” consisting of three steps: pedagogical diagnostics, designing of context and teaching methods, control and assessment. The realization of the project is presented as one of the effective ways of the language learning taking into account the teaching and learning conditions at the University.

Key word: foreign language teaching, pedagogical designing, elective course, language education.

References:

1. Lomakina, O. E. (2002) *Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya metodicheskoy sistemy obucheniya inostrannym yazykam: kontseptsiya, teoriya, praktika: Monografiya* [Technological basis of designing methodological system of teaching foreign languages: conception, theory, practice: Monograph]. Volgograd: Peremena.

2. Polyakov, O. G. (2014) *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty proektirovaniya kursa anglijskogo yazyka: analiz potrebnostej i vybor podkhoda* [Psychological and pedagogical aspects of designing an English course: analysis of needs and choice of approach]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Issues of theory and practice]. 9(39). part 2. pp. 133–137.
3. Shilova, L. V. and Zemlyanova, M. P. (2016) *Inostrannyj yazyk (Anglijskij yazyk). Uchebno-metodicheskij kompleks* [Foreign language (English). Educational and methodological set]. Tumen: TGU. [Online] Available from: https://op.utmn.ru/upload/umkdocs/file_umkdocs/d89/RP_IYA_PODO_14.12.2017.pdf (Accessed: 29.05.2018).
4. Hutchinson, T. (1994) *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
5. Woodward, T. (2003) *Planning lessons and course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Музыкально-языковой подход в обучении английскому языку

Исследование выполнено в рамках организации
ООО “Клуб Английского Языка”.

Л. В. Иванова, В. Н. Гресью

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются оптимальные психоэмоциональные состояния для максимального запоминания речевой информации, а также методы достижения этого состояния. В ходе своего исследования авторы развивают концепцию болгарского психолога Георгия Лозанова, которая заключается в использовании музыкальных произведений как акселератора процесса восприятия лексико-грамматического материала в рамках суггестологического подхода. Данный феномен имеет статистические подтверждения, полученные на основе эмпирического исследования, которое проводилось компанией ООО “Клуб Английского Языка” в период с 2009 по 2015 гг. В статье проводится анализ результатов, подтверждающих единство музыки и речи.

Проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод: сегодня для достижения максимального результата в обучении английскому языку необходимо включать эмоциональную составляющую, например, музыкальные произведения.

Ключевые слова: влияние музыки, музыкальная терапия, музыкальный подход, суггестопедическая методика, методика Георгия Лозанова, интенсивное изучение английского языка.

С давних пор известно о положительном влиянии музыки на психику человека. Музыкальный ритм стимулирует эмоциональные и физиологические процессы в организме, воздействуя на подкорковые структуры головного мозга, повышает творческий потенциал учащихся.

В психологии часто используется термин “музыкальная терапия”, подразумевающий использование музыки в качестве терапевтического средства, которое комплексно влияет на организм посредством слухового, биорезонансного и вибротактильного факторов. Тело и мозг человека способны чувствовать ритм, стимулирующий физиологические процессы в организме. “Ритм настолько всемогущ, что сообразно ритму движутся не только руки, ноги, корпус и голова, но также мышцы головного и дыхательного аппарата” [Кирнарская 2004: 105].

Более того, клетки мозга, расположенные в правом и левом полушариях, тесно связаны с клетками, отвечающими за речевые функции мозга. Исследователи отмечают согласованность работы мозговых полушарий во время прослушивания музыкальных произведений, что свидетельствует о более расслабленной, лишенной напряжения работе речевых механизмов. “Эти изменения происходят без активного вовлечения в музицирование, просто оттого, что музыка звучит рядом” [Кирнарская 2004: 440]. Это говорит об огромной силе музыкального воздействия, об “интимной связи” между музыкой и мозгом человека.

История музыкальной терапии насчитывает несколько тысяч лет. На протяжении многих веков образование шло рука об руку с искусством, которое всегда являлось как предметом, так и методом обучения. Пифагор, Аристотель, Платон во времена античности указывали на целебное воздействие музыки. В. А. Сухомлинский использовал приемы музыкотерапии в обучении родному языку. В. М. Бехтерев отводил большую роль музыке в качестве психотерапевтического средства. В настоящее время прагматичность образования “грозит поставить под угрозу будущее Таланта” [Кирнарская 2004: 438], “самые дальновидные представители педагогического сообщества делают ставку на искусство и в первую очередь музыку, которая должна умножить умственные силы учеников и помочь им в преодолении трудностей обучения” [Кирнарская 2004: 438].

Исследования ускоренного изучения иностранных языков начинают свою историю с 60-х гг. Основополагающим научным вкладом в психологию стала модель, разработанная болгарским исследователем Георгием Лозановым. Ему удалось задействовать скрытые резервы человеческой психики при помощи подсознательного внушения и выделить в своих работах суггестивные принципы. Его методики получили широкое распространение в СССР в середине 60-х гг.

Уникальность методики заключалась во внедрении музыкальных произведений в процесс обучения. В современных подходах к изучению иностранного языка музыка используется практически повсеместно.

Отберем ключевые элементы для концепции интенсивного изучения английского языка, опираясь на исследования вышеуказанных авторов, а также на работы Шиницу Сузуки, К. Д. Кирнарской, Е. Незанкийского, Т. Н. Маляренко и ряда других ученых.

Цель настоящей исследовательской работы состоит в повышении эффективности обучения иностранному языку на основе музыкально-языкового метода. Целевой аудиторией являются взрослые люди, имеющие за плечами негативный опыт изучения английского языка, испытывающие определенные страхи и комплексы, старающиеся преодолеть психологический барьер. Исследование проводилось на базе организации ООО «Клуб Английского Языка».

Задачи исследования:

1. Проанализировать суггестопедический подход в изучении английского языка.
2. Выделить основополагающие факторы для повышения эффективности методики, основанной на музыкально-языковом подходе в обучении.
3. Сравнить количественные и качественные результаты с использованием музыкально-языкового подхода и без него.

Объект исследования — курсы английского языка.

Предмет исследования — психоэмоциональные состояния для восприятия и запоминания речевой информации при помощи метода Гергия Лозанова.

Методология

В исследовательской работе приводятся результаты эмпирического исследования, проведенного в ходе занятий по английскому языку в компании ООО «Клуб Английского Языка».

Научный вклад в суггестопедическую методику обучения

Для увеличения интенсивности изучения иностранного языка при помощи музыки требуется иметь представления о деятельности мозга человека. Болгарский исследователь разработал собственную классификацию ритмов мозга, которые отвечают за кратковременную и долговременную память человека.

Согласно теории Лозанова, ускорить процесс изучения языка можно при помощи подсознательного внушения. Для реализации такой методики выделяется несколько факторов, отвечающих за активацию резервов учащегося:

- авторитет преподавателя и его творческая активность;
- поддержка высокого эмоционального тона аудитории;
- мотивированный учебный процесс.

По мнению педагогов, эффективность метода Лозанова как для самих педагогов, так и для обучающихся заключается в следующем:

- снятие психологических барьеров аудитории;
- умение профессионально общаться с учащимся;
- создание высокой мотивации для учащихся;
- усвоение большого количества материала учащимися;
- умение использовать усвоенный материал в других ситуациях.

В ходе исследований Георгий Лозанов вместе с Алеко Новаковым пришли к выводу, что для высокого уровня запоминания материала необходимо использовать медленную музыку в стиле барокко. При этом темп музыкального произведения должен варьироваться от 60 до 64 ударов в минуту. Немаловажную роль играет инструментальная составляющая часть музыки, которая предполагает использование струнных музыкальных инструментов. Благодаря музыке в стиле барокко, которую Георгий Лозанов относит к пассивному виду музыки с частотностью до 64 ударов, мозг активизирует мышление, которое задействует одновременно оба полушария.

Также в исследованиях представлено влияние активной музыки с высокими частотами. Подобные эксперименты проводила Дина Кирнарская. Она использовала музыку Моцарта и пришла к выводу, что высокочастотное произведение дает энергетический заряд мозгу в целом. Это помогает взбодриться учащимся для того, чтобы увеличить производительность обучения.

Таким образом исследователи в области педагогики пришли к выводу, что следует чередовать активную и пассивную музыку для ускорения процесса изучения иностранных языков. Для повышения эффективности влияния музыкальных произведений необходимо придерживаться нескольких правил:

1. Выбрать оптимальное соотношение длительности музыкальной композиции к подаваемому материалу.
2. Совмещать композиции с разной частотностью в зависимости от объемов информации.
3. Использовать паузы для обработки усвоенного материала.

Георгий Лозанов отмечает, что для активации кратковременной памяти учащегося следует использовать активную музыку с частотностью выше 64 ударов в минуту. Преподавателю во время воспроизведения композиции необходимо преподносить информацию короткими блоками. Длительность подачи одного такого блока составляет 4 секунды с учетом перерывов длительностью также не более 4-х секунд. Исследователи московской научной школы подсчитали, что длина информационного короткого блока состоит из 7 слов. Если количество фраз или слов увеличивается, то кратковременная память перестает работать. Для переноса информации в долгосрочную память педагог включает пассивную музыку — например, Большие Концерты Корелли, Опус 6, во время которых учащиеся сидят с закрытыми глазами, слушая фразы на английском языке под медленную музыку в стиле барокко.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее эффективная подача материала основывается на кратковременной памяти и активной музыке, которая должна чередоваться с пассивной для перевода информации в долгосрочную память.

Однако суггестопедическая методика имеет недостатки:

1. Преподаватель должен обладать творческими задатками и уметь использовать игровую форму подачи материала.
2. Результативность обучения снижается в зависимости от количества обучающихся. Канадские исследователи утверждают, что максимальное количество учащихся, которое может обучаться под музыку — семь человек. Они отмечают, что наиболее эффективно делить учеников на мини-группы, состоящие из двух-трех человек.

Подготовительный этап эмпирического исследования

В исследовательской работе проведено эмпирическое исследование с использованием современной суггестопедической методики. Эксперимент проводился в компании ООО “Клуб Английского Языка” под пристальным контролем преподавателей ООО “Клуб Английского Языка”. В обучаемой группе присутствовало три человека со знанием языка уровня Intermediate.

Параметры исследования представлены ниже.

Таблица 1

Параметры исследования

Наименование параметра	Значение
Количество обучающихся	3
Уровень знания языка	Intermediate
Продолжительность занятия	2 академических часа (по 45 минут)

План занятия включал в себя:

1. Введение в материал урока. Первичное ознакомление с информационными блоками.
2. Чтение материалов вслух по очереди. Обсуждение информации по блоку.
3. Прослушивание аудиозаписей. Дальнейшее обсуждение прослушанного материала.
4. Подведение итогов с повторением выученных слов.

Представленный план является циклическим процессом. Последовательность действий, описанных выше представляет собой два раздела по 45 минут. В первом разделе группа обучается без применения суггестопе-

дического метода. Во втором используется суггестопедическая методика по Георгию Лозанову. Это поможет оценить эффективность метода при проведении эмпирического исследования.

В ходе занятия использовались следующие музыкальные композиции.

Таблица 2

Список использованных композиций

Наименование композиции	Исполнитель	Средняя частотность (ударов в минуту)	Тип музыки
Serenade № 13	Моцарт	110,52	Активный
Weightless	Marconi Union	60,49	Пассивный
Electra	Airstream	63,34	Пассивный

Цель первой части занятия — пройти полностью один урок и выучить 20 новых слов и три разговорные фразы. Цель второй части занятий — выучить 40 новых слов и 7 фраз. Активная музыка использовалась для повышения тонуса мозговой активности учащихся.

Результаты исследования

После проведения занятий, разделенных на две части, были получены следующие результаты.

После окончания первого академического часа было выполнено 75% заданий по плану занятий. Учащиеся выучили 18 слов, смогли объяснить их своими словами. Также, согласно плану, были изучены три разговорные фразы.

По окончании второго академического часа с использованием музыкальных композиций, согласно методике Георгия Лозанова, учащиеся выполнили 79% всех заданий. Было изучено 35 слов и пять разговорных фраз.

В заключение стоит отметить, что методика Георгия Лозанова является достаточно эффективной для изучения материала в небольших количествах. В ходе изучения рекомендуется использовать как активную, так и пассивную музыку. При этом занятие должно быть разделено на короткие информационные блоки, состоящие из одного предложения каждый.

Проведенный эксперимент показал, что если на занятии по английскому языку использовать музыкальное сопровождение вместе с короткими блоками информации, то эффективность запоминания

изученного материала повышается на 33%. Активную музыку рекомендуется использовать для активации краткосрочной памяти и во время перерывов. Для доработки пройденных материалов за счет долговременной памяти во время занятий и дома используется пассивная музыка в стиле барокко.

Список литературы:

1. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.

Сведения об авторах:

Иванова Любовь Васильевна, ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: lubov_v.ivanova@inbox.ru

Греско Валентина Николаевна, ст. преподаватель, МГИМО МИД России Москва, Россия; e-mail: luboveng1968@gmail.com

MUSIC-BASED PATTERN OF TEACHING ENGLISH

Lyubov V. Ivanova

Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: lubov_v.ivanova@inbox.ru

Valentina N. Gresko

Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: luboveng1968@gmail.com

Abstract

This article refers to both the optimum psycoemotional condition of oral speech memorising and the methods of achieving it. During the research the prolific Bulgarian psychologist Georgi Lozanov's conception is developed to promote music-based approach in terms of suggestopedia as an enhancer of vocabulary and grammar literacy. The phenomenon was statistically confirmed by means of the empirical evidence obtained by "English Speaking Club" Ltd. from 2009 to 2015. The analyses unveiling the unity of music and speech are conducted.

The bottom line the author arrives at is as follows: an emotional approach i.e. musical works should be applied in the course of teaching English to achieve the ultimate result.

Key words: musical impact, music therapy, musical approach, suggestopedia methodics, Georgi Lozanov's methodics, intensive English learning.

References:

1. Kirnarskaya, D. K. (2004) *Musicalnye sposobnosti: Psihologiya spetsialnyh sposobnostey* [Musical abilities: Psychology of special abilities]. Moscow: Talanty-XXI.

Актуализация педагогического потенциала визуализации в обучении иностранным языкам (на примере арабского языка)

Э. Н. Кодзова

Аннотация

В настоящей статье говорится о целесообразности применения визуализации в обучении иностранным языкам как важнейшего инструмента познания, обеспечивающего оптимизацию процесса обучения и мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. В статье рассматриваются различные средства визуализации, которые способствуют интенсификации процесса обучения арабскому языку, оценивается их педагогический потенциал, отмечаются инновации, привнесенные ими в процессе усвоения нового языкового учебного материала (на примере арабского языка), описываются этапы создания учебного языкового материала на основе принципа визуализации, а также дано пошаговое, детализированное описание действий на каждом этапе. Многолетний опыт систематического их использования на занятиях позволяет сделать вывод о том, что обучающиеся тратят значительно меньше времени на изучение грамматических правил, лексики, страноведческих реалий, поскольку информация, переданная средствами визуализации, представляется более понятной, логичной, четко структурированной, доступной для восприятия, обработки, запоминания и долгого хранения в памяти обучающегося.

Ключевые слова: визуализация, визуальные средства, языковой учебный материал, иностранный язык, арабский язык.

В условиях быстро трансформирующегося мира остро возникает потребность в переоценке существующих в современном образовательном пространстве методов обучения иностранным языкам и разработке эффективных, отвечающих новым требованиям и последним достижениям информационных технологий способов представления языкового учебного материала. Проблему эффективной структуризации учебного языкового материала с целью последующего его качественного усвоения обучающимся призвана решить методика визуализации. Реализация основной дидактической цели визуализации в обучении иностранным языкам направлена на увеличение доли невербальных средств обучения, которые расширяют возможности холистического восприятия языкового учебного материала.

Для начала обратимся к толкованию понятия “визуализация”. А. А. Вербицкий рассматривает процесс визуализации как “свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслитель-

ных и практических действий” [Вербицкий 1991: 113]. Таким образом, уровень активизации мыслительной и когнитивной деятельности обучающихся будет напрямую зависеть от свойств визуальных средств.

В настоящее время принцип визуализации выступает неотъемлемой частью в изложении языковой учебной информации, так как визуализация обеспечивает обработку сложной и большой по объему информации. Технический прогресс позволяет расширить арсенал визуальных средств, применимых в обучении иностранным языкам. Визуализировать информацию технологически представляется возможным разными методическими приемами: рисунки, иллюстрации, графические изображения, диаграммы, схемы, таблицы, интеллект-карты, фреймы, инфографика, кластеры, денотатные графы, каузальные цепи, лучевые схемы-пауки, диаграммы Вьенна, фишбоун, матрицы, конспект-схемы и т. д.

Во избежание определенных трудностей при составлении визуальных средств необходимо соблюдать алгоритм работы при использовании методики визуализации языкового учебного материала. В связи с этим мы обозначили основные этапы создания учебного языкового материала на основе принципа визуализации: прелиминарный, основной и завершающий.

1. На прелиминарном этапе осуществляется подбор учебного материала, релевантного выбранной тематике и отвечающего целям и задачам учебного занятия; ознакомление с учебным языковым материалом; восприятие учебного языкового материала.
2. На основном этапе осуществляется декодирование учебного материала, предполагающее анализ и обработку учебного языкового материала; определение главной, первостепенной мысли в содержании учебного языкового материала; определение отдельных компонентов учебного языкового материала; детерминация логических и семантических связей отдельных компонентов в учебном языковом материале; детерминация общего внутри отдельных компонентов учебного языкового материала; детерминация общего между главной мыслью и отдельными компонентами, представленными в учебном языковом материале; генерализация всех полученных сведений в учебном языковом материале; текстовая компрессия учебного языкового материала; трансформация учебного языкового контента в знаково-символическую форму.
3. На завершающем этапе предполагается создание модели учебного языкового материала, сформулированной с учетом произведенных на прелиминарном и основном этапах манипуляций; презентация учебного языкового материала, созданная с помощью визуальных средств, обучающимся [Кодзова 2017].

Основной целью настоящей статьи является обобщение опыта обучения арабскому языку с применением визуальных средств, которые располагаются в мультимедийной лаборатории арабского языка на базе

факультета иностранных языков Адыгейского государственного университета. Данные визуальные средства были созданы преподавателем кафедры Шеожевым Хасаном Шабановичем с помощью компьютерных технологий. Уже не одно поколение лингвистов-арабистов нашего отделения совершенствуют свои знания в аудировании, произносительных навыках, чтении и письме, а также пополняют свои знания в страноведении арабских стран.

В данную программу входят стандартные мультимедийные версии учебников, которые являются основным источником знаний. Тексты, представленные в этих учебниках, озвучены носителем языка, и каждый текст сопровождается комплексом грамматических и лексических упражнений на закрепление пройденного материала.

Кроме учебников в программу включены разнообразные модули, представляющие большую ценность для изучающих арабский язык в условиях отсутствия арабской языковой среды. Ниже приведем некоторые из них и кратко охарактеризуем.

1. Программа **“Арабский алфавит”** представляет собой своего рода тренажер по написанию всех четырёх графических форм или начертаний. В программе визуально представлено пошаговое написание каждой буквы и способы соединения одной буквы с другой. Эта программа является незаменимым помощником начинающих арабистов, поскольку ее визуальное содержание значительно облегчает усвоение студентами навыков письма на начальном этапе обучения арабскому языку.



Рисунок 1. Арабские буквы

2. Программа **“Время”** позволяет обучающимся ввести время в поле на экране, после чего они получают письменное, вербальное и звуковое обозначение запрошенного времени на виртуальном циферблате.



Рисунок 2. Сколько времени?

3. Программа **“География арабского мира”** представлена в виде интерактивной карты с обозначением всех 22 арабских стран. Помимо названия страны с ее столицей и граничащими государствами, можно узнать более полную информацию о стране, включая данные о населении, площади, политической системе с изображением действующего правителя, денежной единице, главных секторах в промышленности, этнических группах. Визуальное представление данного страноведческого материала особо ценно, учитывая колоссальный объем информации, которым могут располагать 22 самостоятельных государства.



Рисунок 3. Арабоязычные страны

4. Программа **“Цифры”** позволяет изучить арабскую систему чисел во всех существующих грамматических формах. Данная утилита помогает обучающимся не только освоить основные разряды числительных в арабском языке, но и закрепить полученные знания на практике, выполнив комплекс упражнений для самостоятельного контроля знаний.



Рисунок 4. Арабские числительные

5. Программа **“Иллюстрированный словарь”** состоит из нескольких тематических разделов. Каждый раздел, в свою очередь, включает ряд слов, относящихся к определенной теме, и каждое слово имеет письменное, символическое и звуковое обозначение. Представляет собой визуализацию слов и фраз вместо их классического словарного представления. Основные разделы в представленной программе: цвета, животные, одежда, дни недели и времена года, части тела, овощи и фрукты. Этот модуль является одним из самых эффективных для расширения лексического запаса обучающихся, а визуальное представление способствует быстрому запоминанию лексических единиц. Разделы и слова регулярно обновляются и дополняются новой информацией.



Рисунок 5. Арабский иллюстрированный словарь

6. Программа “Описание картинки” является отличным средством для развития коммуникативных навыков, поскольку наряду с картинкой предлагаются основные тематические слова и фразы, которые можно использовать при построении своего устного высказывания.



Рисунок 6. Описание картинки

Помимо вышеперечисленных программ, существует также множество других подобных программ и приложений, выполненных на основе принципа визуализации, такие как: арабская каллиграфия, арабские пословицы, тексты для чтения, справочное пособие по арабской грамматике, арабская поэзия, перевод дат с Хиджры на григорианский календарь, расчет своего возраста, разнообразные обучающие игры и тесты на арабском языке.

Многолетний опыт активного использования в практике арабского языка визуальных средств, созданных с помощью компьютерных технологий, позволяет проследить положительную динамику в оценке качества обучения студентов арабского отделения. Методы, основанные на принципе визуализации, апробированы преподавателями кафедры арабского языка и вторых иностранных языков Адыгейского государственного университета. Методика визуализации направлена на более полное и активное использование природного потенциала студентов за счет интеллектуальной доступности изложения учебного материала.

Таким образом, применяемые на протяжении ряда лет в практике преподавания арабского языка визуальные средства реализуют учебный, воспитательный, развивающий и познавательный потенциалы иноязычного образования с помощью визуализации языкового учебного материала. Широкое применение системы визуальных средств в практике

обучения арабскому языку предоставляют широкие возможности не только для знакомства с фактами, явлениями, процессами и событиями культуры, но и трансляции в доступной и легко усваиваемой форме фонетических, лексических, грамматических, коммуникативных и страноведческих знаний. В целом применение метода визуализации направлено на более успешное изучение и усвоение иностранного языка.

Список литературы:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
2. Кодзова З. Н. Визуализация как принцип языковой подготовки // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 4 ч-х. Тамбов: Грамота, 2017. 12(78). Ч. 2. С. 209–211.

Сведения об авторе:

Кодзова Зуриет Нурбиевна, преподаватель, Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия; e-mail: kodzova@mail.ru

ACTUALIZING PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VISUALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (THE ARABIC LANGUAGE)

Zuriet N. Kodzova

Lecturer, Adygea State University, Maikop, Russia; e-mail: zuriet_kodzova@mail.ru

Abstract

The article explores the potential of visualization in foreign language teaching as a learning tool optimizing the learning process and motivating students. The author looks at a range of visualization means which speed the process of the Arabic language acquisition, explores their potential in language teaching and their innovativeness. Stages of creating language teaching visual aids are listed, a brief outline of each given. As seen from a long-term systematic use of visual aids in language teaching, visualization helps reduce the time spent on the acquisition of grammar patterns, vocabulary and cultural realities since visual information is perceived as being clearer, more logical, structured, easy to process and memorize, and instrumental in long-term memory storage.

Key words: visualization, visualization means, language teaching material, foreign language, Arabic.

References:

1. Verbitsky, A. A. (1991) *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstniy podhod* [Active education in institutions of higher learning: Context-based approach]. Moscow: Visshaya Shkola.

2. Kodzova, Z. N. (2017) Vizualizatsiya kak printsyp yazykovoy podgotovki [Visualization as a language teaching principle]. *Philologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki: v 4 chastyah* [Psychological sciences. Issues of theory and practice: in 4 vol.]. Tambov: Gramota I. 12(78). Vol. 2. pp. 209–211.

Из точки “А” в точку “Б” разными маршрутами по одному учебнику

О. А. Кравцова, Е. Б. Ястребова

Аннотация

Статья посвящена проблеме дифференциации обучения иностранному языку (ИЯ) в смешанных группах студентов. Утверждается, что индивидуализированный подход может осуществляться за счет дифференциации внутри содержательного и дидактического компонентов процесса обучения. При этом дифференциация языковой и деятельностной составляющих содержательного компонента может и должна быть заложена в учебнике ИЯ нового поколения, предусматривающем разные траектории достижения учебной цели. Траектории выделяются по таким параметрам, как уровень языковой подготовки, уровень общего интеллектуального и культурного развития, мотивация, индивидуальный стиль учения. В языковых и коммуникативных разделах учебника дифференциация предполагает различную комбинацию этих параметров.

Ключевые слова: смешанные группы, индивидуально-дифференцированный подход, компоненты обучения, индивидуальная траектория.

Одной из трудностей современного иноязычного образования, независимо от профиля вуза, как отмечают преподаватели, является разный уровень языковой подготовки студентов внутри одной группы [Ястребова, Кравцова 2016]. Однако студенты различаются не только объемом языковых знаний и степенью сформированности речевых умений, но и личностными качествами, уровнем общей культуры, кругозором, предпочтениями в стилях учения, мотивацией и т. п. Эта ситуация наиболее адекватно описывается термином *смешанные группы* (часто используемый термин *разноразноуровневые группы* обозначает только первую из упомянутых проблем).

Смешанные группы являются проблемой для преподавателя ИЯ, как и любой другой дисциплины, так как при работе с ними возникают сложности 1) в планировании занятий и подборе учебника / учебных материалов, 2) в организации занятия (создание рабочей обстановки и вовлечение студентов в учебную деятельность). В результате под угрозой оказывается эффективность изучения ИЯ каждым отдельным студентом.

Решение проблемы, очевидно, лежит в индивидуально-дифференцированном подходе. В настоящей статье предлагаются способы индивидуализации обучения, которые могут быть реализованы с помощью учебника ИЯ нового поколения, предусматривающего разные траектории, или 'маршруты', *достижения учебной цели*.

Но сначала коротко проанализируем отечественный опыт индивидуально-дифференцированного обучения, так как он лежит в основе современных направлений в иноязычном образовании, которые заключаются в использовании 1) продуктивных образовательных технологий, способствующих формированию автономии студента, а также индивидуальных учебных стратегий и умений [Коряковцева 2010] и 2) возможностей информационно-коммуникационных технологий [Титова 2004].

Оба подхода реализуются в популярном в наше время методе проектов, который предполагает самостоятельный выбор студентами темы проекта, планирование, организацию и контроль своей деятельности [Новые педагогические... 2005].

В технологии индивидуализированного обучения Инге Унт дифференциация обучения достигалась через индивидуальные домашние задания, которые выполнялись в печатных рабочих тетрадях [Унт 1990].

Адаптивная система обучения А. С. Границкой предусматривала сочетание в ходе классного занятия общей (всем классом), индивидуальной (учитель с отдельными учениками) и самостоятельной работы, работу в парах со сменной партнеров [Границкая 1991].

Индивидуально ориентированный учебный план как основа обучения был предложен В. Д. Шадриковым. Многоуровневые программы и учебные пособия позволяли ученику с помощью учителя самому выбирать уровень обучения, который мог изменяться, а классы имели переменный состав [Шадриков 1993].

Представляется, что современный вузовский учебник ИЯ вполне может интегрировать элементы всех рассмотренных выше систем. Исходя из понимания индивидуально-дифференцированного подхода как дифференциации внутри основных компонентов обучения ИЯ: содержательного (языкового и деятельностного) и дидактического (методического и технологического) — при работе в смешанных группах в целях обеспечения эффективности учебного процесса, мы полагаем, что содержательный компонент играет ведущую роль при создании учебника, а дидактический — при его использовании. (Подробнее о компонентах см. [Ястребова, Кравцова 2017]).

Но при этом неизбежно возникает несколько вопросов: 1) к авторам: Что является определяющим в выделении траекторий? Сколько траекторий можно предусмотреть в учебнике ИЯ, так чтобы они были реально востребованы и реализованы в процессе обучения?; 2) к пользователям (преподавателям): Кто и как определяет выбор траектории для конкретных студентов?; 3) к тем и другим: Как осуществить качественный контроль за продвижением отдельных студентов по выбранной траектории?

В данной статье мы остановимся подробнее на первом пункте. В свое время мы сформулировали такой дидактический принцип разработки учебника ИЯ для вуза, как модульность и многоуровневость, предположив, что “минимально обязательным следует считать наличие двух уровней: базового и продвинутого, желательным — наличие трех уровней (базового, среднего и повышенного/продвинутого)” [Ястребова, Кравцова 2011: 65], однако не оговорили параметры выделения уровней.

Сегодня, опираясь на опыт создания, апробации и внедрения учебника “Английский язык для международных” [Ястребова и др. 2018], мы можем определить главные ориентиры. Это уровень языковой подготовки (в МГИМО — результаты дополнительного вступительного испытания); уровень общей подготовки для учебы по данному направлению (результаты ЕГЭ); общий уровень интеллектуального и культурного развития; уровень заинтересованности в будущей профессии — для курса языка для специальных целей — (беседы и наблюдения преподавателя), индивидуальный стиль учения (наблюдения преподавателя, самооценка студента).

В созданном нами учебнике для студентов первого курса, продолжающих изучать английский язык, предусмотрены два уровня сложности: базовый и продвинутый, внутри которых возможно выделение подуровней. В разных разделах учебника в качестве ведущих используются разные параметры для выделения траекторий. Так, в ‘языковых’ разделах главную роль играют первый и последний параметры, при этом количество траекторий в рабочей тетради дает больше возможностей для дифференциации, так как она дополнительно содержит упражнения для студентов, чей уровень *‘не дотягивает’ до базового*.

Дифференциация содержания языкового материала заключается в том, что (в соответствии с принципом опережения) учебник содержит информацию сверх программы по грамматике (например, стилистические особенности использования страдательного залога) и лексике (идиоматика), а также упражнения на закрепление этого материала для студентов с высоким уровнем языковой подготовки.

Использование в учебнике различных способов презентации грамматического материала — дедуктивного, индуктивного, метода направляемых открытий (guided discovery) — позволяет в какой-то мере учесть предпочтения в стилях учения студентов. Градация упражнений по сложности — это возможность для студента (с учетом рекомендации преподавателя) выбрать свою траекторию для достижения заданного уровня языковых умений. Наличие различных, в том числе творческих заданий, предназначенных для вывода языковых моделей в речь, позволяет студентам сосредоточиться на том, что больше соответствует их личным интересам. Например, придумать рассказ с использованием лексики урока или рассказать о предстоящих культурных событиях, сделать прогнозы относительно будущего нашей планеты.

Система заданий в языковых разделах учебника также предусматривает дифференциацию внутри деятельностной составляющей, а именно различные формы организации учебной деятельности, в частности парную работу, которая может происходить в переменных парах, когда в зависимости от конкретного задания в пару объединяются сильные или слабые студенты, или более сильный студент работает со слабым. При необходимости преподаватель может работать в паре с самым слабым или сильным студентом в группе.

При работе с коммуникативными разделами учебника большое значение, помимо языкового уровня, имеет уровень интеллектуального и культурного развития. Поэтому, например, базовое задание в разделе *Чтение*: ‘Определите, правильны или неправильны следующие утверждения’ — может варьироваться следующим образом: уровень I включает утверждения, напрямую повторяющие предложения из текста; уровень II предлагает утверждения, обобщающие информацию, содержащуюся в тексте; уровень III содержит утверждения, оценка правильности которых предполагает умение понимать подтекст и делать на основе этого выводы.

Проектные задания в каждом уроке дают прекрасную возможность заложить разные траектории, учитывая в определенной степени все упомянутые параметры. Сочетание индивидуальной и групповой работы, обмен уже имеющейся информацией, поиск новой и последующий совместный анализ, отбор нужной информации, поиск решения поставленной задачи, обсуждение результатов исследования и подготовка их презентации — все это позволяет вовлекать в работу студентов, различающихся по всем упомянутым критериям. При этом правильная организация дидактического компонента обеспечивает положительный учебный результат для каждого студента.

Реализация индивидуально-дифференцированного подхода через учебник ИЯ, предусматривающий разные траектории обучения, требует от преподавателя умения грамотно работать с таким учебником, что, к сожалению, не всегда соответствует действительности в современном российском вузе. Поэтому вопрос о том, как обеспечить синергию содержательного и дидактического компонентов обучения ИЯ в смешанных группах, заслуживает отдельного исследования.

Список литературы:

1. Границкая А. С. Научить думать и действовать. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии. М.: Издательский центр “Академия”, 2010. 192 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр “Академия”, 2005. 272 с.
4. Титова С. В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2004. 415 с.

5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1994. 192 с.
6. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательная политика. М.: Логос, 1993. 181 с.
7. Ястребова Е. Б., Кравцова О. А. Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. 2011. №5. С. 63–68.
8. Ястребова Е. Б., Кравцова О. А. Острые вопросы языкового образования в вузах // Иностранные языки в школе. 2016. №2. С. 19–27.
9. Ястребова Е. Б., Кравцова О. А. Инновационный потенциал обучения языку профессии (на примере английского языка) // Филологические науки в МГИМО. 2017. №1(9). С. 56–67.
10. Ястребова Е. Б., Кравцова О. А., Крячков Д. А., Владыкина Л. Г. Английский язык для международных: Учебник для вузов в двух частях. М.: Изд-во “Аспект Пресс”, 2018. 640 с.

Сведения об авторах:

Кравцова Ольга Анатольевна, к. филол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: okravtsova2@gmail.com

Ястребова Елена Борисовна, к. пед. н., профессор, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: yastel@yandex.ru

GETTING FROM POINT ‘A’ TO POINT ‘B’ BY DIFFERENT ROUTES WITH ONE COURSE BOOK

Olga A. Kravtsova

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: okravtsova2@gmail.com

Elena B. Yastrebova

Candidate of Pedagogics, Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: yastel@yandex.ru

Abstract

The article is concerned with teaching a foreign language in mixed-ability groups. The authors suggest that an individual and differentiated approach can be realized through differentiation within the content and the didactics components of FLT. The former can be implemented in an innovative foreign language coursebook which provides personalized learning paths. Paths (levels) are determined by such parameters as language proficiency, general intellectual and cultural level, motivation, individual learning style. Different combinations of these parameters are applied to grammar and vocabulary sections and sections aimed at developing communication skills.

Key words: heterogeneous/mixed-ability groups, individual and differentiated approach, components of the teaching process, personalized learning path.

References:

1. Granitskaya, A. S. (1991) *Nauchit' dumat' I deistvovat'* [Teaching to think and act]. Moscow: Prosveshcheniye.
2. Koryakovtseva, N. F. (2010) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Produktivnyye obrazovatelnyye tekhnologii* [Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies]. Moscow: Izdatel'skiy zentr "Akademiya".
3. Polat, E. S. (2005) *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the system of education]. Moscow: Izdatel'skiy zentr "Akademiya".
4. Titova, S. V. (2004) *Teoreticheskiye osnovy komp'yuterno-informatsionnoy modeli obucheniya inostrannym yazykam* [Theoretical foundation of the computer-information model of teaching foreign languages]. Pedagogy Dr. Dis. Moscow.
5. Unt, I. E. (1994) *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya* [Individualisation and differentiation in education]. Moscow: Pedagogika.
6. Shadrikov, V. D. (1993) *Filosofiya obrazovaniya I obrazovatel'naya politika* [Philosophy of education and education policy]. Moscow: Logos.
7. Yastrebova, E. B. and Kravtsova, O. A. (2011). *Kakoy uchebnik inostrannogo yazyka nuzhen vuzu segodnya?* [What Kind of Foreign Language Coursebook Is Needed for the Tertiary Level?]. *Innostrannyye Yazyki v Shkole* [Foreign languages at school]. (5). pp. 63–68.
8. Yastrebova, E. B. and Kravtsova, O. A. (2016) *Ostrye voprosy iazykovogo obrazovaniya v vuzakh* [The thorny issues of language education at the tertiary level]. *Innostrannyye Yazyki v Shkole* [Foreign languages at school]. (2). pp. 19–27.
9. Yastrebova, E. B. and Kravtsova, O. A. (2017) *Innovatsionnyi potentsial obucheniya iazyku professii (na primere angliiskogo iazyka)* [The innovative potential of teaching foreign languages for professional purposes]. *Filologicheskiye nauki v MGIMO* [Philological Sciences at MGIMO]. 1 (9). pp. 56–67.
10. Yastrebova, E. B., Kravtsova, O. A., Kryachkov, D. A., and Vladykina, L. G. (2018) *Angliiskii iazyk dlia mezhdunarodnikov: Uchebnik dlia vuzov v dvukh chastiakh* [English for students of international relations: Coursebook for universities in two parts.]. Part 1. Moscow: Aspekt Press.

Интерактивные мероприятия на иностранном языке как способ развития культурно-языковой компетенции современной языковой личности

Н. А. Наумова

Аннотация

В статье представлен опыт проведения интерактивных мероприятий на базе Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, способствующих развитию личных

и профессиональных компетенций владения иностранным языком для решения поставленных коммуникативных задач. В условиях реформирования высшего образования и реализации ФГОС очевидными становятся основные направления развития культурно-языковой компетенции современной языковой личности: личностная ориентация образования, его вариативность и открытость. Создание реальных и воображаемых ситуаций общения возможно путем реализации деловых игр, страноведческих викторин и шоу, театральных постановок, фонетических конкурсов, моделирующих реальную производственную или научную деятельность, имитирующих различные аспекты социального взаимодействия. Доказано, что в процессе игры снимаются противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной и творческой деятельности.

Ключевые слова: культурно-языковая компетенция, интерактивные мероприятия, современная языковая личность, коммуникативные задачи на иностранном языке, моделирование коммуникативной ситуации, профессиональная и творческая деятельность.

Реализация ФГОС высшего образования и образовательных стандартов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации позволяет создать такие условия учебно-воспитательного процесса, в которых студенты I–III курсов неязыковых специальностей реализуют способность применять знания иностранного языка на уровне, достаточном для межличностного общения и учебной деятельности, а также для осуществления профессиональной и исследовательской деятельности, в том числе в иноязычной среде.

Однако в процессе обучения обнаруживаются традиционные проблемы, связанные, как правило, с отсутствием или угасанием мотивации в связи с техническими и временными трудностями освоения лингвистического материала.

Общение на иностранном языке требует значительного словарного запаса и знания его грамматических основ. Для количественной оценки сформированности языковой компетенции студентов I курса направлений бакалавриата очной формы обучения использовались результаты тестового и рейтингового контроля (2017–2018 учебный год), которые показали низкий уровень (среднее КЗ — 53%) сформированности культурно-языковой компетенции по видам речевой деятельности: лексика (44%), грамматика (52%), фонетика (53%).

Для диагностики уровня лингвистического мышления как совокупности умственных действий по определению значений слов и оперированию ими в контексте студенты проходили модифицированный словесный тест Е. Торренса, который показал, что уровень лингвистических способностей студентов недостаточно высокий с преобладающим пока-

зателем беглости (78%) и заниженными показателями гибкости (14%) и оригинальности (8%).

Следовательно, очевидной становится необходимость поиска эффективных приемов, позволяющих студентам качественно и с интересом изучать иностранный язык. В связи с этим остро встает вопрос использования интерактивных методов для формирования культурно-языковой компетенции, ориентированных на получение метапредметных и предметных образовательных результатов и поддерживающих эффективную и плодотворную учебную деятельность каждого студента.

С нашей точки зрения, в понятие культурно-языковая компетенция следует вкладывать два компонента: с одной стороны, языковая компетенция означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения с определенной семантикой [Хомский 1962]; с другой стороны, культурная компетенция определяет “правила употребления, без которых правила грамматики оказываются бесполезными и которые регулируют генерацию и понимание высказываний внутри контекста и в зависимости от реальной коммуникативной ситуации” [Hymes 1961: 32].

По мнению многих современных исследователей (Т. Ю. Аветовой, Б. Ц. Бадмаева, К. Э. Казарьянц, Е. В. Коротаевой, Е. К. Кочаровой, М. В. Кларина, В. О. Никишиной, Е. Л. Рудневой, Т. И. Шамовой и др.), культурно-языковая компетенция современной языковой личности реализуется исключительно в режиме диалога или беседы одновременно в двух плоскостях: преподаватель — студент и студент — студент, что и определяет базовое понятие интерактивного обучения (от англ. *inter* — ‘взаимный’ и *act* — ‘действовать’) [Аветова 1989; Казарьянц 2010].

Деловые игры, страноведческие викторины и шоу, театральные постановки, фонетические конкурсы являются одной из эффективных форм интерактивных методов обучения. Это особенно важно, если речь идет о применении теоретических знаний по предметам профессиональной направленности в процессе реализации коммуникативных задач на иностранном языке.

В течение 2017–2018 учебного года во Владимирском филиале Финансового университета при Правительстве Российской Федерации были реализованы следующие проекты с применением интерактивных технологий для студентов I курса очного отделения:

1. Деловая игра-конкурс “My Company — My Business”, целью которой было обучение участников специальным методам и средствам ориентирования в нестандартных ситуациях для решения поставленных задач: придумать название своей фирмы, нарисовать эмблемы, обосновать выбор открытия данного предприятия, прокомментировать бизнес-план, финансовое состояние, рассказать о конкурентах, предложить креативные идеи для развития бизнеса.

2. Интерактивное страноведческое шоу “Across English-speaking countries”, в котором команды студентов представляли англо-говорящие страны в трех конкурсах: приготовленное и сервированное национальное блюдо страны; представление страны в образе ее знаменитой личности; демонстрация национального костюма страны. Мероприятие позволило повысить мотивацию общаться на английском языке, преодолевая языковой барьер.
3. Межвузовский конкурс английской и немецкой фонетики “Long Live Phonetics!”, непосредственной целью которого было повышение интереса к языкам германской группы, литературному творчеству и поэзии на языке оригинала. В исполнении студентов звучали произведения классиков английской, американской и немецкой литературы У. Шекспира, Дж. Г. Байрона, Р. Фроста, И. В. фон Гете, Г. Гейне, Ф. Шиллера и других с использованием костюмов, элементов одежды эпох и показом слайдов, соответствующих содержанию произведений, музыкальных и театральных композиций.
4. Благотворительная театральная постановка на английском языке “В гостях у Алисы” по мотивам сказки Л. Кэрролла “Alice in Wonderland”, работа над которой предоставила возможность не только перевоплотиться, но и интерактивно взаимодействовать в процессе обучения. Работа над спектаклем предполагает не только выученные слова своей роли, но и совместное взаимодействие, общение, решение конфликтных вопросов, импровизация.
5. Страноведческий конкурс-викторина “Открываем Великобританию”, целью которой являлось проверка знаний, умений и навыков в игровой форме на основе известного материала о стране изучаемого языка.

В конце 2017–2018 учебного года вновь было проведено диагностическое исследование экспериментальной группы студентов, в котором использовались результаты итогового тестового контроля для количественной оценки сформированности культурно-языковой компетенции (среднее КЗ — 73%) по видам речевой деятельности: лексика (75%), грамматика (73%), фонетика (71%). Диагностический тест на уровень лингвистического мышления показал сдвиг всех коэффициентов в сторону уравнивания гибкости (40%) за счет оригинальности (26%) и беглости (34%).

Студентам также было предложено ответить на вопрос о пользе интерактивных мероприятий на иностранном языке в целях рефлексивного управления процессом обучения. Среди наиболее типичных ответов были следующие: а) помогло улучшить грамматическое оформление речи (76%); б) помогло лучше понимать английскую речь (83%); в) помогло улучшить произношение (77%).

Таким образом, проведенное исследование экспериментальной группы студентов свидетельствует о достаточной эффективности реализуемых интерактивных приемов и методов обучения, которое позволяет использовать иностранный язык как средство общения в современном

глобализированном социуме, повышая уровень сформированности их культурно-языковой компетенции.

Список литературы:

1. Аветова Т. Ю. Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте // *Язык и личность*. 1989. №4. С. 127–131.
2. Казарьянц К. Э. Качество образования на основе компетентностного подхода // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010. №12. С. 84–86.
3. Хомский Н. Синтаксические структуры // *Новое в лингвистике*. Вып. 2. М.: Изд-во ин. лит., 1962. С. 412–527. URL: <https://sci.house/obschaya-lingvistika-scibook/homskiy-sintaksicheskie-strukturyi-106965.html> (дата обращения: 20.02.2019).
4. Hymes D. H. On Typology of Cognitive Styles in Language // *Anthropological Linguistics*. 1961. 3 (1). P. 22–54.

Сведения об авторах:

Наумова Наталья Александровна, к. филол. н., доцент, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Владимир, Россия; e-mail: natasha_nau@list.ru

INTERACTIVE EVENTS AS THE WAY TO DEVELOP THE CULTURAL-LINGUISTIC COMPETENCE OF THE MODERN LANGUAGE PERSONALITY

Natalia A. Naumova

Candidate of Philology, Associate Professor, Vladimir branch of Financial University under the Government of the Russian Federation, Vladimir, Russia; e-mail: natasha_nau@list.ru

Abstract

The article shares the experience of the Vladimir branch of Financial University under the Government of the Russian Federation in carrying out the interactive events encouraging the development of personal and professional competences of language skills and focusing on the communicative activity. The present-day reforms of the higher education make it possible to view the major directions of the development of the cultural-linguistic competence of the modern language personality: personalized focus of education, its variability and publicity. Role-plays, country study quizzes, theatrical performances, phonetic contests help creating realistic and fancy communicative situations, modelling operating and scientific activities, imitating different aspects of social interaction. The results of the experiment make it possible to prove that interactive events resolve contradictions between the abstract nature of the academic subject and the realistic nature of the professional and creative activity.

Key words: cultural-linguistic competence, interactive events, modern language personality, foreign-language communicative tasks, modelling of a communicative environment, professional and creative activity.

References:

1. Avetova, T. Iu. (1989) Iazykovaia kompetentnost' ispytuemykh v psikhologicheskom eksperimente [Language competency of the test subjects in the psychological experiment]. *Iazyk i lichnost'* [Language and Personality]. 4. pp. 127–131.
2. Kazar'iants, K. E. (2010) Kachestvo obrazovaniia na osnove kompetentnostnogo podkhoda [Education quality based on the competence approach]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 12. pp. 84–86.
3. Chomsky, N. (1962) Sintaksicheskie struktury [Syntactic structures]. *Novoe v lingvistike* [Innovations in Linguistics]. Moscow: Izd-vo in. lit. pp. 412–527. [Online] Available from: <https://sci.house/obschaya-lingvistika-scibook/homskiy-sintaksicheskije-strukturyi-106965.html>. (Accessed: 20.02.2019).
4. Hymes, D. H. (1961) On Typology of Cognitive Styles in Language. *Anthropological Linguistics*. 3(1). pp. 22–54.

Место и роль театральных техник в преподавании иностранного языка в вузе

Д. И. Тер-Минасова

Аннотация

В XXI в. важной практической целью изучения иностранного языка является формирование у обучаемого коммуникативной компетенции. Однако вывод языка в речь, под которым автор понимает донесение смысла говорящим слушающему, все еще остается нерешенной проблемой. Студенты используют клише, их речь монотонна и, зачастую, бессмысленна. Важнейшей ступенью здесь видится высвобождение полученных знаний и обретение свободы в их использовании. Для достижения поставленной цели автор статьи обращается к “импровизации” и “я в предлагаемых обстоятельствах”, то есть к актерским техникам, которые могут быть успешно применимы в университетской аудитории. Апробация этих техник на занятиях по английскому языку в МГИМО показывает, что они раскрепощают студентов, позволяют вывести лексико-грамматическую базу в речь, сделать процесс изучения иностранного языка максимально приближенным к реальной жизни.

Ключевые слова: иностранные языки, ролевая игра, неподготовленное высказывание, театральные техники, коммуникативная компетенция.

В условиях XXI в. знание иностранных языков становится необходимым практически в любой сфере, выпускники ВУЗов стремятся найти высокооплачиваемую работу в международных компаниях, которые, в свою очередь, заинтересованы в соискателях со знанием иностранного языка и грамотной свободной речью. Таким образом, наравне с академическими аспектами — лексико-грамматической базой, фонетикой, обучением чтению и письму — важной практической целью обучения становится формирование коммуникативной компетенции. В то же время в университетской аудитории преподавание за редким исключением все еще сводится к традиционному лексико-грамматическому методу, в результате чего навыки студентов ограничиваются составлением грамматически верных, но изолированных предложений, и после нескольких лет обучения языку студенты не получают уверенности в его использовании, их речь может звучать заученно и, при вроде бы правильно употребляемых словах, теряет суть и смысл. “Язык же, в первую и основную очередь — это средство общения, средство выражения мыслей. Язык служит коммуникации, это главный, самый эксплицитный, самый официальный и социально признанный из всех видов коммуникативного поведения” [Тер-Минасова 2000: 11]. Таким образом, на определенном этапе обучения фокусом должно стать высвобождение знаний и избавление обучающегося от внутреннего контроля и боязни сделать ошибку.

Для достижения поставленной цели автор обращается к театральной педагогике. Театральная педагогика как таковая существует давно, эффективность ее методов не подлежит сомнению, однако она либо используется как форма дополнительного образования (в школе), либо не используется вовсе (вузы). В то же время в программах по изучению иностранного языка в высшей школе присутствуют такие творческие виды работ как неподготовленное высказывание на заданную тему, ролевая игра, круглый стол, дебаты, презентации и т. д. Именно они моделируют ситуации реального общения, и именно в этом виде работы преподаватели, поощряя использование активной лексики и грамматики, упускают сам момент коммуникации. Для студентов такое формальное выполнение задания не представляет никакой ценности и может привести к потере мотивации и веры в свои возможности. В этой связи мы полностью согласны с мнением И. М. Грицан, что существующий определенный разрыв между интеллектуальными возможностями студентов и тем, что они в действительности могут высказать на иностранном языке, возможно компенсировать посредством театральных средств и различных методов [Грицан n. d.].

В настоящей статье мы считаем возможным поделиться наблюдениями выполнения студентами актерских упражнений, которые использовал автор при разработке практических занятий по английскому языку в бакалавриате и магистратуре (продолжающий поток) факультета международных отношений МГИМО МИД РФ.

Текст как таковой существует для того, чтобы доносить его до слушателя. В повседневной жизни, в поле родного языка, это происходит само собой, без усилий со стороны говорящего. В поле иностранного языка это сделать сложнее, поскольку при выполнении задания помимо контроля фактических знаний у студента появляется роль, и для того, чтобы текст не звучал заученно и механически, а говорящий был убедителен, в роль необходимо поверить. Присвоить обстоятельства роли возможно с помощью **“метода импровизации”** и **“я в предлагаемых обстоятельствах”**.

Для обучения неподготовленному высказыванию на заданную тему (Impromptu) нецелесообразно использование метода импровизации. Михаил Чехов пишет, что “все, что в технике актера принимает застывшую форму, уводит его от самой сущности его профессии. Импровизирующий актер пользуется темой, текстом, характером действующего лица, данными ему автором, как предлогом для свободного проявления своей индивидуальности... В то время как актер, не способный к импровизации, полагает главной своей задачей произнесение текста, данного ему автором, импровизирующий актер всегда находит новые нюансы для своей игры в каждый момент своего пребывания на сцене” [Чехов 2013: 436]. Почти всегда, выполняя Impromptu, студенты ограничиваются техническим перечислением своих идей, не всегда понимая к чему они могут привести. Вследствие этого очевидны затруднения в формулировании как тезиса, так и заключения, а аргументы оказываются нелогичными. Эту задачу можно решить при помощи основных принципов импровизации. В первую очередь говорящему необходимо обозначить исходный тезис и финальную мысль, которые должны быть предельно просты и понятны. Когда тезис и заключение определены и сформулированы, между ними добавляется переходный кульминационный момент. В любом высказывании должна быть видна его цель — зачем я это говорю. Если выступающий держит цель и результат в своем сознании, он может успешно и грамотно доносить свой текст до слушателя.

Одним из хорошо известных и наиболее распространенных видов работ для закрепления материала является диалог. О. Н. Бойцова справедливо пишет, что “только в диалоге возможно проявление интонации, построение логики или алогичности произносимого текста, обнаружение подтекста... Только в диалоге можно научиться эмоционально доносить любую мысль до слушателя. Только в диалоге можно максимально отточить образность речевых приемов. Словом, только в диалоге можно научиться полнокровно общаться на изучаемом языке” [Бойцова п. д.: 6]. На диалоге основаны такие творческие задания как ролевая игра, круглый стол и дебаты, где студентам предлагается обсудить вопросы с позиции своей роли, а основная задача — смоделировать полноценное общение на иностранном языке. В этом контексте нецелесообразно оказывать помощь предложенный К. С. Станиславским метод предлагаемых обстоятельств [Станиславский 2013]. В упражнениях такого рода опасность заключается в том, что, поскольку внимание традиционно уделяется использованию

активного словаря, студенты стараются употребить как можно больше новых слов, учат свои тексты, во время игры привязаны к ним. Как результат — общения не случается. Проблема видится в том, что студенты выбирают роль, но используют ее технически, не вникая в обстоятельства. Под обстоятельствами в данном контексте мы понимаем, например, имя персонажа, его бэкграунд, место работы и должность, взгляды, место действия и т. д. Если при подготовке к круглому столу обратить внимание на эти детали, то появится контекст, студентам становится легче поверить в существование своих персонажей, стать ими, и речь, которая неотделима от произносящего ее человека, становится свободнее и убедительнее, а использование необходимой лексики — гармоничнее.

Помимо вышеперечисленных методов как преподавателям иностранного языка, так и студентам необходимо помнить, что коммуникативный метод — это общение, где одинаково важен как тот, кто говорит, так и тот, кому говорят. Практически всегда при выполнении упражнений внимание студента сконцентрировано на себе. В то время, пока говорят остальные, он/а готовится, мысленно проговаривает свои фразы. Иначе говоря, студент репетирует. В результате этого он выпадает из контекста происходящего, может пропустить и не успеть среагировать на реплику, обращенную к нему. Когда в ролевой игре участвуют более двух человек, участники, как и в реальной жизни, могут говорить одновременно и задача каждого — не терять суть обсуждения, слушать и слышать текст. Как только говорящий теряет адрес, правильная с точки зрения грамматики и лексики речь теряет смысл. Как и в театре, следует всегда говорить не для себя, но для партнера.

Подводя некоторые итоги, можно сказать, что использование актерских техник в первую очередь требует заинтересованности и вовлеченности преподавателя, который выступает сразу в двух ролях: в привычной роли инструктора, и в новой роли режиссера. Студенты откликаются на актерские методы, но, привыкнув к традиционной модели обучения, где все основано на четких инструкциях, опасаются отойти от заранее заготовленных текстов и использовать метод импровизации. В то же время при первых заметных успехах мотивация становится выше, опасение ошибиться уходит на второй план, выводя вперед желание донести информацию. Во время занятия формируется особая творческая атмосфера, способствующая пониманию, что иностранный язык — это не только и не столько академическая дисциплина, но язык общения. Автор делает еще один вывод — с применением актерских техник становится возможным раскрепостить студентов, избавиться от монотонности на уроке и, как следствие, повысить успеваемость.

Список литературы:

1. Бойцова О. Н. Актерский речевой тренинг — интерактивная форма обучения РКИ // Театральные техники и ролевые игры в обучении РКИ (доклады и мастер-классы). URL: <http://docplayer.ru/26651407-Sekciya-15-teatralnye-tehniki>

i-rolevye-igry-v-obuchenii-rki-master-klassy-i-doklady-auditoriya-msi.html (дата обращения: 28.02.2019).

2. Грицан И. М. Театральные средства как один из эффективных способов обучения иностранным языкам. URL: http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Philologia/33630.doc.htm (дата обращения: 28.02.2019).
3. Станиславский К. С. Работа актера над собой. М.: АРТИСТ.РЕЖИССЕР.ТЕАТР, 2013. 490 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
5. Чехов М. А. О технике актера. М.: АРТИСТ.РЕЖИССЕР.ТЕАТР, 2013. 436 с.

Сведения об авторе:

Дарья Игоревна Тер-Минасова, к. культ. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: d.ter@inno.mgimo.ru

ACTING TECHNIQUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY: THEIR PLACE AND ROLE

Daria I. Ter-Minasova

Candidate of Culture Studies, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: d.ter@inno.mgimo.ru

Abstract

In the XXI century developing communicative competence has come to the fore. Yet, actual talking, when the way information is given matters no less than what is being said, still remains a big problem. Students often use prepared canned phrases and clichés, their speech becomes monotonous and senseless. Thus, an important step forward in teaching a foreign language is setting the acquired knowledge free and obtaining freedom of speech. The author addresses the techniques of improvisation and the method of “me in the given circumstances”, i. e. drama techniques which can be applied in the university environment to prepare students to such tasks as an impromptu talk, role plays, round tables and debates. The experience of using these techniques in the MGIMO classroom proves that they ease the atmosphere, raise motivation, optimize the process of learning, making it dynamic and close to real life.

Key words: foreign languages, role plays, impromptu, drama techniques, communicative competence.

References:

1. Bojtsova, O. N. (n. d.) *Akterskij rechevoj trening — interaktivnaya forma obucheniya RKI* [Actors' Speech Training — an Interactive Form of Teaching Russian as a Foreign Language]. [Online] Available from <http://docplayer.ru/26651407-Sekciya-15-teatralnye-tehniki-i-rolevye-igry-v-obuchenii-rki-master-klassy-i-doklady-auditoriya-msi.html>. (Accessed: 28.02.2019)

2. Gritsan, I. M. (n.d.) *Teatralnye sredstva kak odin iz effektivnykh sposobov obucheniya inostrannym yazykam* [Drama Techniques As One of The Effective Means of Teaching Foreign Languages]. [Online] Available from: http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Philologia/33630.doc.htm. (Accessed: 28.02.2019).
3. Stanislavsky, K. S. (2013) *Rabota aktiora nad soboj* [An Actor Prepares]. Moscow: ARTIST.REZHISSEER.TEATR.
4. Ter-Minasova, S. G. (2000) *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow: Slovo.
5. Chekhov, M. A. (2013) *O tekhnike aktiora* [On the Technique of Acting]. Moscow: ARTIST.REZHISSEER.TEATR.

Methodology of teaching Russian grammar to English speaking beginners, based on Jerome Bruner's Spiral curriculum

This research is funded by the Arts and Humanities Research Council (AHRC), part of UK Research and Innovation, through the White Rose College of Arts and Humanities (WROCAH) Consortium.

N. V. Parker

Abstract

The teaching of grammar, with its focus on forms, has remained central in traditional Foreign Language syllabi, despite the popularity of Communicative Language Teaching that advocates focus on meaning. A distinctive move towards integration between the two approaches has instigated an on-going debate about the role of explicit and implicit elements in language teaching.

This paper proposes a possible solution for the integration of explicit grammar teaching with implicit learning during speaking practice. My new spiralling methodology is based on cognitive principles developed by an American psychologist and educationalist Jerome Bruner, also integrating Second Language Acquisition findings. My project develops and tests this methodology in the context of teaching Russian to English speaking beginners, focusing on case acquisition within learners' speech.

Key words: language teaching, inflection, Second Language Acquisition (SLA), spiralling, Russian as a Foreign Language, integration.

The teaching of grammar, after centuries of dominating language pedagogy, fell out of favour with the rise of Communicative Language Teaching (CLT) that focuses solely on meaning in communication, producing learners with exceptional fluency and, at the same time, with inadequately low linguistic competence [Lightbown & Spada 1990; R. Ellis 2006; among others]. Despite this U-turn

in research, grammar has remained central within traditional modular syllabi, where grammar tends to be studied separately from speaking skills [Ur 2011] and learners often struggle to “internalize” [R. Ellis 2006: 84] grammar knowledge in their speech. Thus, “the tension between the desirability of communicative use of the FL (*foreign language*), on the one hand, and the felt need for a linguistic focus in language learning, on the other” [Long 1991: 41] still remains topical.

In this paper I am proposing a way of integrating the teaching of grammar with teaching speaking, which is based on the principles of Spiral Curriculum, put forward by the American educationalist and cognitive psychologist Jerome Bruner, and has a potential of resolving the above stated tension.

Explicit VS Implicit

The idea of integrating grammar with interaction is not new in itself, and originates from the debate around the role of explicit and implicit knowledge in teaching grammar; the former concisely described as the knowledge of grammar rules, with the latter defined as the utilization of grammatical features in speech. It is commonly agreed that the aim of language teaching is primarily implicit knowledge; the ways of achieving this goal though, are still far from being clear.

In pedagogy, this distinction between the two types of knowledge was originally understood as the choice between explicit teaching, when the rules are explained directly, (e.g., PPP model (presentation-practice-production)); and implicit teaching, which aims to get learners to produce required forms without verbalizing the actual rules (e.g., Task-based Instruction (TBI)). For over two decades, both teachers and researchers used to subscribe to one or the other, while the substantial body of research, testing the effectiveness of each approach, produced mixed results [Ur 2011], providing critique as well as support for either point of view.

After that standoff period, there is now a slow but distinctive move towards integration, with proponents of each approach attempting to assimilate the elements from their opponents’ models. On one hand, Long suggested Focus-on-Form feature within CLT, allowing “brief interruptions” in communication to discuss grammatical aspects encountered [Long 1991: 46; Shintani 2015]. On the other hand, Dekeyser [Dekeyser 2007], among other researchers, while promoting grammar practice as an essential element of teaching language skills, put particular emphases on the *meaningfulness* of practice activities.

It appears though, that the suggestions of integration from pedagogy researchers are employing a “Mix and Match” principle, aiming to “mop up” errors or gaps” in learners’ interlanguages [Ur 2011: 518], which does not seem likely to create a solid linguistic and skill base.

In language teaching, R. Ellis proposed a modular syllabus consisting of *separate* task-based and linguistic components, which, though still separating explicit and implicit teaching, made a tentative step towards integrating both into a language curriculum [R. Ellis 2003]. There has also been a suggestion to allocate explicit teaching to initial stages of learning, thus creating the linguistic foundations

for later implicit learning [N. Ellis 2005], thereby advocating the incorporation of both elements into language teaching, but without indicating the ways of doing it.

Linear VS Spiralling

What my methodology is proposing, is a well-developed *system of continuous integration* of explicit and implicit elements at every stage of a lesson, through building learners' grammar knowledge simultaneously with developing their speaking skills.

Let us see how learners' knowledge is built within traditional and spiral syllabi. In a traditional grammar syllabus, described as *linear*, each big chunk of language information (say, a case) is isolated from the others and is practiced in a lot of detail, before being left for good [Howatt 1974]. This means that a declension paradigm for each Russian case is introduced once, and English speaking learners would need to memorise, for example, for the Instrumental case, 7 noun endings, often together with 6 adjective endings [Timberlake 2004], and are expected to handle these in their speech at the same time. Then they move to the next case. Thus, knowledge is constructed by stacking huge blocks of paradigms, one after another, in a line (hence, the term "linear").

Spiralling involves introducing simplified ideas and smaller amounts of information first and then *revisiting* the concept several times, adding more new information each time hence, the spiral analogy) [Bruner 2009/1960]. In teaching grammar, this means splitting huge chunks of learning material (e.g., declension paradigms) into smaller "portions" (e.g., different case endings) and gradually feeding these "portions" into learners' speech, alternating them with ample speaking practice, thus creating a condition for learners to internalise the inflection. If we develop the above metaphor, spiralling uses small bricks from different blocks (e.g., from noun declensions and from verb conjugations) to help learners build sentences, rather than memorise paradigms.

The important part of spiralling is that overtime, paradigms are also constructed by revisiting the same grammar concept (e.g., a particular case) every time a new "portion" (e.g., new case ending) is introduced, thereby building the new knowledge on the basis of the existing knowledge [Bruner 2009/1960], and thus expanding and strengthening the learners' linguistic system.

The balance of explicit and implicit does not imply equal distribution of time between the two types of activities — it is obvious that speaking practice requires considerably more time than grammar explanations. It is more about shifting learners' focus fairly regularly from form to meaning and back. This way, the core grammar syllabus and the communicative syllabus become intertwined, continuously complementing each other without overriding priority given to either.

Research findings behind grammar spiralling

My spiralling methodology employs two revolutionary findings from the research in Second Language Acquisition (SLA) — the concept of *noticing* and the *Interaction Hypothesis*. Noticing was originally conceptualized by Schmidt (2001)

as a deliberate attention to linguistic form within communicative activities, and has since been empirically supported by further research [e.g., Gurzynski-Weiss & Baralt 2015]. The positive effect of noticing on the learning of linguistic forms within CLT is explained by reinforcing form-meaning mapping [N. Ellis 2005], that is why, within spiralling, attracting learners' attention to a grammar form which is studied, during speaking activities, strengthens the connection between the ending and its use in speech, thus facilitating the internalisation of grammar.

The Interaction Hypothesis, first formulated by Long and then developed by other researchers [Loewen & Sato 2018, for a review], attaches the prime significance to cognitive aspects of comprehension and production of language, with a few studies demonstrating a positive effect of interaction on grammar [e.g., Brown 2016].

Testing my spiralling methodology on pronunciation teaching in 2016–2017 at the University of Sheffield, yielded results which considerably exceeded my predictions — the experimental group taught my integrated spiralling course for only 8 hours, significantly outscored the Russian Studies group taught using traditional linear approach for about 50 hours, on most of the aspects [Parker forthcoming]. In my current project, I am developing the application of my methodology to teaching Russian case morphology and will be testing the inflection acquisition in oral production, using various factors, affecting the process as variables.

Conclusion

Having discussed the possibilities of integrating grammar teaching with interaction put forward by a number of researchers, and having developed their findings, I am proposing a new methodology of continuous integration of explicit grammar teaching with implicit learning during speaking activities. Based on Spiral Curriculum principles, it is presented as a possible alternative to traditional linear teaching.

This methodology has a potential to make teaching Russian in the Anglo-American context much more effective, thus promoting Russian outside Russia. Moreover, it is seminal to research into teaching other morphologically rich grammars.

References:

1. Brown, D. (2016) The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*. 20. pp. 436–458.
2. Bruner, J. S. (2009; Copyright 1960) *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. DeKeyser, R. (Ed.) (2007) *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Ellis, N. C. (2005) At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition*. 27(2). pp. 305–352.
5. Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

6. Ellis, R. (2006) Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL quarterly*. 40(1). pp. 83–107.
7. Gurzynski-Weiss, L. and Baralt, M. (2015) Does type of modified output correspond to learner noticing of feedback? A closer look in face-to-face and computer-mediated task-based interaction. *Applied Psycholinguistics*. 36(6). pp. 1393–1420.
8. Lightbown, P.M. and Spada, N. (1990) Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*. 12(4). pp. 429–448.
9. Loewen, S. And Sato, M. (2018) Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*. 51(3). pp. 285–329.
10. Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K., Ginsberg, R.& Kramsch, C. (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. 2 (1). Amsterdam: John Benjamins. pp. 39–52.
11. Timberlake, A. (2004) *A reference grammar of Russian*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Ur, P. (2011) Grammar Teaching: Research, Theory, and Practice. In: Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol. 2. Routledge. pp. 507–522.
13. Howatt, A. (1974) “Linear” and “spiral” syllabuses. In: Allen, J.P. B. & Corder, S. (1975) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Papers in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press. pp. 2–23.
14. Schmidt, R. (2001) Attention. In: Robinson, P. (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 3–32.
15. Shintani, N. (2015) The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young beginner learners. *TESOL Quarterly*. 49(1). pp. 115–140.

About the author:

Natalia V. Parker

Postgraduate Researcher, Russian Tutor, University of Leeds, Leeds, UK;
e-mail: rusnvp@leeds.ac.uk

The acquisition of English articles by Russian native speakers

I.A. Savenkova, I.V. Soloveva

Abstract

This study examines whether the accuracy of detecting the misuse of articles in a written text varies with the respect to the focus on the kind of errors as well as to self-reviewing or reviewing classmates’ essays. The data were collected during an experiment with four groups reviewing either their own or

other students' essays. The result shows that there is a significant difference between the ratio of the errors detected by the students in their own writings and the essays of their classmates. The effectiveness of error correction also depends on the instruction given, with the highest ratio in the group who were to look for the article misuse in their own essays.

Keywords: English articles, articles acquisition, EFL, grammar acquisition, teaching EFL.

1. Introduction

The English article system is one of the most challenging grammar issues for the speakers of Russian as there is no identical part of speech in their native language. The issue is of significant importance for L2 acquisition research since even EFL learners with a very good command of English grammar tend to make errors in the use of articles. Therefore, research in the effectiveness of students' mistakes correction in correlation with the type of revision and obtained instructions might contribute to teaching EFL.

2. Literature Review

The article system is one of the most discussed in linguistics and philosophy [Christophersen 1939; Hewson 1972; Kramsky 1972], which proves that the subject is of high importance for modern humanities. Some earlier studies [Jespersen 1943] made substantial contributions to the field, while recent research has suggested a systematic approach aimed at revealing the reasons why article acquisition is challenging for non-native speakers of English and therefore contributed to EFL pedagogy. The literature review is dedicated to the research on the theory of the article system and in the more practical domain of teaching ESL.

2.1. The Structural Approach

The system of English articles has been described in comprehensive grammars of English from various theoretical concepts. The classics relied on the structural approach, where the language is perceived as a system of interrelated structures and any form represents some grammar category. In Russia Smirnicky [1959] classified the English articles via their functions. Within the structural approach, lexical and grammatical characteristics of a noun define the choice of an article in every particular case; therefore the focus is made on lexical and phraseological factors as well as morphosyntactic ones that predefine the article usage.

The structural approach has been the most wide-spread theoretical background for Russian (e.g. Ivanova, Burlakova, Pocheptsov [1981]; Kachalova, Izrailevich [1994]; Krylova, Gordon [1999]), and English researchers including the authors of internationally recognized grammar books, such as Curme [1957]; Quirk [1972]; Biber et al. [1999]; Crystal [1995]; Murphy [2006].

2.2. Current Global Research on Acquisition of English Articles by Non-native Speakers

Research to reveal the mechanisms of article acquisition in ESL is a relatively new sphere. Comparable studies of the acquisition of articles by L2 learners appeared no sooner than in 1960s with research on English vs. Slavic in Kaluza [1963], and pedagogically-oriented analyses of the article system [Hok 1970; McEldowney 1977]. Universal developmental stages for article acquisition were described by Thomas [1989] arriving at the conclusion that L1 and L2 learners share an initial hypothesis associating *the* with referential nouns.

As can be seen from the literature review, the acquisition of English articles by EFL learners belongs to the actively developing domain. Most research deals either with applying the traditional structural or more up-to-date cognitive approach to describe the system of articles in the most comprehensive way, or revealing the stages and obstacles of the article acquisition. Nevertheless, the methodology of teaching articles to Russian EFL learners, specifically on the intermediate level, might benefit from research into the way students reflect on the use of the articles in the written text.

3. Material and Methods

The study investigated whether and how the accuracy of detecting the misuse of articles in a written text varies with the respect to the focus on the kind of errors as well as to self-reviewing or reviewing classmates' essays.

3.1. Participants

The participants in this study were first-year students from the faculty of law, the National Research University Higher School of Economics, aged between 18 and 20, who had learned English for about seven years at school and mastered English from B1 to B2 level when participating in this experiment. The experiment took place at the very start of their English language course at the university in September 2018.

3.2. Procedure

At their first lesson of English for Specific Purposes 62 first-year students were given the task to write an essay on the topic "Why do I Want to be a Lawyer?" The time was limited to 40 minutes and the word count was to be 170–200 words (see Appendix for the essay samples). In one week, they were divided into four groups where they received the essays back with various tasks to be completed in 15 minutes:

- Group 1 were to check their own essays in order to find and correct their own grammar errors;
- Group 2 were to check their own writings to find and correct their own misuse of articles;
- Group 3 were to check the group-mates' essays in order to identify and correct grammar errors;
- Group 4 were to check other students' essays to find and correct article misuse.

Afterwards, the works were submitted to the ESL instructor who checked them again, fixed and counted the number of article misuses and the number of those identified and corrected by the students.

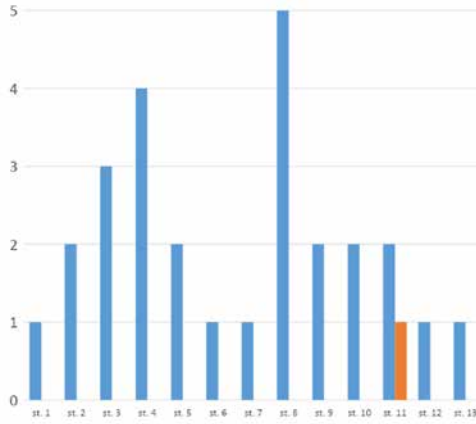


Figure 1. Article mistakes made and found in Group 1

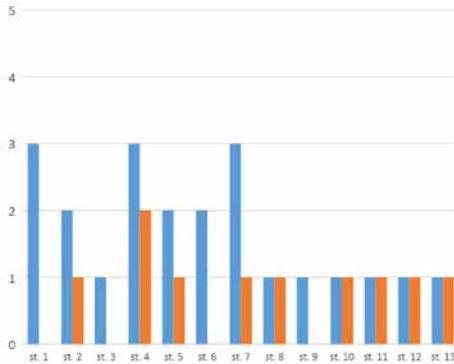


Figure 2. Article mistakes made and found in Group 2

The data analysis in the present study is divided into two parts. The first part of the research contains four bar charts that show the results obtained from the four groups; the second part analyses and compares the data.

3.3. Instrument

The research was conducted via the visualization of the data obtained during the experiment with the participation of four groups. Firstly, the data were analysed to obtain descriptive statistics; afterwards, the average ratio of the errors identified was calculated for each group and the four results were compared to arrive at the conclusion.

4. Results and discussion

The study revealed that the lowest ratio of article misuse identification was demonstrated by Group 1, who were to spot out the errors in their own work

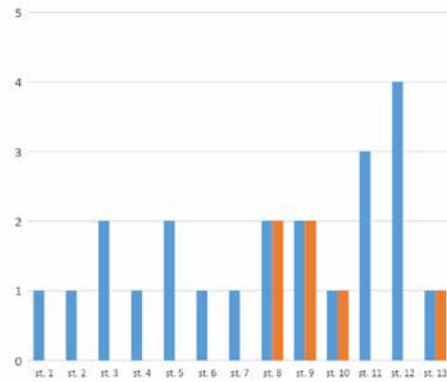


Figure 3. Article mistakes made and found in Group 3

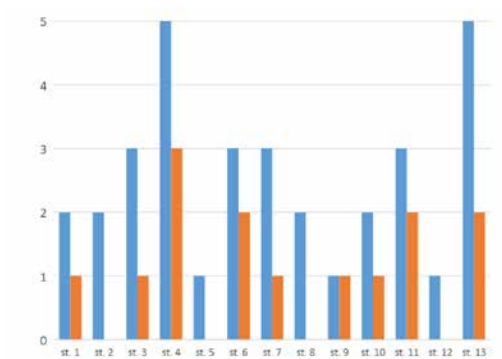


Figure 4. Article mistakes made and found in Group 4

without a hint about the type of errors they were looking for — only 4%. In Group 1 only one error in article use was spotted and corrected, at the same time, in 13 essays the students made 29 mistakes in the article use, from 1 to 8 mistakes per a text (Figure 1).

Group 2, who were to find article misuse in their own writings, demonstrated the highest level of effectiveness: 10 errors in article use were identified out of 21 in total, with four participants only who failed to find any mistakes. Having been instructed to find article misuse, the students demonstrated the maximum efficiency in error correction in their own writings (54%). It is worth mentioning that five students out of 13 managed to find and correct all the article misuses they had made (Figure 2).

Correcting errors in grammar in others' essays by Group 3 was far more productive by article misuse identified than in their own essays by Group 1:

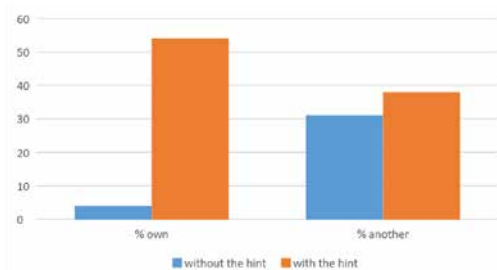


Figure 5. Ratio of articles mistakes found

31% of the errors were found, with 4 students out of 13 managed to spot all the errors in article use by their group mates (Figure 3).

Group 4, who were given the instruction to look for the article misuse in other students' essays, demonstrated comparatively high level of efficiency with 38% of article misuse identified. So 9 students out of 13 were able to spot out the article misuse although not 100% precisely (Figure 4).

Overall, the findings suggest that peer-revision plays an important role in the effectiveness of error correction as the participants were able to find more errors in the article use in others' writings — 31% in comparison with their article misuse corrected 4%, which is almost 8 times less effective (Figure 5). Having been given the instruction to focus on the article misuse, the students demonstrated a significant increase in efficiency by 50% in Group 2, who were reviewing their own essays and a slightly better result of 38% of the errors corrected in Group 4.

In other words, the students were more inclined to identify the article misuse in their own essays rather than in their group-mates' if the focus on the type of error was made. Without this focus, however, the participants were more effective in peer-review than in self-review.

5. Conclusion

This study investigated the correlation between the focus of the review task on article misuse found both in one's own as well as in somebody else's essays. The data analysis revealed that students tend to find significantly more errors when given the instruction to look for article misuse only. As shown by the analysis, instruction focusing the students' attention on the type of errors was found to play a critical role in the error correction efficiency. It was also found that there was a correlation between the number of articles errors corrected and the type of revision — self-revision or revision of a group mate's essay.

This study contributes to the theoretical and methodological knowledge of the acquisition and use of English articles by Russian EFL learners and the findings enrich the understanding of grammar development and writing performance. It can be deduced that students may benefit from self-revision

tasks focusing on the type of error, while in peer-review tasks they tend to find more errors even without teacher's instruction of the type of grammar error to look for. Pedagogically, the results may provide some guidance for English grammar and writing course designers in developing curriculum, syllabus and textbooks. It is also hoped that the results may be useful for practitioners to adjust their teaching practices, materials and assignments to cater to students' needs and abilities.

References:

1. Biber, D. et al. (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
2. Christophersen, P. (1939) *The articles. A study of their theory and use in English Text*. Copenhagen — London: International Publisher Oxford University Press.
3. Curme, G. (1957) *English Grammar*. New-York: Barnes&Noble.
4. Crystal, D. (1995) *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Hewson, J. (1972) *Article and Noun in English*. The Hague-Paris: Mouton.
6. Hok, R. (1970) The concept of 'general-specific' and its application to the/a and some/any. *TESOL Quarterly*. 4. pp. 231–239.
7. Ivanova, I., Burlakova, V., and Pocheptsov, G. (1981) *Teoreticheskaia grammatika sovremennogo angliiskogo iazyka* [Theoretical grammar of modern English]. Moscow: Vysshiaia shkola.
8. Jespersen, O. (1943) *Essentials of English Grammar*. (2nd ed). N.Y.: Henry Holt & Co.
9. Kaluza, H. (1963) Teaching the English Articles to Speakers of Slavic. *Language Learning*. Vol. 13. Issue 2. pp. 113–124.
10. Kramsky, J. (1972) *The Article and the Concept of Definiteness in Language*. The Hague-Paris: Mouton.
11. Krylova, I. P. and Gordon, E. M. (1999). *A Grammar of Present-day English. Practical Course*. Moscow: Knizhnyi dom Universitet.
12. McEldowney, P.L. (1977) A teaching grammar of the English article system. *International Review of Applied Linguistics*. 15. pp. 95–112.
13. Murphy, R. (2006) *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Quirk, R. et al. (1972) *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
15. Smirnicky, A. (1959) *Morfologiia angliiskogo iazyka* [The Morphology of the English Language]. Moscow: Izdatelstvo literatury na inostrannykh iazykakh.

About the authors:

Irina A. Savenkova

Senior Lecturer, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; e-mail: isavenkova@hse.ru

Inna V. Soloveva

Candidate of Phylology, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; e-mail: isolovyova@hse.ru

Theoretical perspectives of edutainment practices: why it works

A. Vagele-Kricina

Abstract

The contemporary study environment is being modernized at a rapidly increasing pace; therefore, there is a crucial need for new teaching methods that should be applied to facilitate the successful interaction between students and lecturers. A skillful lecturer is expected to be a coach and teacher simultaneously as well as to adjust their own cognitive competences to the situational demands of the contemporary classroom. The aim of this research is to examine edutainment or 'learning through play' as a high-end teaching concept that helps to enhance students' motivation and eliminate the possible mental gap between teachers and scholars. Edutainment teaching aims at soft yet intensive deliverance of hidden potentials and preferences of a scholar and serves as a sociopsychological indicator that reveals some individual traits of a student and helps the lecturer to choose an appropriate teaching method.

Keywords: learning-through-play approach, ice-breaking practices, learning aptitudes, potentials of edutainment, psychological perspective of edutainment.

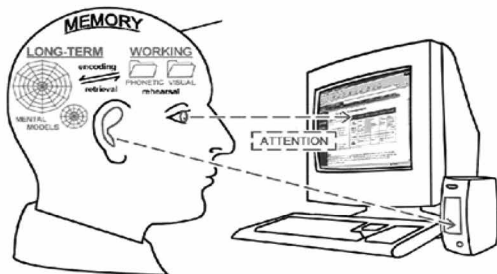
Theoretical gap in edutainment

The concept of edutainment is commonly defined as a synergy of two seemingly contrasting activities, namely, entertainment and education [Haythornthwaite & Andrews 2011]. The concept, however, should not be narrowed to an incomplete yet common definition as "media designed to educate through entertainment" [Burns 2002: 22–23]. An abundance of controversial definitions makes it difficult to put a border line between edutainment, game-based learning and didactic play, whereas all three aim to reveal scholars' potential. Edutainment has been widely discussed over the past 10 years; however, there is no theory which fully states for what actually happens in edutainment [Haythornthwaite & Andrews 2011]. A growing number of articles address only didactic aspects of edutainment and totally neglect the psychological side of this phenomenon. Meanwhile, 'learning through play' reveals students' subconscious impulses and intentions, which might remain hidden in more traditional education practices. Essentially, edutainment is built upon a teacher's attempt to reveal students' potential. In Jungian terms, the grand purpose of teacher [Jung qtd. in Charsky 2010] here is to enhance their inner curiosity. According to Carl Jung (one of the fathers of the analytical psychology), all the individuals were born naturally inquisitive, but due to social restrictions they had lost self-motivation for delightful learning [Jung qtd. in Charsky 2010]. When being involved in didactic game, the person does not perceive a learning

task as formality but rather as a personal challenge. For this reason, one of the purposes of edutainment is to fit the context of students' life — by choosing controversial timely topics for discussion, for instance. The feeling of full involvement, timely support and, more importantly, the so-called 'contextual fitting' are the key elements that make edutainment successful.

Edutainment: Scientific Pro arguments

Although, as it has been previously mentioned, there is no theory that would fully state for what happens in edutainment, there is a one theoretical perspective to look from: the so-called cognitive learning theory by Richard Mayer, educational psychologist, who made a significant contribution to the existing theories of human cognition. Learning, according to Mayer, is an active process of choosing, filtering, organizing and processing the information upon prior knowledge [Mayer 2011]. The famous picture published in dozens of books on psychology embodies and reflects the essentials of this theory (see pic. 1). Learning occurs through the continuous interaction between two memory types: the so-called long-term and short-term memories [Mayer 2011]. First, new information is getting consolidated in a short-term memory to be sorted there, and this is the process Mayer calls rehearsal [Mayer 2011]. After the preliminary superficial analysis of new data has completed, the information passes from short-term memory to long-term memory (see pic. 1):



Picture 1. The essentials of Mayer's cognitive learning theory [Mayer, 2011]

This is the second stage of learning Mayer calls the process of encoding [Mayer 2011], thereby the information is getting transferred to long-term memory. If a scholar tries to remember something they have memorized (i.e. to access the long-term memory storage), the information passes back to the short-term memory and information retrieval occurs [Mayer 2011]. Indeed, the teacher should facilitate an easy transfer of information to long-term memory. However, this perspective is too simplistic when it comes to the necessity to make learning useful and truly practical. For teachers, it is not simply enough to add new knowledge to long-term memory of their students; instead, they need to add these knowledge structures in a way to be easily retrieved and

accessed at short notice. The role of edutainment here seems to be unclear; however, according to the so-called encoding specificity principle (described by Mayer in his later works), the element of play brings a dramatic change to the process of learning. According to ESP (encoding specificity principle), the transfer between two memories is maximized when the conditions of training imitate real life experiences and the element of play is clearly integrated [Mayer 2011]. Therefore, edutainment practices (especially simulations and role-plays) are best when we need to retrieve the knowledge from long-term memory back to working memory. Thus, an education entwined with entertainment facilitates the transfer of the information ‘in both directions’; and this might be the reason why edutainment practices are integrated in a vast majority of educational institutions throughout the USA. The reason for this tendency is as follows: different from the notorious drilling practice, edutainment conveys new knowledge in a highly practical and easily accessible way.

Edutainment as a marker of different learning aptitudes

As a part of our didactic experiment, some elements of edutainment have been integrated into English language course to reveal students’ communication styles during four didactic game sessions. During the course of play, students demonstrated contrastingly different communication aptitudes, and this brought the author to a conclusion that edutainment practices (especially those implying a collaborative aspect) are great sociopsychological markers. Apart from accomplishing the pedagogical tasks, they clearly reveal the individual characteristics of a scholar. During the session, the distribution of roles within one group happens without any supervision; and this process clearly illustrates the psychological inclination of a student as they unconsciously choose the role which seems relevant to their nature. Different problem-solving or communication strategies form the domain of the individual learning style which will be discussed further on.

The notion of learning style refers to seven conflicting theories all of which suggest that the tutor can classify learning participants according to their learning style. However, all the theories present radically different views on how these styles should be defined and classified. By the mid 80s, there had been a seismic shift in educational psychology mainly because of the appearance of David Kolb’s experiential learning theory. Despite being the oldest compared to other learning theories, Kolb’s legacy remains the most fundamental research on learning styles. Kolb insists on the specific pedagogical perspective, which makes an emphasis on a deep psychological analysis of a scholar. Personality, according to Kolb, is seen as “several mental dimensions, each reflecting preferences and aptitudes of a scholar” [Kolb 2015: 72]. In one of his earliest works called “Experiential Learning”, Kolb outlined two distinct approaches toward acquiring experiences: *concrete Experience* and *abstract Conceptualization* and two approaches toward transforming experiences: *Reflective Observation* and *Active Experimentation* [Kolb 2015: 50],

respectively. Learning process inevitably implies going through these stages which can be presented as a circle. Then, Kolb postulated, everyone is naturally inclined to be more successful at one or another stage of learning [Kolb 2015], and this inclination should be considered when planning a lesson. The combinations of these preferences in terms of acquiring / transforming experience forms the individual style of a scholar.

For this reason, one of the last year researches conducted in Riga Technical University was partially aimed at addressing the sociological aspects of edutainment, including learning styles / preferences stipulated by gender. The results of the survey had revealed a correlation between scholars' gender and their attitude to competition elements in didactic games. In contrast to males (64%), most female respondents (36%) found competition-based games as "empathy lacking" activities, alien to the female nature [Vagele-Kricina 2018: 131]. None of the edutainment theories, however, shade the light on the correlation between scholars' gender and their learning preferences / styles in edutainment. The so-called theoretical gap that has been previously mentioned by Richard Andrews promises immense potential for further studies in that area.

The connection between learning preferences and edutainment is not evident; however, Kolb's followers suggest that collaborative games reveal the individual learning style of a scholar and distinct styles can be explored through "achieving the target purpose with entertainment by drawing on the students in learning process with the help of drama methods" [Brennan qtd. in Aksakal 2008: 23]. The nature of these styles is therefore best captured in a collaborative environment tintured by the element of play.

Notwithstanding all the scientific arguments, there are various misleading beliefs and stereotypes about edutainment. Human beings are naturally inclined to make subjective conclusions based on their habitual experience. The so-called 'common sense' makes them perceive edutainment as a substitute for what do they call 'normal' or 'real learning'. The word 'substitute' causes a range of immediate associations like low quality, bitter after-taste etc. Similarly, edutainment practices are being called into question whenever teacher tries to implement them in a classroom. However, it is a time to call into question a deeply rooted stereotype about edutainment; thereby the latter is considered as not matching the level of higher professional education. Instead, the focus should be shifted on its potential to discover the ways edutainment helps lecturers to make teaching effective.

References:

1. Aksakal, N. (2015) Theoretical view to the approach of the edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 186. pp. 1232–1239.
2. Andrews, R. and Haythornthwaite, C. (2011) Researching e-learning. In: *E-learning Theory and Practice*. London: SAGE Publications. pp. 207–226.
3. Charsky, D. (2010) From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics Games and Culture. *Games and Culture*. 5(2). pp. 177–198.

4. Clark, R. C. and Mayer, R. E. (2011) *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
5. Burns, T. (2002) *Erving Goffman*. Routledge.
6. Kolb, D. A (2015) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
7. Copeland, M. (2005) *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School*. Stenhouse Publishers.
8. Vagele-Kricina, A. (2017) Flexibility as a Pedagogical challenge: Edutainment Practices for Computer Science Students. *New perspectives in science education, 7th edition*. Florence: Pixel. pp. 131–134.

About the author:

Alina Vagele-Kricina

Master in language studies, Researcher, Lecturer, Riga Technical University, Riga, Latvia; e-mail: Alina.Vagele@rtu.lv

Some new facets in the competence model of the 21st century

N. A. Zinkevich, T. V. Ledeneva

Abstract

The article addresses some new employability skills, which are gaining in importance. Alongside with critical thinking and creativity, attention management, concentration, self-reflection, emotional intelligence and other soft skills come to the forefront due to the information overload, disruptive innovations, and drastic shifts on the labour market. As a rule, attention management is taken for granted, nonetheless, many modern students suffer from attention deficit, short attention span, poor memory, and retention that manifest themselves in careless instruction reading, spelling mistakes while copying tasks, inability to distinguish between facts and opinions, and such like. Language classes provide an opportunity to integrate 'soft' with 'hard skills' and help students bridge the gaps thanks to some class activities and other resources.

Key words: attention management, competence, employability skills, hard skills, soft skills.

Education institutions need to keep pace with the unprecedented changes caused by the Forth Industrial Revolution, such as artificial intelligence and cloud technologies, 3D printing and the Internet of Things, etc. New demands

of labor markets and the challenges posed by disruptive innovations, changes in business models and the evolving nature of work bring specialists to provide taxonomy tables for the sets of skills in demand in the near future.

While creativity, cross-cultural and autonomous learning skills are given much prominence in teaching foreign languages, some others are gaining in importance. According to Skolkovo researchers [Loshkareva, Luksha 2017], the 21st century basic skills also comprise attention management, concentration, self-reflection, ecological awareness and digital literacy.

Concentration and attention management are indispensable for coping with information overload, and to prevent as much as possible, the notorious 'human factor', which might, given the complexity of modern technology, cause the disruption of complex technological systems. These skills determine success both in a professional domain as well as in everyday life.

Soft skills, including emotional intelligence, empathy, compassion, are predicted to come to the forefront too. The disruption of the labour market, loss of jobs by many, the subsequent stress, and the necessity to acquire new skills, and learn during lifetime pose new challenges to one's mental wellbeing, emotional stability, and physical health.

The Skolkovo researchers suggest the 21st century competence model comprising four layers: **context-specific skills** (including but not limited to hard skills); **cross-contextual skills**, applicable in a larger domain of social or personal activities; and **meta-skills, close to the concept of 'multiple intelligences'**. Finally, there are 'existential' skills that can be universally applied in different living contexts. They include the ability to set goals, willpower, self-reflection (meta-knowledge), and the ability to learn/unlearn/re-learn (self-development).

'Hard skills' appear not so 'hard', if one has to learn throughout one's lifetime to catch up with 'disruptive innovations' and to stay afloat in profession. The content of the traditional core academic subjects has turned into a variable as it requires regular updating, whereas the new invariable appears to be the system of employability skills.

At first sight it may seem that the above written primarily pertains to technical students. This is, largely, true. The situation for MGIMO students (and subject and language teachers) is more favourable — humanities are not subject to radical changes in sum and substance. Nonetheless, digitization and humanities are closely linked with methods and means of research in the field of humanitarian subjects and informatization as the social phenomenon: new media, digital libraries, databases, archives, etc.

Given the above, what set of competencies does a MGIMO graduate majoring in International Business and Business Administration (IBBA) need?

To answer these questions one has to understand the changes in the working environment of would be managers. As the technologies improve, the possibilities of digital business as well as distant management and telecommuting expand. More and more companies introduce knowledge management systems,

retraining programmes aimed at teaching 'skills of the future'. All these have direct relevance to MGIMO graduates in IBBA, although the main aim in teaching a foreign language largely remains the same (to enhance communicative competence in a target language).

According to numerous research into the competence model of the 21st century, teaching 'hard skills' (in our case English) is no longer enough, some more emphasis should be laid on 'soft skills' and emotional intelligence.

Emotional intelligence means that in every activity a person keeps not only the task but also the people around in focus and treats them with empathy, respect, patience, and tolerance to diversity. Soft skills, often referred to as transferable skills, embrace communication skills, including the ability to adjust one's style of communication and its tone to the audience, to use proper register, and take into account not only cultural but age differences too.

Leadership is another soft skill, indispensable for a manager, closely crossed with communication competence, teamwork, ability to instruct and persuade, negotiate and encourage, resolve conflicts, etc.

Managers often have to face deadlines and high stakes. **Time management** involves the ability to work under pressure, cope with stress, prioritize tasks, and switch attention.

The English Master's Curriculum of the MGIMO School of International Business and Business Administration encompasses a number of soft skills. They are included in the textbook [Zinkevich (ed.) 2016]. Besides, the book embraces Knowledge Management, Emotional Intelligence, Wellness, Corporate Social Responsibility dealing with ecological mindset, Digital Literacy and Security. Every unit of the textbook contains a Reflection Spot inviting students to reflect on what they have learnt and how they would use the knowledge and skills acquired in new circumstances and in their future work. Reflection Spot facilitates motivation and self-awareness.

How can attention management be integrated into the English language Master's course? On the one hand, the very ability to speak or write in a foreign language requires a well-developed ability to concentrate attention simultaneously on a whole set of factors. Apart from formulating the sensible message, the speaker should solve such tasks as the correct choice of words, collocations, prepositions, article, the proper word order, the choice of tenses. In other words, the ability to hold attention on every single element while completing an integrated task is trained regularly.

However, attention issues are still mostly taken for granted. Language teachers register that some students underscore mainly due to their inability to focus and retain attention but do not feel responsible for correcting this default. The common fallacy is that attention develops in a natural way. Traditionally, psychologists claimed that attention problems should be worked on and solved on the primary school level. Nonetheless, even at the tertiary level, some learners do not follow teacher's instructions carefully; make spelling mistakes and omissions when copying tasks, do not see the message of a text

or cannot extract the right information from audios or videos, just to name a few problems, connected with attention deficit.

One of the major culprits causing this situation is digital distraction. Students are constantly checking messages on their phones, even if they have them on silent. Jane Piper, a psychologist and the author of *Focus in the Age of Distraction*, states that even hearing the buzz, even not checking or answering it, takes about **23 minutes to regain your concentration** [Piper 2018]. Our attention span is approximately about 20–50 minutes, but it can extend with training.

Practically, developing every global skill at each level could be coupled with improving learners' attention. For example, doing BEC listening tests requires from students great concentration, as they have to do two tasks and understand two layers of information simultaneously. As practice shows, after doing about fifteen tests during the course students sufficiently improve their scores. Besides traditional listening for gist, detail, or specific information, the task could be to listen for opinion (in dialogues, trialogues or polylogues), function, purpose, attitudes, and emotions; e.g., *Match the speakers to statements, attitudes, etc.*

The English textbook for Master's students [Zinkevich (ed.) 2016] contains many integrative tasks, which, among other things, serve to improve attention and concentration. While discussing leadership, students are asked to compare Robert Scott's and Roald Amundsen's personalities as leaders, judging from their actions, decisions, attitude to their crews and other parameters. Doing the task requires the very attentive reading of both the texts.

Finding similarities and/or differences in various information sources, like comparing Text A and Text B could be yet another option to enhance attention management.

Lexical exercises of many types lend themselves admirably to the same end. Among them there are all kinds of matching exercises to form common collocations, *odd one out, what's the next word?*, synonyms/antonyms, grouping words according to some criteria or a very challenging one — guessing a word which fits a set of sentences, etc.

There are types of activities especially suited for improving attention and memory: *two stories in one*, suggesting headings to parts of a text, making up a story by adding new details, underlining this or that part of speech, etc. Correcting written papers of peers could be beneficial for both sides.

As warmers, students could compete in making as many words as they can from a long one, learn tongue twisters, quickly read misspelled words, and find mistakes. Noticing mistakes in headlines is a fun activity, which creates a relaxed atmosphere and facilitates learning. Examples:

“One of the soldiers dropped his gin while they were marching past the Queen. To get a loan you must sing this form” [Watchyn-Jones 2000: 58–59].

More than one meaning sentences can also liven up the classroom procedure and give students something to wrack their brains over. Examples:

“A man who almost strangled his ex-wife was given a second chance by the judge. She died in the home where she was born at the age of 88” [Watchyn-Jones 2000: 61–62].

Another activity highly recommended for doing in class is *who wrote what?* type that requires from students an integration of a number of skills with utmost attention: silent reading, matching information, critical thinking, inference, for example, “How I Crossed the Sahara Desert” by Rhoda Camel; “Au Reservoir” by C. U. Later; “School dinners” by R. E. Volting [Watchyn-Jones 2000: 31].

In the age of information overload, attention is perceived as a scarce and precious resource [Davenport, Beck 2001]. With so many stimuli competing for our attention, the ability to identify the truly important pieces from the information noise and to avoid distraction traps is high on the agenda. In this respect, attention management issues overlap with the problems that are being traditionally solved by the set of critical thinking skills. The process of critical analysis and evaluation starts with the ability to focus attention on the correct items to study and highly depends on the learner’s ability to hold all of them in focus; attention management also enhances memory and information retention.

A separate field of training attention allocation is visuals. Visualizing is an effective cognitive strategy. The younger generation is much better at extracting information from visuals than from texts. This is due to the so-called *clip thinking*, typical of many students, who can quickly switch between fragments of information but fail to see the relationships or logical connections between them. Thus, visuals may provide an additional set of attention distractions from the core focus if used excessively.

The problem is that a human eye can see an object even if the brain cannot make heads or tails of it. We do not see things in front of our eyes if we are not looking for them. To get information from the visual fully, a person needs the ability to successfully decode and interpret visual messages. Tools for developing visual comprehension (also attention and imagination!) are fine arts, web charts, musical notations, maps, graphs, and so on.

Polish researcher Hanna Kryszewska [Kryszewska 2018] claims that visuals are extremely effective in training attention concentration as well as critical thinking skills.

A number of recent publications have also debunked the myth of multitasking, introduced at the turn of the century as an efficient means of dealing with information overload [Rosen 2008]. As a series of research has shown, the practice of multitasking does not save time but often results in a poorer quality of the tasks fulfilled and, eventually, the habit of constant partial attention can bring about serious mental disorders. In this way, multitasking is proved a threat to both, people’s health and workplace productivity.

The process of critical analysis and evaluation starts with the ability to focus attention on the correct items to study and highly depends on the learner’s ability to hold all of them in focus; attention management also enhances memory and information retention.

References:

1. Zinkevich, N. A. (Ed.) (2016) *English Course for Management Masters: Preparing for the Future*. Moscow: MGIMO–Universitet.
2. Loshkareva, E. and Luksha, P. et al. (2017) *Skills of the future. How to thrive in the complex new world*. [Online] Available from: http://edu2035.org/files/WSdoklad_12_okt_eng.pdf. (Accessed 15.01.2019).
3. Davenport, T. H. and Beck, J. C. (2001) *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Harvard Business School Press.
4. Kryszewska, H. (2018) *Visual Literacy*. [Online] Available from: hania.kryszewska@pilgrims.co. (Accessed 10.08.2018).
5. Piper, J. (2018) *Time Management is Dead in an Attention Economy*. [Online] Available from: <https://www.womenonbusiness.com/time-management-is-dead-in-an-attention-economy>. (Accessed 21.01.2019).
6. Rosen, C. (2008) The Myth of Multitasking. *The New Atlantis*. Spring 2008. 20. pp. 105–110.
7. Watchyn-Jones, P. (2000) *Fun Class Activities. Book 1*. Pearson Education Ltd.

About the authors:

Nina A. Zinkevich

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University,
Moscow, Russia; e-mail: nizi@mail.ru

Tatiana V. Ledeneva

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Mos-
cow, Russia; e-mail: tvmelled@gmail.com

Секция Б

Современные подходы в обучении иностранному языку для специальных и академических целей

Modern Approaches
in Teaching Foreign Languages
for Specific and Academic Purposes

Обучение английскому языку специалистов-международников: политический дискурс

Т. В. Алиева

Аннотация

В статье рассматривается специфика преподавания английского языка для специалистов в области международных отношений, которая обусловлена необходимостью интегрировать развитие профессиональных компетенций в учебную программу по дисциплине “Английский язык”. Поскольку весь диапазон профессиональных и общекультурных компетенций работников дипломатической службы неразрывно связан с политическим дискурсом, предпринимается попытка идентифицировать языковые средства разных уровней (лексического, морфологического и синтаксического), которые отражают его особенности, связанные, прежде всего, с ориентированностью политического дискурса на оппозицию “свой — чужой”. Выделенные языковые средства актуализируют аксиологический потенциал данной оппозиции и включают такие средства, как оценочная лексика, метафоры, эвфемизмы, разговорная лексика, заложенные конструкции, префиксы. В статье указывается на необходимость формирования у студентов осознанного представления о потенциале данных языковых средств выполнять функцию инструментов воздействия в политической коммуникации.

Ключевые слова: политический дискурс, “свой — чужой”, языковые средства, профессиональные компетенции, специалисты-международники.

Обучение иностранному языку специалистов в области международных отношений имеет свою специфику, которая обусловлена необходимостью интегрировать развитие профессиональных компетенций в учебную программу по дисциплине “Английский язык”. Поскольку весь диапазон профессиональных компетенций работников дипломатической службы неразрывно связан с политическим дискурсом, представляется целесообразным выделить ряд его особенностей, которые следует учитывать при обучении.

В связи с тем, что центральной оппозицией политического дискурса является дихотомия “свой — чужой” (что обусловлено борьбой за власть как основной функцией данного вида дискурса), изучение средств, которыми она реализуется, значительно повышает эффективность дипломатической коммуникации. Необходимым условием ознакомления с данной оппозицией является понимание того, что это по своей сути оценочная категория. Отнесение субъекта в лагерь “своих” или “чужих” исторически подразумевало примитивную оценку “своего” как “хорошего” и “чужого” как

“плохого”. Однако современный цивилизованный мир менее прямолинеен в оценивании “своего” и “чужого” — диапазон отношений в этой парадигме значительно шире принципа “мы — хорошие, они — плохие” или “свои — друзья, чужие — враги”. Важно донести до учащихся, что в западном обществе не принято открытое неприятие “чужого” (за исключением субъектов, которые общественным договором маркируются как “враги”, в частности, террористы, преступники). Напротив, для выражения отношения к “чужому” существует многообразный арсенал языковых средств, которые позволяют смягчить негативную оценку и избежать нанесения открытого оскорбления. Примечательно, что диапазон таких средств включает почти все языковые уровни: лексический, морфологический, синтаксический.

Одним из наиболее очевидных и эффективных средств выражения отношения к “своему” и “чужому” в политическом дискурсе является лексика. Существует целая палитра лексем, выражающих различный градус положительной или отрицательной оценки (*close relationship, bond cooperation; to cling to, to see eye-to-eye; contempt, resentment; to confront; confronting camps* и т. п.). Поскольку большинство слов скорее всего знакомы учащимся продвинутого уровня, на этом этапе представляется целесообразным предлагать задания на поиск синонимов и их употребление с целью выявления стилистических и контекстуальных различий.

На лексическом уровне особый акцент должен быть сделан на метафоры, поскольку межкультурные различия образных представлений и непонимание оценочных смыслов, заложенных в той или иной метафоре, могут затруднить коммуникацию. Будущие специалисты в области международных отношений должны познакомиться с наиболее распространенными метафорами и научиться определять их аксиологический потенциал. Так, например, в англоязычном политическом дискурсе одна из самых частых метафор — хулиган, досаждающий тихим соседям. Распространенность этой метафоры обусловлена ценностным кодом западной культуры, одним из центральных элементов которого является понятие мирного цивилизованного общества, поэтому, безусловно, образ задиры (*bully*), нарушающего покой мирных граждан, обладает мощным отрицательным потенциалом (в отличие от российской культуры, в которой важную роль играет понятие силы, и преступный мир вызывает не столь однозначные отрицательные ассоциации). Из-за различий в ценностных культурных кодах основную трудность у студентов вызывает не только декодирование, но и продуцирование собственных метафор, которые могли бы быть адекватно встроены в канву англоязычного дискурса. В связи с этим необходимо включать в аппарат упражнений задания, направленные на формирование данного навыка. Подходящей платформой для такого рода заданий может стать курс риторики, интегрированный в программу по дисциплине “Английский язык”, поскольку именно в публичных выступлениях вероятнее всего дипломаты будут прибегать к использованию тропов. Представляется целесообразным разделить обучение метафорам

на 3 этапа: первый этап — выявление метафор в англоязычных текстах публичных выступлений, второй этап — выполнение заданий, в которых учащимся предлагается употребить подходящие метафоры в различных контекстах на уровне одного-двух предложений вместо высказываний, не содержащих никаких тропов (например: *Use a metaphor instead of the word combination in the bold type: The Iran deal **cost** Iran's leaders **a lot of money.***). И, наконец, третий этап — использование метафор при создании собственного публичного выступления.

Важную роль в адекватной интерпретации и продуцировании текстов играет также разговорная лексика, уместность использования которой должна быть четко разъяснена студентам. В некоторых культурах употребление сленга допустимо в отношении “чужого” (например, в российской культуре политики и журналисты могут использовать в речи разговорную лексику как инвективу в отношении оппонента), тем не менее, подобная лексика должна быть исключена из дипломатического дискурса. Крайне важно обращать особое внимание на стилистическую маркированность тех или иных слов и объяснять учащимся недопустимость использования разговорной лексики на официальных встречах. В качестве тренировочного упражнения выступают задания на выявление стилистического несоответствия контекста и стилистически маркированных лексем.

Еще одним важным лексическим средством политического дискурса, требующего особого внимания при обучении будущих дипломатов, являются эвфемизмы. Учащиеся, как правило, впервые сталкиваются с данным явлением, поэтому на первом этапе необходимо научить их распознавать эвфемизмы в контексте. На втором этапе студенты должны познакомиться со значениями наиболее распространенных эвфемизмов политического дискурса, такими как *collateral damage*, *peacekeeping mission* и т. п. И, наконец, на последнем этапе учащиеся самостоятельно декодируют значения эвфемизмов в различных контекстах. Обучение эвфемизмам тесно связано с формированием фоновых знаний студентов, поскольку политическая эвфемия всегда стратегически мотивирована, и именно понимание мотивов позволяет распознавать и расшифровывать эвфемизмы. Так, например, эвфемизм *tender age shelter* получил широкое распространение в силу жесткой иммиграционной политики Дональда Трампа, в соответствии с которой детей нелегальных мигрантов размещают с родителями и помещают в специальные центры. Для того, чтобы обнаружить в данном выражении признаки эвфемии и адекватно интерпретировать мотив его использования, необходимо иметь представление о принципах политики Д. Трампа, а также об общественных и политических настроениях в США, которые диктуют необходимость смягчить отрицательную оценку мерам, предложенным президентом.

Овладение языковыми средствами реализации политического дискурса касается не только лексического уровня, но и грамматического. Изучение иностранного языка, как правило, сосредоточено на правиль-

ности грамматических структур, в то время как суггестивный потенциал тех или иных синтаксических конструкций остается без внимания. В частности, специалисты-международники должны быть осведомлены об эффективности использования залога как инструмента воздействия. Так, положительная оценка действиям, совершенным “своими”, может быть усилена за счет активного залога и использования местоимений *we* или *I* в роли агенса. Напротив, смягчить отрицательную оценку, если она относится к действиям стороны, которую представляет говорящий, можно посредством пассивного залога и отсутствием указания на агенса. Задания, предназначенные для работы с аксиологическим потенциалом залоговых конструкций, должны включать контексты, в которых субъектом действий выступают “свои” или “чужие”. При этом в формулировке задания акцент делается именно на оценочности залоговых форм. Например: *Intensify the positive evaluative meaning of the sentence, changing the voice of the verb: 1) Close relationships and friendships and strong partnerships with the leaders of many nations have been forged. 2) More than 4 million new jobs have been added.*

Кроме того, не стоит оставлять без внимания и роль морфологических средств в политическом дискурсе. Представляется целесообразным рассмотреть префиксы, являющиеся наиболее продуктивными в контексте международных отношений, такие, как *pan-*, *pro-*, *anti-*, *un-*, *non-*. Изучение различных политических контекстов, где актуализируется морфологической уровень, позволяет интегрировать развитие культурных компетенций, поскольку знакомит студентов с современными международными реалиями (касательно партнерских или, напротив, враждебных отношений между государствами, регионами, союзами). Если в задании требуется употребить в том или ином контексте один из префиксов *pan-*, *pro-*, *anti-*, *un-*, *non-*, то его успешное выполнение зависит от знания студентами политической ситуации. Так, например, в следующем предложении требуемый префикс (*pan-*) будет выбран при условии, что студенты осведомлены о проблемах, существующих в различных странах Европейского Союза: *Most Italians don't want to turn their back on the destitute, but their frustration has reached breaking point at being "abandoned by the EU" as they see it, to deal with what is in fact a _____-European problem.* (Katya Adler, BBC news, 13.06.18).

Таким образом, существует ряд языковых средств разных уровней (лексического, морфологического и синтаксического), которые отражают особенности политического дискурса. Представляется целесообразным интегрировать их изучение в курс обучения будущих специалистов-международников по дисциплине “Английский язык”. В заключении хотелось бы отметить, что главное условие эффективного обучения особенностям политического дискурса — формирование у студентов осознанного представления о потенциале определенных языковых средствах выполнять функцию инструментов воздействия в политической коммуникации.

Сведения об авторе:

Алиева Татьяна Владимировна, к. филол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: t.alieva@rambler.ru

**TEACHING ENGLISH TO INTERNATIONAL RELATIONS
STUDENTS: POLITICAL DISCOURSE**

Tatiana V. Alieva

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: t.alieva@rambler.ru

Abstract

The article is concerned with teaching English to International Relations students, which should incorporate the development of professional competences into the English course. As the whole range of professional and cultural competences of Foreign Service officers is inextricably linked with political discourse, an attempt is made to identify language means of different levels (i.e. lexical, morphological and syntactic levels) that are related to the central opposition of the political discourse “we — they”. The identified language means realize the evaluative potential of this opposition, including such means as evaluative lexis, metaphors, voice forms, prefixes. The article focuses on the importance of raising students’ awareness about the capacity of these language means to perform the function of the tools of manipulation in political communication.

Key words: Political discourse, “we — they”, language means, professional competences, Foreign Service officers.

**Система интегративных процессов в обучении
иностранному языку в сфере высшего
профессионального образования**

Б. А. Иванова

Аннотация

В статье рассматриваются основополагающие принципы интегрированного обучения, такие как: принцип целостности речевой деятельности; принцип единства через формирование и укрепление в обучении/изучении иностранного языка взаимодействия обучающей/учебной деятельности “преподаватель-студент”; принцип междисциплинарной интеграции, принцип взаимосвязей учебной, научно-исследовательской и внеаудиторной деятельности студентов в процессе профессиональ-

ной подготовки. Автор статьи представляет их реализацию как единую систему, включающую как горизонтальную, так и вертикальную структуру внутри- и внешнесистемных взаимосвязей, что позволяет на базе активных методов и прогрессивных, инновационных технологий создать единую систему вертикальных и горизонтальных интегративных процессов, а также делится своим опытом в построении комплексной модели обучения иностранному языку в сфере высшего профессионального образования на основе системно-интегративных связей.

Ключевые слова: система интегративных процессов, модульное построение учебного процесса, личностно-деятельностный подход, адаптивная система обучения, междисциплинарные связи, деловые игры.

В российской лингводидактической литературе наблюдается активное изучение и внедрение в процесс обучения иностранному языку интегративного подхода, известного в Европе, а теперь и в России, как CLIL [Zinkevich, Ivanova 2015; Иванова 2014].

Однако при этом нельзя забывать, что процессы интеграции в языковом обучении развивались издавна, в различных теориях и формах.

Анализ методической литературы позволяет выделить следующие основополагающие принципы:

- системности речевой деятельности, связывающий все ее виды (чтение, слушание, говорение и письмо) в единое целое [Зимняя 1980];
- целостности через формирование взаимосвязей “преподаватель-студент” на основе личностно-деятельностного подхода [Границкая 1991];
- интеграции на базе междисциплинарного подхода [Иванова 2014; 2015];
- единства учебной, научно-исследовательской и внеаудиторной деятельности студентов [Гронская и др. 2011].

Реализация этих основных принципов позволяет построить систему интегративных процессов в обучении иностранному языку в сфере высшего профессионального образования в виде следующей модели.

Учебный процесс представляет собой горизонтальную систему междисциплинарных модулей с внутренней структурой учебной деятельности, нацеленной на комплексное формирование всех видов РД как единого целого.

На первом этапе специальная лексика вводится в интерактивной беседе преподавателя с группой по теме модуля. Лексика закрепляется в ходе чтения и обсуждения текстов и выполнения определенных языковых (лексико-грамматических) и речевых упражнений в активном и интерактивном режиме, а также выполнения определенных творческих коммуникативных заданий. Каждый модуль завершается тестом, решением кейса, а в некоторых случаях — бинарным занятием.

Принцип целостности системы осуществляется через формирование взаимосвязей “преподаватель-студент” на основе внедрения элементов адаптивной системы обучения (АСО), разработанной А. С. Границкой [Границкая 1991].

В начале каждого семестра каждый студент получает сетевой график, в котором указаны все основные виды учебной деятельности и отмечены контрольные сроки их выполнения. Ниже, под чертой отмечены факультативные, дополнительные творческие задания (включающие как аудиторную, так и внеаудиторную работу студента), такие как презентации, проекты, участие в различных конкурсах. К сетевому графику прилагается матричный план с пояснениями всех заданий. Это позволяет студенту, как и преподавателю, видеть перспективу, цель обучения, которую можно достичь только, выполняя все обязательные задания, отмеченные в графике. Их необходимо сделать, даже если некоторые аудиторные занятия пропущены. Задания, проверенные преподавателем (или студентом, уже “сдавшим” их), отмечаются на графике по согласованию с преподавателем. Таким образом студент становится не просто объектом обучения, а субъектом, равноправным партнером, также несущим ответственность за конечный результат учебного процесса. Этот эффект усиливается, если преподаватель ведет график оперативного учета работы всей группы.

Внутрисистемные связи переходят во внешнесистемные на основе горизонтальных междисциплинарных связей при взаимодействии преподавателей иностранного языка с преподавателями спецдисциплин в ходе планирования и проведения бинарных семинаров, лекций, деловых игр на иностранном языке. При этом нельзя забывать, что такие занятия должны быть четко спланированными, хорошо подготовленными и проводимыми представителями двух или более кафедр. Основные принципы и построение системы такой лингвопрофессиональной подготовки студентов подробно описаны автором в предыдущих статьях [Иванова 2014; 2015; 2016].

Горизонтальные связи системы интегративных процессов расширяются за счет различных видов внеаудиторной работы со студентами, объединенными в особую подсистему профессиональной подготовки, сочетающую в себе различные виды совместной деятельности преподавателей и студентов, направленные на формирование личности будущего профессионала.

Внеаудиторная иноязычная деятельность создает особую языковую среду и обеспечивает практическую реализацию компетенций, приобретенных в аудитории. Внеаудиторные мероприятия способствуют повышению иноязычного, коммуникативного и интеллектуального уровня студентов, а также решают специфичные для этой деятельности задачи общего развития, культурно-нравственного и эстетического воспитания студентов.

За рамки аудитории выходят междисциплинарные деловые игры [Иванова 2017], научно-практические конференции студентов и аспи-

рантов на иностранном языке, конкурсы переводов, проектов, презентаций, круглые столы, дебаты и др.

Так, например, кафедра делового иностранного языка Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета помимо вышеперечисленных дел организовывала и проводила [Гронская и др. 2011]:

- неделю иностранных языков в ИНЖЭКОНе,
- различные конкурсы,
- “Аукцион идей”,
- беседы о странах изучаемых языков, встречи с носителями иностранного языка,
- презентации новых учебных пособий и словарей зарубежных издательств, встречи с авторами иноязычной литературы,
- концерты и др.

Доброй традицией было проведение встреч первокурсников в конце 1-го и 2-го семестров, подводящих итог обучению английскому языку за этот период. В качестве домашнего задания группы должны были подготовить презентацию (о себе, занятиях, преподавателях, новых знаниях и т. д.) в любой жанровой форме. При этом в ходе встречи команды получали новые задания, которые нужно было решать методом мозгового штурма. Общение допускалось только на английском языке. Жюри оценивало каждое задание, определяя команду-победителя.

Таким образом, внеаудиторная работа позволяет студентам совершенствовать языковые навыки и развивать коммуникативные умения, расширяя при этом свой профессиональный и культурный кругозор, что способствует формированию коммуникативной, социальной и межкультурной компетенций.

Вышеизложенный материал позволяет сделать следующий вывод: организация обучения иностранному языку в сфере высшего профессионального образования в виде системы интегративных процессов носит концептуальный характер и является основой для повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении.

Список литературы:

1. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. Москва: Просвещение, 1991. 175 с.
2. Гронская О. Н., Акимова О. В., Иванова Б. Л. и др. Формирование профессиональной иноязычной компетенции на занятиях по иностранному языку. СПб.: СПбГИЭУ, 2011. 228 с.
3. Зимняя И. А. Экспериментальное исследование взаимосвязанного обучения четырем видам иноязычной речевой деятельности в условиях неязыкового вуза // Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: МГПИИЯ им. М. Тореза. 1980, вып. 154. С. 5–16.

4. Иванова Б.Л. Основы профессиональной лингводидактики и интегрированное обучение в России и за рубежом // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова; “Университетская книга”, 2014. С. 180–185.
5. Иванова Б.Л. Блочно-модульная организация интегрированного обучения иностранному языку для специальных целей в неязыковых вузах // Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников. Материалы Второй научно-практической конференции / под ред. Д. А. Крячкова. М.: МГИМО Университет, 2015. С. 349–354.
6. Иванова Б.Л. Деловые игры на иностранном языке. Разработка и внедрение // Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. трудов. В 2 т. / отв. ред. Д. Н. Новиков. Москва: МГИМО Университет, 2017. Т. 1. С. 58–63.
7. Иванова Б.Л. Дидактические аспекты лингво-профессиональной подготовки в неязыковом вузе // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе / отв. ред. М.А. Чигашева, А.М. Ионова. М.: МГИМО-Университет, 2016. С. 483–487.
8. Zinkevich Nina A., Ivanova Bella L. Introducing CLIL at Russian Universities through Interdisciplinary Approaches // The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 238–260.

Сведения об авторах:

Иванова Белла Лазаревна, ст. преподаватель, Автономная Некоммерческая Образовательная Организация Водная Академия, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ivanova.bella@gmail.com

SYSTEM OF INTEGRATIVE PROCESSES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Bella L. Ivanova

Senior Lecturer, Autonomous Non-commercial Educational Organisation “Water Academy”, Saint Petersburg, Russia, e-mail: ivanova.bella@gmail.com

Abstract

The article deals with basic principles of integrative education. The author sees their realization as a unified system of both vertical and horizontal correlations and shares her experience in forming an integral model of educational process based on active/interactive methods, inter-disciplinary approach and both in- and out-class activities in professional training.

Key words: the system of integrative processes, vertical and horizontal modular structuring of the teaching process, student activity-centered approach, adaptive system of education, inter-disciplinary integration, business games.

References:

1. Granitskaya, A. S. (1991) *Nauchit' dumat' i deystvovat'. Adaptivnaya sistema obucheniya v shkole* [To teach thinking and acting: Adaptive system of school education]. Moscow: Education Publisher.
2. Gronskaya, O. N., Akimova, O. V., Ivanova, B. L. et al. (2011) *Formirovanie professionalnoy inoyazychnoy kompetentsii na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku* [Forming professional foreign language competence at the foreign language lessons]. St. Petersburg: SPbGIEU.
3. Zimnyaya, I. A. (1980) Experimentalnoye issledovaniye vzaimosvyazannogo obucheniya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti v usloviyakh neyazykovogo vusa [Experimental research of integrated foreign language activities at nonlinguistic universities]. In: *Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoj deyatel'nosti* [Interconnected education of speech activities]. Moscow: MGPIIYA n. a. M. Taurez. 1980. Is. 154. pp. 5–16.
4. Ivanova, B. L. (2014) Osnovy professionalnoy lingvodidaktiki i integrirovannoye obucheniye v Rossii i za rubezhom. In: *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v lingvistike, lingvodidaktike i mezhkulturnoy kommunikatsii* [The grounds of professional lingvo-didactics and integrated education in Russia and abroad]. In: *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v lingvistike, lingvodidaktike i mezhkulturnoy kommunikatsii* [IT in linguistics, lingvodidactics and intercultural communication]. Moscow: Lomonosov MSU; "University book". pp. 180–185.
5. Ivanova, B. L. (2015) Blochno-modulnaya organizatsiya integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku dlya spetsialnykh tseyey v neyazykovykh vuzakh [Block and modular organization of integrated teaching foreign language for specific purposes at non-language universities]. *Magiya INNO: novye tekhnologii v yazykovoy podgotovke spetsialistov-mezhdunarodnikov. Materialy Vtoroj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The Magic of Innovation: New technologies in the foreign language training of international specialists.] Proceedings of 2nd scientific and practice conference. Moscow: MGIMO–Universitet. pp. 349–354.
6. Ivanova, B. L. (2017) Delovye igry na inostrannom yazyke. Razrabotka i vnedrenie [Business games in foreign languages. Design and implementation]. *Magiya INNO: novye izmereniya v lingvistike i lingvodidaktike: sb. nauch. trudov. V 2 t. / otv. red. D. N. Novikov* [The Magic of Innovation: New dimensions in linguistics and lingvo-didactics: collections of papers. In 2 vol.]. Vol. 1. Moscow: MGIMO–Universitet. pp. 58–63.
7. Ivanova, B. L. (2016) Didakticheskiye aspekty lingvo-professional'noy podgotovki v neyazykovom vuze [Didactic aspects lingvo-professional training at non-language universities]. In: Chigasheva, M. A., Ionova, A. M. (eds.) *Traditsii i innovatsii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze* [Traditions and innovations in teaching foreign languages at non-language universities]. Moscow: MGIMO–Universitet. pp. 483–487.
8. Zinkevich, N. A. and Ivanova, B. L. (2015) Introducing CLIL at Russian Universities through Interdisciplinary Approaches. In: *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages*. Cambridge Scholars Publishing. pp. 238–260.

Профессиональная языковая подготовка в вузе: развитие компетенций, способствующих преодолению коммуникативных барьеров, влияющих на показатели деятельности бизнеса

О. М. Кочкина, А. И. Шпынова

Аннотация

Статья посвящена исследованию воздействия, которое оказывает неспособность преодолевать коммуникативные барьеры на развитие бизнеса компаний, имеющих цели по освоению зарубежных рынков, и определению компетенций, развитие которых необходимо обеспечить вузам, чтобы подготовить специалистов, способных преодолевать подобные барьеры. Методология исследования опирается на эмпирический, описательный и сравнительный анализ данных, полученных в результате опросов руководителей различных уровней в российских и зарубежных компаниях, чья деятельность в той или иной степени ориентирована на международный рынок. В работе делаются выводы о влиянии коммуникативных барьеров на такие аспекты, как заключение международных сделок, реализация планов по расширению деятельности, взаимоотношения с партнерами, финансовые показатели, инновационная составляющая деятельности; определяется набор компетенций, развитие которых в вузах позволяет обеспечить необходимые навыки межкультурной коммуникации в ходе профессиональной языковой подготовки специалистов.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, компетентностный подход, коммуникативные компетенции, лингвистические компетенции, английский язык, профессиональная языковая подготовка.

Противоречивость факторов, формирующих облик современной экономики, является одним из важнейших вызовов, с которыми приходится считаться руководителям компаний. С одной стороны, усиление протекционистских тенденций может вынуждать сокращать объемы трансграничных операций. С другой стороны, диверсификация деятельности и расширение международного присутствия остаются существенными условиями выживания бизнеса в конкурентной среде. Оперирование на международной арене и взаимодействие с зарубежными партнерами невозможны без наличия у компаний такого ресурса, как сотрудники, обладающие необходимым уровнем профессиональной языковой подготовки. С учетом многоплановости общения навыки владения иностранным языком не могут сводиться только к владению лексико-грамматической базой. Квалифицированный специалист в современном мире — это человек, освоивший основы мировой культуры и, что более важно, умеющий использовать этот опыт для эффективного взаимодействия в своей про-

фессиональной деятельности. Логично, что современные стандарты образования, принятые как в Европейском союзе, так и в нашей стране, основаны на компетентностном подходе, определяющем, что выпускники вузов должны овладеть профессионально значимыми компетенциями в комплексе: общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями [Common European ... 2019; Федеральные Государственные стандарты... 2019; Образовательный стандарт Высшего образования МГИМО МИД России... 2019].

Следовательно, языковая подготовка специалистов в вузе также должна включать в себя формирование совокупности компетенций, наличие которых будет способствовать профессиональной мобильности специалиста, и которые будут определять его подготовленность к работе в международной среде.

Общекультурная компетентность в целом определяется как способность человека эффективно общаться с представителями других культур, одновременно достигая своих целей и отвечая ожиданиям своих партнеров [Зимняя 1983]. Как правило, она включает в себя целый набор компетенций, которые способствуют ее формированию: аналитические компетенции (способность использовать иностранный язык при анализе различных ситуаций); системные (формирование комплексной системы ценностей); лингвострановедческие (наличие знаний об истории и культуре страны изучаемого языка); социокультурные (знание поведенческого этикета); лингвистические (знания, умения, навыки в грамматике, лексике, фонетике и стилистике); дискурсивные (способность инициировать, поддерживать и завершать процесс коммуникации, используя соответствующие ситуации вербальные средства) [Voronin, Kochkina 2017] и др.

Согласно опросам экспертов и руководителей различных уровней из международных компаний и компаний, имеющих целью освоение международного рынка, отсутствие именно этих сформированных компетенций создает коммуникативные барьеры, являющиеся серьезными препятствиями для реализации задач в бизнесе. Главными причинами непонимания в общении с зарубежными партнерами являются различия в культурных традициях стран и в нормах поведения на рабочем месте, тогда как разница в родных языках и низкое качество перевода с существенным отрывом занимают 3 и 4 места соответственно [Competing... 2012: 21]. Значимость подобных проблем можно считать еще одним доводом, подтверждающим актуальность тенденции, в рамках которой «понятие компетенций в XXI в. выходит за пределы профессиональных знаний, умений и навыков и расширено на личностные компетенции — социальное поведение при выполнении коллективных и индивидуальных заданий» [Международные экономические отношения... 2019: 648].

Проблема неэффективной коммуникации с зарубежными партнерами напрямую трансформируется в ухудшение финансовых показателей деятельности компаний. 63% руководителей отмечают часто имеющее

место снижение производительности, 57% — повышение уровня риска, 49% — финансовые потери при заключении крупных международных сделок (по купле-продаже, слиянию, поглощению, осуществлению прямых зарубежных инвестиций и др.) [Competing... 2012: 25]. Приведенные выше данные показывают, что наличие сформированной общекультурной компетентности в целом является важным показателем ценности специалиста международной компании, и включение соответствующих компетенций в стандарты высшего образования различных направлений свидетельствует о необходимости уделять серьезное внимание этой части профессиональной подготовки.

Несмотря на важность фактора межкультурной коммуникации в целом, нельзя отрицать значение уровня владения английским языком в отдельности. Недостаток языковых навыков в 60% опрошенных компаний приводил к срыву потенциальных сделок. Интересно отметить, что 81% компаний с той или иной степенью вероятности вообще откажутся иметь дело с зарубежным поставщиком, если его уровень английского низкий. При этом поставщику с относительно высоким уровнем английского респонденты готовы платить за его услуги в среднем на 16% больше [The English Margin 2015].

Работники, владеющие навыками профессионального английского языка на высоком уровне, представляют собой реальную ценность. Один такой сотрудник, по оценкам, может принести компании дополнительный доход в 128 тыс. долл. в год, который выражается в экономии затрат времени, росте объема продаж и производительности. Если английским языком на хорошем уровне владеют работники, непосредственно взаимодействующие с поставщиками и клиентами, то, по ожиданиям руководителей, этот фактор позволит бизнесу вырасти примерно на треть в течение 5 лет [The English Margin 2015].

Совершенствование коммуникации с зарубежными партнерами представители компаний считают весьма перспективным: в среднем порядка 88% опрошенных ожидают, что оно позволит повысить показатели прибыли, выручки и долю рынка, а самым ценным фактором, способствующим подобному прогрессу, считается наличие сотрудников, владеющих необходимым сочетанием коммуникативных, языковых навыков и навыков ведения бизнеса. Для 67% респондентов работа мультикультурных команд в компании способствует инновациям, а 66% отмечают, что культурное и языковое разнообразие создает возможности расширения деятельности в международном масштабе [Competing... 2012].

Выявленные коммуникативные барьеры и связанные с ними проблемы развития бизнеса позволяют сделать вывод о том, что профессиональная языковая подготовка в вузе не должна ограничиваться совершенствованием лингвистических знаний, умений и навыков обучающихся, а, в соответствии с принятыми федеральными и собственными образовательными стандартами, должна быть нацелена на формирование профессионально значимых общекультурных компетенций.

В дополнение к этому, знание специфических потребностей компаний в совершенствовании коммуникативных и лингвистических компетенций сотрудников может также быть важным с точки зрения развития целевых образовательных программ и тем самым открывать дополнительные перспективы сотрудничества университетов и бизнеса.

Список литературы:

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
2. Международные экономические отношения: реалии, вызовы и перспективы: монография / под общ. ред. и с предисл. Л. С. Ревенко. М.: МГИМО–Университет, 2019. 750 с.
3. Образовательный стандарт Высшего образования МГИМО МИД России. Бакалавриат. URL.: https://mgimo.ru/official/5/380301_sos-economy-bachelor.pdf (дата обращения: 02.02.2019).
4. Федеральные Государственные стандарты Высшего образования. URL.: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 10.02.2019).
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment // Council of Europe. Language Policy Unit, Strasbourg. URL: www.coe.int/lang-CEFR (дата обращения: 28.01.2019).
6. Competing Across Borders: How cultural and communication barriers affect business // Economist Intelligence Unit, 2012. URL: <https://www.ef.com/sitecore/~/media/corporate/pdfs/eiu-report> (дата обращения: 14.12.2018).
7. The English Margin: What language means to a business' bottom line // EF Education First, 2015. URL: <https://www.ef.com/sitecore/~/media/centralescom/corporate/2015/Resources/pdf/EnglishMargin> (дата обращения: 15.01.2019).
8. Voronin A. N., Kochkina O. M. Discourse Abilities in the Structure of Intelligence // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. No.10(3). P. 93–106.

Сведения об авторах:

Кочкина Ольга Михайловна, к. психол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: o.kochkina@inno.mgimo.ru

Шпынова Анна Игоревна, к. экон. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: shpynova.anna@gmail.com

PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING AT UNIVERSITIES: DEVELOPING COMPETENCES TO OVERCOME COMMUNICATION GAPS AFFECTING BUSINESS PERFORMANCE

Olga M. Kochkina

Candidate of Psychology, Associate Professor, MGIMO–University, Moscow, Russia; e-mail: o.kochkina@inno.mgimo.ru

Anna I. Shpynova

Candidate of Economics, Associate Professor, MGIMO–University, Moscow, Russia; e-mail: shpynova.anna@gmail.com

Abstract

The article considers the impact that communication gaps have on business performance of companies aiming to gain a foothold in foreign markets, and identifies the competences that universities should provide their graduates with to enable them to overcome such borders in their professional lives. Research methods include empirical, descriptive, and comparative analysis of surveys data obtained from executives of Russian and foreign companies engaged in international market operations. The authors make conclusions about the influence of communication borders on international transactions, companies growth plans, relationship with partners, business performance indicators, innovation, and define the range of competences allowing university graduates to become proficient in cross-border and multicultural communication.

Key words: communication borders, competence-based approach, communicative competences, linguistic competences, English language, professional language training.

References:

1. Zimnyaya, I. A. (1989) *Psichologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of Teaching a Non-Native Language]. Moscow: Russkij yazyk.
2. Revenko, L. S., Perskaya, V. V., Kholopov, A. V. et al. (2019) *Mezhdunarodnye ekonomicheskie otnosheniya: realii, vyzovy i perspektivy* [International Economic Relations: Reality, Challenges, and Perspectives]. Moscow: MGIMO–University.
3. MGIMO–University Higher Education Standard. (2019) *MGIMO–University Higher Education Standard. Bachelor’s degree*. [Online] Available from: https://mgimo.ru/official/5/380301_sos-economy-bachelor.pdf. (Accessed: 02.02.2019).
4. Federal State Standards. (2019) *Federal State Standards in Higher Education*. [Online] Available from: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>. (Accessed: 10.02.2019).
5. Common European Framework. (2019) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Language Policy Unit, Strasbourg. [Online] Available from: www.coe.int/lang-CEFR. (Accessed: 28.01.2019).
6. Competing Across Borders. (2012) *Competing Across Borders: How cultural and communication barriers affect business*. Economist Intelligence Unit. [Online] Available from: https://www.ef.com/sitecore/_~/media/corporate/pdfs/eiu-report. (Accessed: 14.12.2018).
7. The English Margin. (2015) EF Education First. *The English Margin: What language means to a business’ bottom line*. [Online] Available from: https://www.ef.com/sitecore/_~/media/centralefcom/corporate/2015/Resources/pdf/EnglishMargin. (Accessed: 15.01.2019).
8. Voronin, A. N. and Kochkina, O. M. (2017) Discourse Abilities in the Structure of Intelligence. *Psychology in Russia: State of the Art*. #10(3). pp. 93–106.

Концептологический подход в обучении иноязычному профессиональному дискурсу

О. В. Куликова

Аннотация

В статье рассматриваются особенности применения концептологического подхода в обучении студентов нелингвистических специальностей иноязычному профессиональному дискурсу. В центре внимания автора — работа с текстом, предполагающая выявление доминантных концептов, субконцептов и типов их текстуального взаимодействия. На примере конкретного текста демонстрируются такие типы взаимодействия концептов, как оппозиция и конкретизация. Утверждается, что внутритекстовое взаимодействие профессионально релевантных концептов создает уникальный информационный рисунок специального текста. Применение концептологического подхода с позиций лингводидактики позволяет структурировать текст на основе авторской аргументации, способствует расширению словарного запаса, формированию языковой догадки, обеспечивает создание в сознании обучающегося новой ситуативной модели как части профессиональной картины мира. Затрагивается вопрос неэмотивных (нейтральных) концептов, вызывающих эмоциональный отклик участников коммуникативного процесса. Отмечается эффективность подхода, благодаря которому инициируется коммуникативный процесс на иностранном языке, происходит развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: концептологический подход, доминантный концепт, иноязычный профессиональный дискурс, коммуникация, текст.

Концептологический, или, как его еще часто называют, концептный, подход не является новым для современной дидактики. Подход, предполагающий категоризацию и упорядочивание данных, использование обучающимися имеющихся знаний для формирования новых ментальных структур, довольно широко используется в обучении математике, а также некоторых других предметных областях (например, в медицине). Вместе с тем, его потенциал не исчерпан в том, что касается обучения иностранным языкам и особенно обучения иностранному языку для специальных целей. Непрерывающийся поиск способов оптимизации работы с текстом в ходе обучения студентов профессиональному иноязычному дискурсу обуславливает актуальность данной темы. В преломлении к лингводидактике концептологический подход приобретает новые характеристики, однако в рамках статьи представляется возможным лишь кратко обрисовать некоторые направления применения концептологического подхода в практике обучения иноязычному профессиональному дискурсу.

Под *профессиональным дискурсом* нами понимается особое коммуникационное пространство, интегрирующее разнообразные ситуации профессионального общения. В рамках профессионального дискурса происходит развертывание *профессиональной коммуникации*, которая представляет собой общение между людьми, занятыми в одной и той же сфере деятельности, связанной с исполнением их профессиональных обязанностей или удовлетворением их профессиональных интересов [Куликова 2013]. Профессиональный дискурс, как и любой другой, представлен текстами различной жанрово-стилевой принадлежности из некоторой профессиональной области в сочетании с экстралингвистическим окружением, то есть широким контекстом дискурсивной актуализации речевых произведений.

Поскольку в сфере лингводидактики *текстоцентричность* по-прежнему остается одним из ведущих принципов в обучении иностранному языку как языку специальности, мы рассмотрим особенности преимуществ концептологического подхода применительно к *текстам* профессиональной направленности, опирающихся на сложную систему профессионально и тематически значимых концептов. Здесь речь идет преимущественно о текстах научного и публицистического стилей, составляющих основу всего корпуса текстов, используемых в обучении профессионально ориентированному иноязычному дискурсу. Это тексты, строящиеся на системе профессионально релевантных концептов, отражающих определенный фрагмент профессиональной картины мира. В понимании концепта мы отталкиваемся от философской точки зрения, согласно которой *концепт* — “это плод диалектики Абеяра, соединившего условность имени с реальностью качеств, объединенных этим именем” [Петряков 2013: 251]. Обычно в текстах такого рода представлены как базовые отраслевые концепты, так и конкретизирующие их субконцепты, вербализующиеся в дискурсе не только как термины, но и как околотерминологическая / профессионально релевантная лексика. Наиболее показательны в этом отношении тексты терминологически “закрытых” сфер деятельности, таких, как юриспруденция, информационная безопасность, экономика. Вместе с тем, концептологический подход дает результат при работе с текстами практически любой области.

Мы продемонстрируем это положение на примере текста из учебника “*Advance to Proficiency*”, который используется при обучении английскому языку как языку специальности студентов-международников 4 курса (Автор учебника, Екатерина Дмитриевна Продайвода, любезно дала разрешение на использование текста из ее учебника в настоящей статье). Общая тематика, в рамках которой изучается данный текст, — “Права человека”. Текст посвящен такому аспекту данной проблемы, как “Расширение прав и возможностей женщин” / “*Women’s Empowerment*” и идет под заголовком “*Female Power*” [Продайвода 2016: 131].

Концептологический подход при работе с текстом заключается прежде всего в выявлении профессионально релевантных понятий, лежащих в его основе. На начальном этапе работы с текстом выделяются опорные концепты, на которых строится текст. В данном случае, опорные концепты будут скорее *тематически* релевантными, однако, связанными с тематикой, которая для международных является профессиональной.

Итак, отталкиваясь от названия и вводных предложений (*Across the rich world more women are working than ever before. Coping with the change will be one of the greatest challenges of the coming decades.*), мы определяем тему текста. Формулировка темы так или иначе будет неизбежно включать слово **change** — доминантное понятие, вокруг которого строится весь текст. Доминантная роль концепта “change” подчеркивается его многократным повтором в тексте. Преподаватель обращает внимание студентов на данный прием, задавая им вопрос о том, КАК концепт “change” актуализируется в тексте (*the extent of the change; the change that affects the most intimate aspects of people’s identities; dramatic social change; economic changes; benign change with a sting in its tale; one of the great changes; the change is dramatic nevertheless; ... the Mediterranean countries are changing rapidly*).

Из всех случаев дискурсивной или текстуальной реализации наиболее семантически наполненными будут **“benign change with a sting in its tale”** и **“one of the great changes”**, при этом объем последнего больше, чем первого, то есть концепт “great changes” включает “benign change ...”. Далее следует вопрос: как эти усложненные понятия (не просто “change”, а, например, “benign change with a sting in its tale”) раскрываются в тексте? С чем связано определение изменений как “benign” и что подразумевается под “with a sting in its tale”? Ответ на этот вопрос требует выявления субконцептов, которые “работают” на доминанту, благодаря чему формируется своего рода мини-контекст вокруг каждой смысловой доминанты. В рассматриваемом случае это “benign change with a sting in its tale”, поскольку семантический объем концепта оказывается довольно широким: он включает как положительные стороны перемен, так и их возможные отрицательные последствия (см. Таблицу 1).

Следующая ступень — установление логико-смысловых связей между опорными концептами и особенностей их взаимодействия в данном тексте. Оппозиция и конкретизация — это два типа концептуального взаимодействия, которые демонстрирует рассматриваемый текст.

Так, концепт “change” оказывается контекстуально связанным с концептом “challenge” и противопоставляется ему: *If the empowerment of women was one of the great changes of the past 50 years dealing with its social consequences will be one of the great challenges of the next 50*. Данная оппозиция позволяет выйти на *коммуникативный уровень* — ее актуализация в тексте открывает возможность обсуждения социальных последствий изменения положения женщин в обществе. Начав дискуссию с раскрытия понятия *challenge*, можно обратиться как к тексту, так и внетекстовым знаниям студентов, для рассмотрения перспектив происходящих в обществе изменений.

Таблица 1

Benign(~12)	with a sting in its tale (~3)
Women ...make up almost half of American workers	Many children have paid a price for the rise of the two-income household.
They run some of the world's best companies ...	Women ...caught in an ever-tightening tangle of commitments
a reduction in menial jobs	Social consequences — one of the great challenges of the next 50 years
cracks in the glass ceiling	
equal-rights acts	
female politicians	
a growing demand for women's labour	
the feminization of the workforce	
The expansion of higher education has ... boosted job prospects for women	
shifting their role models from stay-at-home mothers to successful professional women	
women as beneficiaries of the growing "war for talent"	
Skill-dependent economy: countries will have to make better use of their female populations	

Концепт *"female power"*, выведенный в заголовок статьи, коррелирует и конкретизируется "поддерживающими" его субконцептами: *"the economic empowerment of women"*, *"female politicians"*, *"women's labour"*, *"the feminization of the workforce"*, *"job prospects for women"*, *"successful professional women"*, *"beneficiaries of the growing war for talent"*.

В результате мы приходим к построению “концептологической структуры” текста, что обеспечивает в работе с текстом акцент на его профессиональной / тематически релевантной составляющей, позволяет выделить смысловые доминанты, делая более доступным смысл речевого произведения, и упорядочивает обсуждение, поскольку концептологическая структура текста по сути отражает его логико-семантическую структуру, то есть с точки зрения дидактики облегчает составление плана текста, необходимого для понимания и дальнейшего обсуждения текста.

Внутритекстовое взаимодействие профессионально релевантных концептов создает уникальный информационный рисунок специального текста, что может быть представлено в виде когнитивной карты изучаемого текста, что способствует кристаллизации его смысла. Хорошо известные *spidergrammes*, они же *mind maps*, оказались весьма востребованными именно при обучении иноязычному профессиональному дискурсу.

В процессе работы над текстом концептологический подход помогает проследить *развертывание аргументации автора*, однако в то же время он дает возможность отойти от авторской логики изложения и позволяет создать нелинейную картину текста, что коррелирует с точкой зрения о нелинейности мира и способов его восприятия. Данный подход оказывается особенно эффективным, если авторский текст недостаточно четко структурирован, что вызывает у студентов затруднения в его понимании. Выделение опорных концептов, на которые “опирается” текст и создание “мини-контекстов” вокруг концепта-доминанты позволяет не потерять нить авторских рассуждений. Кроме того, концептологический подход не ограничивается лексическими упражнениями, состоящими в работе с лексикой, вербализирующей тематически релевантные и профессионально значимые концепты, он неизбежно выводит процесс работы с текстом на коммуникативный уровень, выступая таким образом одним из необходимых компонентов обучения профессиональному иноязычному дискурсу.

Возвращаясь к рассматриваемому примеру, можно выделить субконцепт “*glass ceiling*”, упоминаемый в выражении “*cracks in the glass ceiling*”, которое требует отдельной интерпретации на основе контекста. Более того, метафора “*glass ceiling*” дает выход на тематически релевантный метафорический ряд: *glass escalator*, *sticky floor*, *the frozen middle*, *gender pay gap*, *concrete floor* и др., что позволяет не только расширить словарный запас обучающихся, поработать над развитием у студентов языковой догадки, но и организовать дискуссию, опираясь на данные концепты из области “*women’s rights*”.

Особый интерес при использовании концептологического подхода представляют собой неэмотивные концепты, способные вызвать читательские эмоции. Так, как показала практика, нейтральные концепты “*female power*”, “*female politicians*”, “*the feminization of the workforce*” оказались способными вызвать эмоциональный отклик обучающихся, заинтересованных в теме, что сформировало коммуникативный посыл и послужило своеобразным “спусковым крючком” для развертывания дискуссии.

В рамках тематики всего урока (юнита) учебника применение концептологического подхода способствует “перекличке” текстов на основе их концептуальной общности, что создает объемную картину профессиональной действительности. Полезно проследить, как представлен тот или иной концепт в серии текстов по одной и той же тематике в рамках одного юнита учебника.

Безусловно, работа со студентами нелингвистических специальностей не предполагает подробного посвящения обучающихся в теорию и использование ими такой сложной терминологии, какой мы оперируем при обсуждении теоретических оснований подхода, но предложив учащимся доступные формулировки, построив работу в коммуникативном ключе в виде обсуждения, преподаватель сможет достаточно эффективно организовать работу с профессионально ориентированным текстом.

Анализ и интерпретация текста с применением концептологического подхода требует большой подготовительной работы преподавателя. Такая работа должна проводиться на постоянной основе, так как навык работы с текстом на базе концептологического подхода формируется у студентов постепенно в процессе регулярного использования элементов данного подхода в практике обучения иностранному языку как языку специальности.

Список литературы:

1. Куликова О. В. Дискурсивно-прагматические характеристики профессиональной коммуникации (на материале экономического дискурса) // Социально-политический и экономический дискурсы в иноязычной профессиональной деятельности. Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. 2013. Вып. 8 (668). (Серия Педагогические науки). С. 9–24.
2. Петряков Л. Д. Дискурсия как метод гуманитарного знания: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 304 с.
3. Продайвода Е. Д. Путь к мастерству: профессионально ориентированный курс английского языка для студентов-международников = Advance to Proficiency: ESP Course For International Relations and Diplomacy Students (C1): учеб. пособие. Уровень C1. М.: МГИМО–Университет, 2016. 256 с.

Сведения об авторе:

Куликова Ольга Викторовна, д. филол. н., профессор, МГИМО МИД России, Москва, Россия, e-mail: ok517@yandex.ru

CONCEPT LEARNING APPROACH IN FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL DISCOURSE TEACHING

Olga V. Kulikova

Doctor of Philology, Professor, MGIMO University, Moscow, Russia, e-mail: ok517@yandex.ru

Abstract

The article considers the basic characteristics of the concept learning approach in foreign-language professional discourse teaching. It centers around text study which implies identifying dominant concepts, subconcepts and such types of their interrelation as opposition and specification. The intertextual interaction of professionally relevant concepts creates a unique pattern of a professionally oriented text. From the linguodidactic point of view, the concept learning approach allows to structure the text on the basis of the author's argumentation and broadens the student's vocabulary scope. It also promotes the development of students' language guess and ensures the creation of a new situational model as part of the students' professional world view. The approach is deemed to be effective as a trigger of the communication process in a foreign language which contributes to forming learners' communicative competence.

Key words: concept learning approach, dominant concept, foreign-language professional discourse, communication, text.

References:

1. Kulikova, O. V. (2013) Diskursivno-pragmatische kharakteristiki professional'noi kommunikatsii (na materiale ekonomicheskogo diskursa) [The Discursive and pragmatic characteristics of professional communication (based on the material of economic discourse)]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta — Moscow State Linguistic University Bulletin*. 8(668). pp. 9–24.
2. Petryakov, L. D. (2013) *Diskursiya kak metod gumanitarnogo znaniya: monografiya* [Discourse as a method of humanitarian knowledge]. Moscow: FLINTA: Nauka.
3. Prodayvoda, E. D. (2016) *Put' k masterstvu: professional'no orientirovannyi kurs angliyskogo yazyka dlya studentov-mezhdunarodnikov* [Advance to Proficiency: ESP Course For International Relations and Diplomacy Students (C1)]: ucheb.posobiye. Uroven' C1. Moscow: MGIMO–Universitet.

Лингводидактический аспект интерпретации политического дискурса прессы

А. Ю. Куркина

Аннотация

Одним из факторов, влияющих на успешное понимание политического дискурса, является сочетание лингвистических, лингвострановедческих, культурологических и социокультурных знаний. Для будущих специалистов важными являются сформированные в процессе обучения умения распознавать в тексте характерные для политического дискурса стратегии эвфемизации, метафоризации, аргументативности; элементы эксплицит-

ной и имплицитной персуазивности, способствующие формированию мнения; различные средства интертекстуальности; приемы, основанные на обыгрывании значений языковых единиц. Вышеперечисленные умения могут быть сформированы с помощью определенной системы заданий к текстам прессы, например, через интертекстуальную цепочку, представленную текстами различных жанров. В статье рассматриваются этапы работы с текстами на примере темы “Саммит ‘большой двадцатки’ 2018 в Буэнос-Айресе”. Они объединены в интертекстуальную цепочку, состоящую из информационного и аналитического типов текстов.

Ключевые слова: политический дискурс, стратегии чтения, социокультурный контекст, средства интертекстуальности, задания к текстам.

События из области мировой политики, требующие осмысления и прогнозирования последствий, находят разнообразное отражение в прессе. В процессе обучения иностранному языку тексты актуальной прессы являются одним из основных учебных материалов. Одним из факторов, влияющих на успешное понимание текстов прессы, в частности, политического дискурса, является сочетание лингвистических, лингвострановедческих, культурологических и социокультурных знаний.

Практика обучения показывает, что чтение актуальных текстов прессы нередко ориентировано на извлечение новой информации на уровне значения. Поскольку лексические единицы, встречающиеся в статьях, часто бывают знакомы обучающимся, создается иллюзия понимания, хотя от внимания обучающихся ускользают коннотативные и эмоционально-оценочные смыслы. Будущим специалистам политологам, регионоведам, дипломатам профессионально важно интерпретировать политический дискурс, видеть связь между текстами и социально-политическими процессами, так как “изолированное понимание текстов невозможно — их необходимо рассматривать только во взаимосвязи с сетью других текстов и социальным контекстом” [Филипс, Йоргенсен 2008: 123]. Помимо этого, “одного лишь текстового анализа недостаточно, поскольку текстовый анализ сам по себе не проясняет связи между текстами, социальными и культурными процессами и структурами. Необходим междисциплинарный подход, в котором сочетается текстовый и социальный анализ” [Там же: 117].

В связи с этим, значимым представляется формировать в процессе обучения умения распознавания эксплицитно выраженной и имплицитно представленной позиции автора, сопоставления оценочной составляющей текстов, оценки аргументации автора и формирования собственного аргументированного мнения. Вышеперечисленные умения предлагается формировать на основе интертекстуальных цепочек, представленных текстами различных жанров: заявление официального лица, заметка в газете, отражающая основные пункты данного заявления, комментарий в газете

или еженедельном журнале, опрос общественного мнения. Рассмотрим этапы работы с текстами на примере темы “Саммит ‘большой двадцатки’ 2018 в Буэнос-Айресе”. Они объединены в интертекстуальную цепочку, состоящую из информационного и аналитического типов текстов.

На первом этапе происходит работа с фактическим материалом для экспликации значений ключевых лексических единиц и создания фоновых знаний, в данном случае, для формирования у обучающихся *знаний* о целях и местах проведения саммита, странах-участницах, именах глав государств, вопросах, стоящих на повестке дня, так как “выделенные из текста ключевые слова отражают основные понятия событийные концепты, которые в тексте организуются в определенные когнитивные структуры, представленные на языковом уровне текста в виде ассоциативно-вербальной сети, узлами которой они и являются” [Чернышова 2009: 91]. В первом тексте “Treffen der Regierungschefs: der G20-Gipfel findet auf dem Kontinent der Enttäuschten statt” (*Handelsblatt* 30/11/2018) дается информация о месте проведения мероприятия Аргентине, ее политическом положении и состоянии ее экономики. Во втором тексте “G-20-Gipfel in Buenos Aires: Argentinien will ein zweites Hamburg unbedingt verhindern” (*Welt* 26/11/2018) делается отсылка к предыдущему саммиту, прошедшему в Гамбурге в 2017 году, возникшим проблемам во время проведения. Этот топоним безусловно знаком обучающимся, однако в данном контексте он выступает в роли индексального знака, актуализирующего в памяти некое событие, а именно массовые протесты антиглобалистов. Студент, не обладающий фоновыми знаниями в рамках данного дискурса, не сможет распознать коннотативный и ассоциативный смыслы заголовка и, таким образом, коммуникативная интенция автора останется не переданной. Третий текст “Buenos Aires: G20-Staaten einigen sich auf Abschlusserklärung” (*Die Zeit* 01/12/2018) представляет собой подведение итогов саммита. Здесь подробно рассматриваются вопросы, стоявшие на повестке дня и принятые по ним решения: реформа ВТО, соблюдение правил международной торговли, борьба с изменениями климата, конфликт на Украине, таможенные споры, влияние цифровой экономики на международную систему налогообложения. В вышеперечисленных информационных типах текста сообщались преимущественно факты, преобладала эксплицитная инокультурная информация.

На втором этапе работы с текстами обсуждаются комментарии журналистов в различных источниках, что позволяет реализовать принцип полиперспективности и рассмотреть событие в более широком контексте. В процессе чтения текстов аналитического плана для учащихся важным становится умение понимать, как с помощью набора лингвистических средств реализуются различные дискурсивные стратегии. Это позволяет распознать коммуникативное намерение автора. Целью данного этапа является формирование в процессе обучения умений распознавания в тексте характерных для политического дискурса стратегий эвфемизации, метафоризации, аргументативности; элементов эксплицитной и им-

плицитной персуазивности, способствующих формированию мнения; различных средств интертекстуальности (реминисценция, аллюзия); приемов, основанных на обыгрывании значений языковых единиц (игра слов, ирония, каламбур, использование окказионализмов) и др. Например, в тексте “Die Stunde der bösen Buben” (*Spiegel* 01/12/2018) представлен анализ журналистом результатов встречи “большой двадцатки”. Уже в подзаголовке автор заявляет, что “beim G20-Gipfel in Buenos Aires zeigt sich, was Donald Trumps Politik in der Welt anrichtet: Jeder kämpft für sich allein — und für Autokraten brechen goldene Zeiten an”. Здесь содержится аллюзия на роман Ганса Фаллады “Каждый умирает в одиночку”. Этот роман выступает в статье как прецедентный феномен: знание содержания и проблематики данного произведения позволяет перенести закрепленный в немецкоязычной культуре образ мышления об описываемых в романе событиях в конкретный политический дискурс. Читатель может распознать информацию о том, что вопросы, представляющие важность для мирового сообщества, а именно, миграция, изменения климата, соблюдение прав человека, демократия, международное сотрудничество остаются, по мнению автора статьи, на втором плане. Большой интерес для глав государств представляют отныне не взаимные решения в рамках многосторонних отношений, а договоренности, достигнутые в результате состоявшихся многочисленных двусторонних встреч, выгодные для каждой отдельной страны. В статье “Kommentar zum G20 Gipfel: besser als nichts” (*Frankfurter Allgemeine* 01/12/2018) автор представляет другое видение проблемы: рассматривает обратную сторону многополярного мира, в частности, тот факт, что в настоящее время глобальные вопросы рассматриваются через призму национальных интересов и потребностей.

Таким образом, можно отметить, что “через понимание смысла такого рода публикаций студенты приходят к пониманию особенностей функционирования иностранного языка, с одной стороны, и знакомятся с реальными событиями, происходящими в мире, с другой. Возможность обсуждать актуальные проблемы общества, пути их решения, сравнивать тенденции развития других социумов с аналогичными тенденциями в своем социуме служит мощным стимулом к изучению и совершенствованию иностранных языков” [Валентий 2018: 286]. Знание широкого социокультурного контекста позволяет обучающимся понять дискурс, читать тексты с позиции носителя изучаемого языка.

Список литературы:

1. Валентий Т. В. Обсуждаем политические проблемы. Самостоятельная работа студентов как важнейший элемент формирования профессионально-ориентированной компетенции // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков. Отв. ред. Е. А. Никулина, Е. Е. Беляева. Москва: МПГУ, 2018. С. 285–291.

2. Филипс Л., Йоргенсен М. В. Дискурс анализ. Теория и метод. Харьков: Изд-во “Гуманитарный центр”, 2008. с. 336.
3. Чернышова Т. В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России. Москва, Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2009. с. 91.

Сведения об авторе:

Куркина Анастасия Юрьевна, к. пед. н., доцент, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия; e-mail: anastasia.q@yandex.ru

**LINGUODIDACTIC ASPECT OF POLITICAL DISCOURSE
INTERPRETATION**

Anastasia Yu. Kurkina

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia; e-mail: anastasia.q@yandex.ru

Abstract

One of the factors that affects the successful understanding of political discourse is the combinability of linguistic, cultural and sociocultural knowledge. It is important for future specialists to be able to recognize text strategies of euphemisation, metaphorisation, argumentation; elements of explicit and implicit persuasion; various means of intertextuality. They help students to form their opinion. These skills can be developed through specific tasks for media texts, for example, through intertextual chain represented by texts of different genres. In the article steps of work with texts are discussed by the example of topic “G20 meeting 2018 in Buenos Aires”. They are united in an intertextual chain that consists of informational and analytical text types.

Key words: political discourse, reading strategies, sociocultural context, means of intertextuality, text tasks.

References:

1. Valenti, N. V. (2018) *Obsuzhdayem politicheskiye problemy. Samostoyatel'naya rabota studentov kak vazhnyshiy element formirovaniya professioanl'no-orientirovannoi kompetentsii* [Discussing political problems. Independent students work as a key element in building of professional competence]. *Aktual'nye voprosy lingvistiki i lingvodidaktiki: traditsii i innovatsii. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Current issues of linguistics and linguodidactics: traditions and innovations. Proceedings of international research and practice conference]. pp. 285–291.
2. Jorgensen, M. and Phillips, L. (2008) *Discourse Analysis as Theory and Method*. Khar'kov: Izd-vo “Gumanitarniy centr”.
3. Tchernyshova, T. V. (2009) *Teksty SMI v menal'no-yazykovom prostranstve sovremennoi Rossii* [Media texts in mental-linguistic space of modern Russia]. Moscow: knizhnyi dom “Librikom”.

Устноречевое поведение инженера: вчера, сегодня, завтра

Т.А. Полушкина

Аннотация

Статья посвящена специфике фонетической реализации устных коммуникативных стратегий инженерного дискурса, усиливающей эффективность межкультурного делового общения в сфере технологического предпринимательства. Описаны предпосылки расширения состава профессиональной коммуникативной компетенции за счет устноречевых умений. Выявлены новые компоненты иноязычной коммуникативной компетенции специалиста инженерного профиля, реализуемые преимущественно за счет звучащих характеристик речи. Представлены актуальные подходы и концепции, оказывающие влияние на “звучащий портрет” современного представителя технической профессии. На основе анализа контекстных, жанрово-стилистических и дискурсивных факторов предлагаются принципы отбора компонентов фонетико-фонологической компетенции будущего инженера. В работе делается вывод о необходимости формирования у студента-будущего инженера полноценной способности эффективно передавать запланированное коммуникативное намерение в условиях инженерной деятельности при помощи фонетических средств и соответствующих стратегий.

Ключевые слова: инженерный дискурс, межкультурная профессиональная коммуникация, культура речи инженера, звучащий портрет специалиста.

На фоне радикальных социально-экономических трансформаций и вступления общества в эпоху Индустрии 4.0 профессия инженера претерпевает кардинальные изменения. Одним из факторов обновления инженерной деятельности является новое понимание ее сущности. Трактовка инженерной деятельности как “процесса создания, совершенствования и развития инженерных средств, технологий и сооружений” [Иванов 1995: 36] сменилась на “сложный и многокомпонентный процесс создания техники и технологий, доведенных до вида товарной конкурентоспособной продукции, обеспечивающий новый социальный и экономический эффект” [Чучалин 2014: 12]. Научеёмкость инновационных инженерных практик представляет новые возможности для междисциплинарного взаимодействия специалистов. В результате в рамках организации инженерной деятельности осуществляется переход от централизованных и иерархически выстроенных структур к экосистемам технологического предпринимательства, географически распределенным и виртуальным командам, междисциплинарным группам специалистов и ученых. Таким

образом, в постиндустриальном обществе инженерная деятельность приобретает все более интегрированный, комплексный и инновационный характер [Чучалин 2014]. Очевидно, что новая профессиональная среда обусловила появление новых способов интра-, экстрапрофессиональной коммуникации. Согласно определению Международного инженерного альянса, техническая коммуникация на современном этапе предполагает взаимодействие специалиста с широким сегментом заинтересованных лиц, а именно с профессионалами и коллегами, представителями смежных профессий, руководством, подчиненными, заказчиками, представителями власти и неспециалистами [IEA 2011]. Таким образом, совершенно справедливо считать современный этап “золотым веком” технической коммуникации [Kimball 2016: 330], что, безусловно, потребует от инженера новой генерации проявления высокой степени коммуникативной гибкости и адаптивности в условиях решения профессиональных задач.

Изменения в практике инженерной деятельности побудили как специалистов в области образовательной политики, так и инженерного сообщества пересмотреть набор компетенций, необходимый современному инженеру для эффективной профессиональной коммуникации. Среди глобальных инициатив в области STEM-образования важно отметить поддержку ведущими техническими вузами международных стандартов инженерного образования, разработку критериев его качества, появление сети ассоциаций инженерного образования. На примере наиболее известного стандарта инженерного образования CDIO [Crawley et al. 2014] можно убедиться в том, что в широком спектре ситуаций профессиональной деятельности, на каждом уровне реализации комплексного инженерного проекта, инженеры оперируют универсальными коммуникативными действиями устного характера: описание, объяснение, обсуждение. Можно констатировать, что впервые устные коммуникативные умения, наряду с письменными, заняли одно из важнейших мест в технической коммуникации. В свете расширения компонентного состава профессиональной коммуникативной компетенции инженера является логичным, что обновленные стандарты инженерного образования включили в себя “способность логически и убедительно коммуницировать в устной, письменной, цифровой и наглядной формах” [NAE 2006: 104].

Особый статус универсальных устноречевых действий, реализуемых в сложившихся реалиях инновационной инженерной практики, обозначил необходимость представить их описание. Из сущности умений описывать, объяснять, обсуждать следует, что им свойственны такие характеристики, как направленность, убедительность, логичность, связность, ясность, уместность, выразительность, эффективность и т. д. В достижении перечисленных характеристик инженерной культуры речи, в первую очередь, задействуются голосовые качества говорящего, в частности, мелодика, ритм, громкость, темп. Адекватная звуковая форма продуцируемых высказываний выступает в качестве коммуникативного “драйвера”,

обеспечивающего понятность сообщения, его адекватную интерпретацию собеседником [Wennerstrom 2001]. Неспособность реализовать какие-либо из перечисленных характеристик при помощи средств звучащей речи приводит к контрпродуктивной передаче содержания сообщения и нарушениям в передаче запланированного коммуникативного намерения. В связи с этим способность продуцировать устные высказывания в ситуациях инженерной деятельности, эффективные не только с позиции интересного содержания, но и с точки зрения манеры их передачи, определяет оптимальный уровень профессиональной коммуникативной компетенции.

Однако несмотря на то, что уже более двух десятилетий устные коммуникативные умения рассматривались как один из факторов профессиональной успешности [Riemer 2007], они по-прежнему получают недостаточное внимание практиков и исследователей. С одной стороны, навыки устной коммуникации признаются необходимым условием для всех потенциальных сотрудников транснациональных компаний [Polyakova 2015]. С другой стороны, отмечается, что в целом русскоязычные студенты инженерного профиля демонстрируют довольно скромный уровень иноязычной коммуникативной компетенции, не в последнюю очередь из-за недостаточного внимания, уделяемого устным умениям [Millrood 2014]. Следовательно, игнорирование фонетической реализации устных высказываний в условиях обучения в неязыковом вузе противоречит глобальным тенденциям в области инженерного образования. Налицо необходимость усугублять процесс формирования устноречевых иноязычных умений, обладающих всеми характеристиками культуры речи инженера.

Закономерно возникает вопрос: как выявить умения, определяющие “звучащий портрет” специалиста инженерного профиля? Ниже представим алгоритм отбора компонентов содержания обучения студентов-будущих инженеров фонетико-фонологическим умениям. Отправной точкой служит рассмотрение специфики современной профессиональной коммуникации на иностранном языке. Участие российских инженеров в глобальной инновационной гонке наряду с представителями других культур создает особые возможности для межнациональной институциональной коммуникации. В качестве инструмента эффективного функционирования специалистов в рамках различных коллаборативных практик выступает “предметно-ориентированный английский лингва франка” — вариант со своей *собственной фонетикой*, в котором отклонения от произносительных норм носителей языка представляют собой лингвистические инновации, а фонетическая интерференция не является препятствием для понимания смысла [Мележик 2018: 26]. При этом в настоящее время наличие иноязычного акцента не только не оказывает негативного влияния на имидж говорящего, но и выходит на сильные позиции: подчеркивает его национальную идентичность, принадлежность к социальной группе со своим уникальным набором ценностей, и определенным образом уравнивает в коммуникативных правах с ино-

язычным коллегой, как носителем языка так и не носителем. Сказанное позволяет существенно оптимизировать процесс обучения за счет отказа от многих коммуникативно-нерелевантных фонетических явлений.

Принцип опоры на контекст при отборе содержания обучения согласуется с обновленной версией рекомендаций Совета Европы, в соответствии с которыми фонетико-фонологическая компетенция представляет собой совокупность знаний о звуковой системе изучаемого языка и умение использовать их в речи, а также способность эффективно использовать и варьировать ритмико-интонационные средства для *выражения коммуникативного намерения* [CEF 2017]. Следовательно, состав фонетико-фонологической компетенции инженера обусловлен, в первую очередь, коммуникативным контекстом инженерной деятельности и ситуациями профессионального общения (выступление, семинар, прием, заседание, совещание, собрание, брифинг).

Установление и описание контекстных и ситуативных факторов не является полным без уточнения стилевой и дискурсивной специфики инженерной коммуникации. В силу того, что инновационная инженерная деятельность опирается не только на фундаментальные научные знания, но и требует успешного функционирования в сфере корпоративной инновационной и предпринимательской культуры [Боровков 2014], то можно сделать вывод о том, что инженерной коммуникации свойственны *научный, деловой и разговорный* стили речи. В свою очередь инженерный дискурс представляет собой соединение научного, делового и разговорного стилей речи, отличается автономным статусом, межсоциальным характером взаимодействия его участников, жестко заданной спецификой типовых ситуаций и набором жанровых форм [Авдеева 2005]. К числу устных жанров инженерного дискурса относятся лекция, доклад, переговоры, тренинг, интервью, презентация, сообщение, полемический диалог, диспут, консультация, рекомендация, беседа, мнение. Отсюда следует, что фоностилистическое оформление стратегий устных жанров инженерного дискурса, среди которых контактоустановление, информирование, убеждение, и составляет “звучащий портрет” специалиста-инженера. Именно способность адекватно с точки зрения звучащих параметров речи реализовать стратегии инженерной коммуникации призвана заполнить “белые пятна” в формировании полноценной способности к межкультурной профессиональной коммуникации у студента-будущего инженера.

Подводя итог, мы рассмотрели факторы современного этапа развития инженерной деятельности и выявили предпосылки к переосмыслению компонентного состава иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Анализ показал, что на первые позиции в достижении эффективности межнациональной деловой коммуникации выходит устроречевая деятельность инженера. В свою очередь, значимость устроречевых умений вызвала необходимость перенести фокус внимания на фонетико-фонологические умения, реализуемые в типичных ситуациях профессиональной

инженерной деятельности. Учет контекстного, жанрово-стилистического и дискурсивного факторов лег в основу модели отбора языковых единиц и стратегий, определяющих “звучащий портрет” специалиста. Как видится, представленный алгоритм может быть при необходимости перенесен и в практику обучения студентов смежных специальностей.

Список литературы:

1. Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты: (теория и методика обучения рус. яз. как иностр.). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 366 с.
2. Боровков А. И. и др. Современное инженерное образование: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки магистров “Прикладная механика” и направлению подготовки магистров “Инноватика”. Спб.: Санкт-Петербургский гос. политехнический ун-т, 2012. 81 с.
3. Иванов Н. И. Философские проблемы инженерной деятельности: Теорет. и методол. аспекты. Тверь: ТГТУ, 1995. 100 с.
4. Мележик К. А. От глобального английского языка к национальному варианту английского лингва франка — проблемы коммуникативно-прагматической вариативности: автореферат дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2018. 50 с.
5. Чучалин А. И. Качество инженерного образования: монография. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 124 с.
6. CEF. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Provisional edition, Council of Europe, 2017. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 01.03.2019).
7. Crawley E. F., Malmqvist J., Östlund S., Brodeur D. R., Edström K. Rethinking engineering education: the CDIO approach. New York: Springer International Publishing, 2014. 311 p.
8. IEA. International Engineering Alliance. Glossary of Terms. Version 2: 15 September, 2011. URL: <http://www.ieagrements.org/assets/Uploads/IEA-Extended-Glossary.pdf> (дата обращения: 01.03.2019).
9. Kimball M. A. The golden age of technical communication // Journal of Technical Writing and Communication. 2016. Vol. 47. №3. P. 330–358.
10. Millrood R. Teaching English to engineers at a tertiary level in Russia // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 199–203.
11. NAE. National Academy of Engineering. Educating the engineer of 2020: adapting engineering education to the new century. Washington, D.C: National Academies, 2006. 118 p.
12. Polyakova T. Variety of engineers` needs in the foreign language usage as a basis for their training diversification // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 214. pp. 86–94.

13. Riemer J. M. Communication Skills for the 21st Century Engineer // Global Journal of Engineering Education. 2007. Vol. 11. №1. P. 89–100.
14. Wennerstrom A. The music of everyday speech: prosody and discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2001. 317 p.

Сведения об авторе:

Полушкина Татьяна Александровна, к. пед. н., ст. преподаватель, Московский физико-технический институт (государственный университет), Долгопрудный, Россия; e-mail: polushkina@gmail.com

**ORAL COMMUNICATION STRATEGIES FOR ENGINEERS:
THEN AND NOW**

Tatiana A. Polushkina

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology, Dolgoprudny, Russia; e-mail: polushkina@gmail.com

Abstract

The paper describes the components of modern engineers' L2 communicative competence. It is shown that a stronger focus must be placed on the phonetic realization of engineers' oral communicative strategies since a certain phonetic repertoire is an escapable part of effective engineering discourse. Our analysis of context and discourse factors highlighted specific features of oral performance, previously neglected in ESP curriculum. It has also been found that current approaches and trends in L2 pronunciation have reshaped the image of a communicating engineer. The conclusion is drawn about the necessity for engineering students to acquire a full-fledged ability to operate effectively at workplace using an appropriate phonetic repertoire.

Key words: engineering discourse, intercultural professional communication, engineering communication, phonetic patterns of business communication, engineer's phonetic repertoire.

References:

1. Avdeeva, I. B. (2005) *Inzhenernaya kommunikaciya kak samostoyatel'naya rechevaya kul'-tura: kognitivnyj, professional'nyj i lingvisticheskiy aspekty* [Engineering communication as autonomous speech culture: cognitive, professional and linguistic aspects]. Moscow: Izdatel'stvo MGTU im. Bauman.
2. Borovkov, A. I. (2012) *Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchih'sya po napravleniyu podgotovki magistrov "Prikladnaya mekhanika" i napravleniyu podgotovki magistrov "Innovatika"* [Modern engineering education: manual for Master students in Applied Mechanics and Innovation]. St. Petersburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj politekhnicheskij universitet.

3. Ivanov, N. I. (1995) *Filosofskie problemy inzhenernoj deyatel'nosti: teoreticheskie i metodologicheskie aspekty* [Philosophical problems of engineering: theoretical and methodological aspects]. Tver: TGTU.
4. Melezhik, K. A. (2018). *Ot global'nogo anglijskogo yazyka k nacional'nomu variantu anglijskogo lingva franka — problemy kommunikativno-pragmaticheskoy variativnosti* [From global English to the national variant of the English lingua franca — problems of communicative-pragmatic variation]. Philology Dr. Dis. Nizhny Novgorod.
5. Chuchalin, A. I. (2011) *Kachestvo inzhenernogo obrazovaniya* [Quality of engineering education]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta.
6. CEF. (2017) *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Provisional edition, Council of Europe*. [Online] Available from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (Accessed: 08.05.2018).
7. Crawley, E. F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D. R., & Edström, K. (2014) *Rethinking engineering education: the CDIO approach*. New York: Springer International Publishing.
8. IEA. (2011) *International Engineering Alliance. Glossary of Terms*. [Online] Available from: <http://www.ieagreements.org/assets/Uploads/IEA-Extended-Glossary.pdf>. (Accessed: 01.03.2019).
9. Kimball, M. A. (2016) The golden age of technical communication. *Journal of Technical Writing and Communication*. 47 (3). pp. 330–358.
10. Millrood, R. (2014) Teaching English to engineers at a tertiary level in Russia. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 154. pp. 199–203.
11. NAE. (2006) *National Academy of Engineering. Educating the engineer of 2020: adapting engineering education to the new century*. Washington, D.C: National Academies.
12. Polyakova, T. (2015) Variety of engineers' needs in the foreign language usage as a basis for their training diversification. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 214. pp. 86–94.
13. Riemer, J. M. (2007) Communication Skills for the 21st Century Engineer. *Global Journal of Engineering Education*. 11 (1). pp. 89–100.
14. Wennerstrom, A. (2001) *The music of everyday speech: prosody and discourse analysis*. New York: Oxford University Press.

Как обеспечить интерактивность на круглом столе

О. А. Ревякина

Аннотация

В статье рассматривается проблема достижения подлинной интерактивности во время проведения дискуссии в формате круглого стола в рамках обучения иностранному языку студентов факультета международных отношений. Автор выделяет наиболее частые проблемы, которые

ведут к неудачному круглому и столу, и предлагает ряд решений этих проблем. Ключом к достижению подлинной интерактивности при проведении дискуссии в формате круглого стола является сочетание пошагового подготовительного процесса под четким руководством преподавателя с акцентом на стадии брейнсторминга с неотложной обратной связью в виде оценивания согласно разработанным критериям.

Ключевые слова: круглый стол, речевые компетенции, интерактивность, критерии оценивания.

При обучении иностранным языкам специалистов-международников много внимания совершенно справедливо отводится развитию речевых компетенций. Будущие дипломаты должны уметь четко и аргументированно излагать свою позицию. Дискуссия в формате круглого стола, который предусматривает равные возможности всех участников отстаивать свою точку зрения, стимулирует их к обмену мнениями, поиску совместных решений поставленных проблем, часто используется с этой целью в аудитории, однако до сих пор не всегда потенциал круглого стола реализовался в полном объеме.

Целью данного исследования является выявление проблемных зон в использовании дискуссии в формате круглого стола как средства развития профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций, нахождение путей решения обнаруженных проблем и разработка детальных пошаговых инструкций и рекомендаций для студентов, а также комплексных критериев оценивания, в которых учитывается как домашний подготовительный этап работы, так и непосредственное проведение самой дискуссии.

В течение нескольких лет работы со студентами третьего курса факультета международных отношений МГИМО (2014–2019) над этим видом деятельности удалось выделить наиболее слабые места в подготовке и проведении круглого стола, которые приводят к неудачным или посредственным результатам.

Самая большая трудность в проведении успешного круглого стола — это **обеспечение подлинной интерактивности**. Круглый стол предоставляет массу возможностей в развитии речевой компетенции студентов, так как является платформой для обмена мнениями по определенному вопросу, и каждый участник имеет возможность высказаться. Как ни странно, по этой же самой причине круглый стол может стать самой настоящей проблемой — каждый участник имеет возможность высказаться. Поэтому так важно соблюсти баланс между увлекательной, оживленной и заинтересованной беседой и соблюдением порядка, не позволяя дискуссии превратиться в монотонное изложение заученного материала, но и не допуская неуправляемого 'базара'.

Причина последнего — неумение студентов слушать и слышать друг друга. Излишняя 'зацикленность' на собственном ответе ведет к тому,

что вместо того, чтобы вникать в слова собеседников и адекватно на них реагировать, иными словами, принимать полноценное участие в общении, студенты повторяют заготовленный дома текст своего выступления. Другой крайностью является нетерпимость к противоположному мнению и неготовность выслушать оппонента и его доводы. Следует отметить, что последнее встречается гораздо реже, чем излишняя пассивность и апатия.

На основании наших наблюдений и анализа проведенных круглых столов был разработан ряд рекомендаций в формате *Dos and Don'ts*. В частности, модератору рекомендуется тщательно подготовиться и продумать вступление, сформулировать конкретную, достаточно узкую тему дискуссии, например, вместо чересчур широкой *Terrorism*, отдать предпочтение более узкой и конкретной *How Should Media Cover Terror Attacks*. Модератор должен быть хорошо осведомлен о позиции каждого участника и умело переводить вопрос от одной позиции к противоположной для сохранения живости дискуссии. Участникам же напоминает о том, что они должны быть активны не только, когда озвучивают свою позицию, но и когда слушают выступления других (*be active listeners*), не бояться высказывать свое мнение и реагировать согласно выбранной роли.

Кроме того, несмотря на то, что на первом и втором курсах студенты учат “формулы вежливости”, им по-прежнему сложно использовать их в речи в новом формате общения. Отсутствие интерактивности на круглом столе в некоторой степени вытекает и из неумения студентов вовремя и к месту воспользоваться нужной формулой чтобы отреагировать на высказывание коллег. Следовательно, еще на этапе подготовки следует нацелить студентов на составление глоссария для предстоящего круглого стола. Глоссарий уместно разделить на две основные части: тематический словарь (*topic-related vocabulary*), который составляется под конкретную тему, например, *Political Correctness* или *Censorship*, и словарь “формул вежливости” (*useful phrases*), который применим к любому круглому столу и включает в себя речевые обороты для выражения собственного мнения и для выражения заинтересованности в мнении собеседников, фразы, использующиеся для выражения согласия/несогласия, смены темы и т. п. Иными словами, те “формулы вежливости”, которые студенты изучали на младших курсах, активно выводятся в речь. Более того, систематизировав эти фразы в специальный словарь на подготовительном этапе, студенты повторяют их сами и облегчают преподавателю оценивание (он отмечает в списке фразы, удачно примененные студентами). Такой подход, позволяющий студентам проявить самостоятельность в выборе лексики, уместной для круглого стола, как с точки зрения темы, так и стиля, а также контроль преподавателя за употреблением этой лексики приносят хорошие результаты.

Еще одной сложностью в проведении круглого стола является тот факт, что студенты часто по разным причинам имеют очень нечеткое представление о том, что от них ожидают. Например, модератор нередко

воспринимает свою роль как исключительно техническую — объявить тему, представить участников, следить за временем. Участники же, в свою очередь, по очереди излагают выученный дома материал. При этом все подготовились, но такой круглый стол не вызывает ничего, кроме скуки. **Поэтому рекомендуется организовывать круглый стол в форме проектной работы, с четким разделением этапов подготовки и конкретными, ясно сформулированными заданиями на каждом этапе.** Например, в подготовке круглого стола по теме *Political Correctness: Handle with Care* на первом этапе дается задание подготовить вступительную часть (lead-in). Мы рекомендуем использование кейсов, то есть ситуации по заданной теме, которые можно приводить как яркие иллюстрации. И хотя непосредственно проведение вступительной части — задача модератора, в поиске кейсов и последующем обсуждении принимает участие вся группа. Студенты ищут в интернете материал по заданной теме, читают статьи, смотрят видео и параллельно составляют те самые глоссарии, о которых шла речь выше. Выбранную лексику они систематизируют в Google Docs, что позволяет преподавателю видеть вклад каждого студента и, при необходимости, оставлять комментарии. Студенты также видят вклад друг друга, что позволяет избежать повторений.

Второй этап — брейнсторминг возможных взглядов, позиций и подходов по заданной теме. Именно этот этап является ключевым в развитии интерактивности, так как не оставляет студентам иного выбора, кроме как слушать друг друга. Ребята делятся своими идеями и находками в естественной, непринужденной манере. К такой же естественности необходимо стремиться и на самом заключительном этапе, проведении круглого стола.

Третий этап — выбор роли участниками.

Часто причиной многих неудачных круглых столов является **недостаточная аргументационная база и неумение развить и обосновать свою точку зрения.** Такая проблема может возникать вследствие слишком общего понимания участником своей роли. Соответственно, и решить ее предлагается путем большей детализации ролей. Следовательно, задание на этом этапе еще более сужается, и каждый студент выбирает себе конкретную роль из предложенного списка. При этом, разнообразие мнений на круглом столе, в отличие от дебатов, к примеру, где точки зрения полярны, в значительной степени способствует успеху круглого стола. К примеру, если в дискуссии присутствует писатель, ярый противник политкорректности, пурист и борец за чистоту языка, хорошо бы его ‘уравновесить’, скажем, спичрайтером премьер-министра, сторонником осторожного обращения со словом.

Четвертый этап — построение аргументации. Для того, чтобы студенты не оказывались в ситуации, когда они используют один аргумент с несколькими примерами, выдавая его за несколько аргументов, или допускают иные логические ошибки, снова предлагается систематизи-

Таблица 1

Утверждение	Аргумент	Пример
утверждение	Аргумент 1	Факты/примеры/статистика
	Аргумент 2	Факты/примеры/статистика
	Аргумент 3	Факты/примеры/статистика

ровать мысли по теме в таблицу, по формуле claim — reason — evidence (утверждение-аргумент-пример,) с которой студенты знакомятся еще на первом курсе [Ястребова и др. 2018].

Пятый этап — проведение круглого стола.

Помимо пошагового подхода к подготовке круглого стола, важно чтобы у студентов было представление о том, какой именно круглый стол может считаться успешным. Первый шаг к тому, чтобы сделать что-то на достойном уровне — это посмотреть, как это делают другие. С этой целью мы используем ресурс TRT World Round Tables, который предлагает ко вниманию профессиональные круглые столы на общественно-политическую тематику, подводит студентов к непосредственно проведению дискуссии в этом формате, давая им представление не только об обсуждаемых темах, но и о том, как ведут себя участники беседы и модератор, как они взаимодействуют друг с другом, как умело модератор переключает внимание с одного спикера к другому, тому, кто выскажет противоположную точку зрения, а не просто иную, как можно и нужно вежливо перебить собеседника, если вас возмущают его слова, и в то же время, как правильно и вежливо реагировать, когда перебивают вас. Такой подход позволяет добиться большей интерактивности, оттачивая именно коммуникативные навыки.

Важным элементом проведения круглого стола является его оценивание и комментарий преподавателя [Rodomanchenko 2017]. С тем чтобы охватить все этапы проведения дискуссии, были разработаны следующие критерии оценки, которые позволяют не только учесть работу студентов в аудитории, но и этап домашней подготовки.

Благодаря такой 'обратной связи' студенты имеют четкое представление о своих успехах и о слабых сторонах, которые следует исправить, увеличивая тем самым шансы на больший успех в следующей дискуссии в формате круглого стола.

Таким образом, обобщая опыт проведения круглого стола по этой методике, можно сделать вывод, что четкая организация подготовки с активным и ответственным участием каждого студента, собственно проведения и неотложенная обратная связь — обсуждение результатов по известным студентам критериям способствует подлинной интерактивности и делает круглый стол по-настоящему 'круглым'.

Таблица 2

Критерии оценки дискуссии в формате круглого стола

Подготовка		30%
Аргументация	Достаточное количество аргументов (минимум 3). Аргументы убедительны и не повторяют друг друга	10%
Примеры, факты, статистика	Каждый аргумент подкреплен яркими примерами, фактами, статистическими данными	10%
Вклад участника в составление глоссария	Существенный вклад в составление вокабуляра по теме (5 слов/выражений минимум с дефинициями и примерами)	10%
Проведение		70%
Соответствие теме и заданной роли	Речь участника соответствует выбранной роли, отражает его/ее позицию; высказывание соответствует формату и официальному стилю общения	20%
Логика	Участник излагает мысли логично и связно; структура высказывания соответствует формуле утверждение — аргумент — пример; участник уместно использует слова-связки для перехода от одной мысли к другой.	20%
Интерактивность	Каждый участник вовлечен в дискуссию, эффективно взаимодействует с остальными, проявляют интерес к их мнениям, не стесняется выражать свое несогласие с противоположной точкой зрения, но делает это вежливо, используя соответствующие формулы. Участник задает уместные вопросы и, в свою очередь, дает четкие и понятные ответы на вопросы, обращенные к нему, используя весь ассортимент формул вежливости для выражения собственного мнения и заинтересованности в мнении других участников, согласия/несогласия и т.д.	20%

Проведение		70%
Грамотность и беглость речи	Вокабуляр и грамматические конструкции соответствуют уровню C1. Участники придерживаются формального стиля, не забывая при этом, что устная речь в формальном стиле отличается от письменной.	10%

Список литературы:

1. Ястребова Е. Б., Кравцова О. А., Крячков Д. А., Владыкина Л. Г. Английский язык для международных: Учебник для вузов в двух частях. М.: Изд-во “Аспект Пресс”, 2018. 640 с.
2. Rodomanchenko Aida. Roundtable Discussion in Language Teaching: Assessing Subject Knowledge and Language Skills // National Research University Higher School of Economics Journal of Language & Education. 2017. Vol. 3. Issue 4. P. 44–51.

Сведения об авторе:

Ревакина Оксана Александровна, преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: oxana_rev@mail.ru

MAKING A ROUND-TABLE DISCUSSION INTERACTIVE

Oksana A. Revyakina

Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: oxana_rev@mail.ru

Abstract

The article focuses on developing interactivity while holding round-table discussions as part of teaching EFL to students of International Relations department. The author highlights most frequent problems that lead to a failed task and suggests possible solutions to them. The key to a truly interactive round table is a combination of a step-by-step, teacher-guided preparation process with a premium put on the brainstorming stage and a subsequent clear-cut and explicit assessment.

Key words: round-table discussion, speaking competencies, interactivity, assessment criteria.

References:

1. Yastrebova, E. B., Kravtsova, O. A., Kryachkov, D. A., and Vladykina, L. G. (2018) *Anglijskij yazyk dlya mezhdunarodnikov: Uchebnik dlya vuzov v dvuh chastyah* [English for students of International Relations: textbook in two parts]. Moscow: Aspekt Press.
2. Rodomanchenko, A. (2017) Roundtable Discussion in Language Teaching: Assessing Subject Knowledge and Language Skills. *National Research University Higher School of Economics Journal of Language & Education*. Vol. 3. Issue 4. pp. 44–51.

Проект конструирования “мобильного учебника” для студентов V курса факультета Финансовый мониторинг

Т. В. Селезнева, Е. А. Комочкина

Аннотация

Современное поколение студентов нуждается в “мобильных” учебных пособиях и методиках преподавания иностранного языка, помогающих, во-первых, справиться с огромными информационными потоками, и, во-вторых, способствующих формированию дискурсивных компетенций. Сравнительный анализ содержания современных учебных пособий по преподаванию ESP выявил их некоторые недостатки, а именно, невозможность отвечать потребностям конкретной специальности, быстрая потеря актуальности текстов, а также недостаточность обучающих материалов. В работе описан проект “мобильного решебника” “Going Specific Academic” для студентов пятого курса факультета Финансовый мониторинг НИЯУ МИФИ. В пособии приведен анализ лексико-грамматических характеристик современного академического дискурса, его жанровых особенностей, предложены для изучения актуальные прецедентные тексты и дискурсивные формулы. Методологически пособие основано на принципах социального конструктивизма, что позволяет рассматривать академический дискурс как метаязык интердисциплинарного пространства и способствует более эффективному освоению иностранного языка для специальных целей.

Ключевые слова: преподавание английского для специальных целей, преподавание английского языка для академических целей, информационный бюллетень, проект, неограниченный временем, универсальные речевые конструкции.

Введение преподавания академического английского для бакалавров и магистрантов технических университетов после присоединения РФ к Болонскому процессу в 2003 г. вначале вызывало вопросы и затруднения у преподавателей и студентов. Обучение академической речи и, в особенности, письму для общения в узкой международной среде ученых и исследователей казалась оторванной от практических целей обучения задачей, тогда как в западном мире академическая грамотность, наряду с цифровой, считались, начиная с 1960-х гг., основными компетенциями современного человека постиндустриального информационного общества. Однако в последние несколько лет появились как работы по теоретическому осмыслению обучения академическому письму [Короткина 2015; 2018], так и учебники русскоязычных авторов по EASP (English for academic and specific purposes), в которых академические задачи сочетаются с собственно предметными [Смолянина 2015; Измаилян, Бумин 2018].

По этому же пути сочетания предметного обучения с академическим (EASP) пошли и авторы учебного пособия “Going Specific Academic”, предназначенного для студентов V курса НИЯУ МИФИ, обучающихся по специальности “Финансовый мониторинг”. Целью учебного пособия является оказать помощь студентам в освоении дисциплины “Иностранный язык”, критическому подходу к фактическому материалу, а также привлечение студентов к коллективной / индивидуальной работе над составлением глоссария и самостоятельному освоению профессионально значимого учебного материала. Данная цель обусловила необходимость постановки и решения задачи формирования иноязычных компетенций студентов в условиях информационного перенасыщения, требовательности к актуальности учебного контента и его сравнительно быстрого устаревания ввиду стремительного развития и распространения ИКТ.

Из опыта преподавания видно, что зачастую студенты более осведомлены о текущих процессах в своих областях изучения, чем их преподаватели, не говоря уже о преподавателях иностранных языков. Современный студент (“цифровой туземец”, живущий онлайн) нуждается как в более современных, “мобильных”, обладающих способностью быстро меняться, обновляться, учебных пособиях, так и технологиях обучения, помогающих управлять информационными потоками, находить релевантные, отвечающие его научным и интеллектуальным потребностям материалы, различая при этом факты, мнения, оценочные суждения, логические “ловушки” и способствуя таким образом формированию собственных дискурсивных компетенций. Этот термин социально-конструктивной педагогики, как известно, подразумевает развитие умений связной и аргументированной речи как устной, так и письменной, а также критической рефлексии, выработке собственного обоснованного суждения о предмете высказывания. В данных условиях задача преподавателей специализированного академического английского состоит в том, чтобы убедительно продемонстрировать с помощью иноязычных лексико-грамматические стратегии и технологий развития дискурсивных навыков в их сопоставлении с русскими аналогами универсальную для научного исследования последовательность от “гипотезы / вопросов через факты к теории”. Подобная попытка была предпринята отечественными исследователями Клочковой, Комочкиной, Мустафиной; в их работе изложен метод обучения студентов нелингвистического университета на основе использования универсальных речевых конструкций с учетом трех базовых компонентов: иностранного, родного языков и языка математики [Клочкова, Комочкина, Мустафина 2016]. Тем не менее, подход, предлагаемый в нашей статье, несколько отличается от традиционной педагогической инструкторивной триады “от теории через факты к вопросам” и может быть реализован первоначально в практике обучения критическому чтению, состоящему в выявлении структурообразующих элементов текста, таких как “проблема — примеры — причи-

ны — последствия — разрешение” и определении соответствующих им лексико-грамматических единиц, как-то: слов-связок, маркеров дискурса и других “дорожных знаков”.

Анализ проблем издания современных учебников специализированного английского, а также возрастающий интерес в отечественной педагогике к холистическим интеграционным методам и методологиям обучения, таким как социальный конструктивизм, привели к идее создания “мобильного решебника” “Going Specific Academic”, представляющего собой информационный бюллетень (newsletter), регулярно обновляемый совместными усилиями как преподавателей нескольких кафедр (иностранных языков и финансового мониторинга), так и студентов-пятикурсников. В данном контексте задачи пособия очерчивались кругом предполагаемых как профессиональных, так и учебных компетенций и потребностей студентов кафедры финансового мониторинга, а именно: ознакомить с риторическими и публикационными конвенциями для написания студенческих и квалификационных работ, в том числе аннотаций, рефератов, отчетов, Введения и Заключения к НИРах и дипломам.

Для решения перечисленных учебно-методических задач в первый выпуск бюллетеня включены статьи разного жанра (от обзорно-аналитических до информационных, содержащих сведения о текущих событиях в сфере финансового мониторинга). Критериями отбора материалов служили частотность и актуальность упоминаемых тем. Принципиально новыми стали отобранные материалы по описанию инновационных технологий, методов, вводимых и уже применяемых в финансовом мониторинге.

Однако, поскольку структура пособия изначально предполагала открытость, “мобильность”, диалоговость, в ходе его апробации самими студентами были предложены некоторые изменения, в основном касающиеся тематики учебного материала, поскольку выяснилось, что некоторые отобранные преподавателем тексты не представляют интереса для студентов из-за изученности проблемы, предназначения для более широкой и менее специализированной аудитории, и, соответственно, они были исключены из рассмотрения. Таким образом, содержание учебного пособия меняется по ходу обучения, конструируется согласно новым реалиям в данной области и возрастающей степени освоения студентами своего предмета и отражает непрекращающийся взаимообусловленный диалог обучающего и обучаемого, или, как пишет американский психолог Дж. Келли, исследователя и испытуемого, признавая в последнем активного участника научного поиска [Келли 2000].

Поскольку в задачи создания подобного рода пособия входило не только и не столько отражение актуальной ситуации в данной дисциплине, а прежде всего ознакомление с элементами академической речи для их последующего применения в УИРах и НИРах, то и структура модуля и отдельного урока определялась этой двойственной направ-

ленностью: на примере изучаемого предмета выявить закономерности, логику и оформление общенаучного исследовательского высказывания. Так, каждый модуль содержит неравномерное количество уроков в зависимости от освещенности проблемы в прессе и ее актуальности и может сам по себе быть “подвижным”, то включать в себя новые материалы, то исключать старые. Однако урок обладает довольно устойчивой структурой и состоит из трех разделов — Comprehension, Vocabulary&Grammar, Writing, каждый из которых типологически однороден. Так, раздел Comprehension содержит неизменяемые элементы, относящиеся к хорошо известной технике прочтения текстов, а именно: survey, skimming, scanning. При общем обзоре (survey), например, вычитывается из названия, ссылок, источников, сведений об авторе, графического сопровождения жанра статьи с лингвистическим обоснованием особенностей жанра.

Раздел Vocabulary&Grammar наполняется самими студентами по образцу, предложенному в первом уроке пособия — найти значимые коллокации и дать определения специальным терминам. В Приложении приводится схема составления “академического определения” с упражнениями и образцами для составления определений терминов по своей специальности. Таким образом, студент-старшекурсник активно участвует в процессе создания собственного общезыкового вокабуляра и терминологического аппарата.

Из описания первых двух разделов урока можно увидеть, что в традиционных практиках работы над текстом по специальности, во-первых, усилен фактор интерактивности, что проявляется в самостоятельном отборе студентами материалов для занятий и составлении терминологического инструментария, а, во-вторых, академические задачи, стоящие перед исследователем, — составление краткой аннотации (thesis statement), определение терминов — осуществляются “без отрыва от производства”, в процессе профессионально ориентированной учебной деятельности.

Раздел Writing представляет собой постепенное от предложения до связного текста по специальности через анализ абзацев и связей между ними ознакомление с особенностями академической речи такими, как объективность, слитность, связность и др. Последовательность и постепенность рассмотрения и воспроизведения разных по объему типов высказывания не предполагает движения от простого к сложному, каждый микротекст содержит в себе те же структурообразующие элементы, что и макротекст, или, как определял этот метод Л. С. Выготский, “в клеточке прочитываются структуры целого” [Выготский 2005: 7]. Главной целью раздела и всего учебного пособия было связать “алгебру с гармонией”, показать, что академический язык не является абстракцией и не сводится к отдельным пустым фразам для запоминания и последующей репродукции, а отражает логику самого исследования и является необходимым инструментом исследователя в “едином междисциплинарном простран-

стве” [Цоколов 2000: 1]. Кроме того, в раздел включены переработанные материалы из ставших классическими учебников по академическому английскому [Bailey 2011; Jordan 2007; Philpot, Curnick et al 2011].

Отличие предлагаемого проекта от других учебных пособий по преподаванию специализированного академического английского, как отечественных, так и зарубежных, состоит не в механическом объединении двух разных предметов в одном курсе, но в попытках обнаружения внутренней связи между ними как выражении единства научно-исследовательского процесса в междисциплинарном пространстве с помощью метаязыка — в настоящее время академического английского как наиболее сформировавшегося и сложившегося. Создаваемый на основе методологии социального конструктивизма используемый в книге подход ориентировался на коммуникативные и социальные составляющие обучения, обмен опытом и информацией между студентами и преподавателями, студентами между собой и предполагал открытый формат, располагающий к диалогу и дискуссиям при критическом отношении как к собственному, так и чужому высказыванию. По твердому убеждению авторов, одним из достоинств данного учебного пособия является его постоянная обновляемость, мобильность, “текучесть”, что, безусловно, создает определенные технические сложности при издании и требует дополнительных усилий всех участников проекта. Однако, только при наличии профессиональной релевантности контента, четкой совместимости академических задач с учебными, разработанной системе оценивания на основе конструктивных методологических установок подобного рода проект может избежать превращения в мало структурированную электронную “однодневку” с хаотическим нагромождением текстов и упражнений.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Измаилян Д. Б. и др. Академический английский для экономистов. М.: Дело, 2018. 320 с.
3. Келли Дж. Теория личности: Теория личных конструктов. Монография. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
4. Короткина И. Б. Академическое письмо: Процесс, продукт и практика. М.: Юрайт, 2015. 296 с.
5. Короткина И. Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах: автореферат дисс... на соискание степени доктора пед. наук. Москва, 2018. 36 с.
6. Смольянина Е. А. Английский язык для историков: Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 286 с.
7. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Мюнхен: Phren, 2000. 333 с.

8. Bailey S. Academic writing: A handbook for international students. N.Y.: Routledge, 2011. 272 p.
9. Jordan R. Academic writing course. Pearson Longman, 2007. 236 p.
10. Klochkova O., Komochkina E., Mustafina A. “Triad” strategy as an effective way of developing professional communication skills of physics and mathematics students // Procedia — Social and Behavioral Science. 2016. #236. P. 271–276.
11. Philpot S., Curnick L. New Headway Academic Skills Level 3. Reading, Writing and Study Skills. Oxford: Oxford University Press, 2011. 96 p.

Сведения об авторах:

Селезнева Татьяна Владимировна, к. филол. н., ст. преподаватель, Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”, Москва, Россия; e-mail: skirley@mail.ru

Комочкина Елена Анатольевна, к. пед. н., ст. преподаватель, Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”, Москва, Россия; e-mail: Komochkina2010@yandex.ru

A PROJECT OF A RENEWABLE SPECIFIC ENGLISH TEXTBOOK FOR 5TH — YEAR STUDENTS OF THE FINANCIAL MONITORING DEPARTMENT

Tatiana V. Selezneva

Candidate of Philology, Senior Lecturer, National Research Nuclear University “MEPhI” Moscow, Russia; e-mail: skirley@mail.ru

Elena A. Komochkina

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, National Research Nuclear University “MEPhI” Moscow, Russia; e-mail: Komochkina2010@yandex.ru

Abstract

The contemporary generation of students is facing a shortage of new “mobile” textbooks as well as educational technologies which would enable them, first, to cope with massive information flows and, second, acquire discursive competences. The comparative analysis of existing manuals on English for specific purposes (ESP) have identified some of their deficiencies such as inability to meet fast-changing demands of a profession, loss of textual topicality and applicability by the moment of a textbook publication, lack of up-to-date educational aids. The paper describes the project of a “mobile”, open-ended classbook “Going Specific Academic” for final year students of “Financial monitoring” department NRNU MEPhI. It covers the precedent-related texts with an in-depth analysis of genre structures, lexical and grammatical strategies of academic discourse, discursive formulae. The textbook is based on a methodology of social constructivism which enables considering academic discourse as an interdisciplinary metalanguage and mastering a foreign language for specific purposes.

Key words: English for specific purposes, English for academic purposes, a newsletter, an open-ended project, universal speech patterns.

References:

1. Vygotskij, L. S. (2005) *Psixologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo.
2. Izmailyan, D. B. et al. (2018) *Akademicheskij anglijskij dlya ekonomistov* [Academic English for economists]. Moscow: Delo.
3. Kelli, Dzh. (2000) *Teoriya lichnosti: Teoriya lichny'x konstruktov. Monografiya* [A theory of personality: The psychology of personal constructs]. St. Petersburg: Rech.
4. Korotkina, I. B. (2015) *Akademicheskoe pismo: Process, produkt i praktika* [Academic writing: Process, product, practice]. Moscow: Yurajt.
5. Korotkina, I. B. (2018) *Teoriya i praktika obucheniya akademicheskomu pis'mu v zarubezhny'x i otechestvenny'x universitetax* [A theory and practice of academic writing teaching in foreign and national universities]. An abstract of Dr Diss. Moscow.
6. Smolyanina, E. A. (2016) *Anglijskij yazy'k dlya istorikov* [English for history students]. Moscow: Yurajt.
7. Czokolov, S. (2000) *Diskurs radikal'nogo konstruktivizma* [The discourse of radical constructivism]. Myunhen: Phren.
8. Bailey, S. (2011) *Academic writing: A handbook for international students*. N.Y.: Routledge.
9. Jordan, R. (2007) *Academic writing course*. Pearson Longman.
10. Klochkova, O., Komochkina, E., and Mustafina, A. (2016) "Triad" strategy as an effective way of developing professional communication skills of physics and mathematics students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. #236. pp. 271–276.
11. Philpot, S., Curnick, L. et al (2011) *New Headway Academic Skills Level 3. Reading, Writing and Study Skills*. Oxford: Oxford University Press.

Образовательный модуль по иностранному языку "адаптации специалиста в профессиональной среде"

Е. А. Стародубцева, В. В. Денисова, И. П. Кривко

Аннотация

Данная статья посвящена описанию результатов внедрения модуля "Основы социокультурной адаптации специалиста", цели, задачи и содержание которого были определены в ходе многоэтапного исследования. Модуль представляет собой гибкую программу изучения иностранного языка в рамках курса магистратуры, которая позволяет не только совершенствовать иноязычную компетенцию, но и формировать профессиональные и надпредметные навыки. Преимущество модуля заключается в том, что его содержание формируется с учетом интересов группы и запросов со-

временного общества. Освоение модуля может проходить как в рамках учебного плана магистерской программы, так и дополнительно для всех желающих поменять сферу деятельности или повысить квалификацию.

Ключевые слова: образовательный модуль, МООС, социокультурная адаптация, синергетика, самоорганизация, интерактивные технологии, иностранный язык.

Образование считается достаточно консервативной сферой, не всегда отвечающей запросам современного общества. Стремительно развивающиеся технологии меняют наши представления о способах получения знаний и заставляют серьезно переосмыслить привычный подход к учебному процессу. Все чаще и чаще мы слышим об использовании IT технологий в преподавании, с помощью которых обучающиеся не просто усваивают необходимые знания, но и развивают умение работать с информацией. Новые технологии делают процесс обучения гибким, позволяют выбрать формат обучения и его темп, сконцентрироваться на очень узкой теме или наоборот, пройти необычную междисциплинарную программу.

Мы провели многоэтапное исследование, включившее в себя опрос студентов бакалавриата последнего года обучения, изучили опыт ведущих университетов в преподавании английского как иностранного для общих и профессиональных целей, провели анкетирование работодателей-партнеров Курского государственного университета и проанализировали различные сайты трудоустройства. Результатами исследования стало определение интересов будущих выпускников, потребностей и ожиданий от высшего образования. Часто студенты чувствуют себя неуверенно и полагают, что получили недостаточно практического опыта, а некоторые курсы образовательной программы были слишком формальны.

Мы предлагаем внедрение модуля “Основы социокультурной адаптации специалиста”, гибкой программы изучения иностранного языка, нацеленной не только на совершенствование иноязычной компетенции, но и на формирование профессиональных и надпредметных навыков. Преимущество этого модуля заключается в возможности гибко реагировать на запросы социума и обучающихся не только путем прохождения программ дополнительного образования, но и за счет возможности обновлять содержание модуля с учетом интересов группы. Освоение модуля может проходить как в рамках учебного плана магистерской программы, так и выступать самостоятельным модулем для всех желающих поменять сферу деятельности или повысить квалификацию.

Основопологающим моментом модуля является процесс выбора студентами тематики и содержания курса. Мы полагаем, что процесс может быть описан в рамках синергетической парадигмы. Синергетика ориентируется на раскрытие универсальных механизмов самоорганизации сложных систем любого типа, в том числе социальных. Синергетические

модели самоорганизации рассматривают общество как неравновесную систему особого типа, устойчивость которой обеспечивается взаимодействием внешних и внутренних факторов [Петренко 1997].

Основными понятиями синергетики являются “аттракция” и “бифуркация”. Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов в своей работе под аттракторами понимают “реальные структуры в пространстве и времени, на которые выходят процессы самоорганизации в открытых нелинейных средах. Структуры-аттракторы выглядят как цели эволюции” [Князева, Курдюмов 2002: 81]. В нашем понимании аттракторы упорядочивают сложные нелинейные структуры, приводят их в относительно стабильное состояние, создают из хаоса порядок [Кривко, Лебедева 2013].

Мы полагаем, что выбор учебной траектории для учащегося подобен процессу аттракции в сложных самоорганизующихся системах. В качестве аттрактора для студента может выступать параметр порядка, который направляет процесс выбора того или иного учебного курса. В нашем понимании параметр порядка определяется как фактор внешней или внутренней среды индивида, который в наибольшей мере проявляется в определенный момент восприятия и обработки информации, и направляет процесс выбора учебной траектории. До момента выбора курса студент уже поступил в магистратуру, определился со специальностью и, возможно, будущей профессией, но помимо учебы его окружают социум, друзья, семья. В сферу его интересов попадают хобби, увлечения, также много времени уделяется социальным сетям, видеоблогам и сообществам. Параметром порядка при выборе учебной траектории модуля “Основы социокультурной адаптации специалиста” может стать любой из описанных факторов.

Процесс выбора курса подобен процессу аттракции в динамических нелинейных средах, в которых появление аттрактора определяет дальнейшее поведение системы. При появлении аттрактора система из латентного состояния движется к моменту бифуркации, который предполагает множественность путей развития. Аттрактор, таким образом, мобилизует сознание индивида.

Представляется возможным провести аналогию между процессом бифуркации (процесс преодоления неустойчивости в синергетике) и процессом профессионального самоопределения студента. Если представить, что в момент выбора курса студент находится в критической точке, и именно в этот момент в его сознании происходит поиск решения данной проблемы, то вырисовывается вполне конкретная система, пусковым элементом которой является сам студент и поставленная перед ним задача выбора курса, а решением — выбранный курс в рамках предлагаемого нами модуля “Основы социокультурной адаптации специалиста”.

Основой этого модуля стали материалы различных платформ массового онлайн-образования. Апробация модуля проходила в 2016–2018 гг. на магистерских программах 01.04.02 “Прикладная математика и ин-

форматика”, направленность “Математические методы в экономике и финансах”, “Математическое и программное обеспечение интеллектуальных информационных систем” физико-математического факультета и 38.04.01 “Экономика”, направленность “Экономика фирмы и анализ отраслевых рынков” экономического факультета. В рамках курса “Иностранный язык в академическом общении” проходило внедрение модуля, общее количество часов которого составило 108: 54 академических часа аудиторной нагрузки и 54 часа, отведенных на самостоятельную работу. Как правило, это два академических часа в неделю.

Гибкость модуля заключается в том, что студенты сами определяют тематику занятий, пользуясь MOOC (Massive Open Online Courses). На первом вводном занятии группа совместно с преподавателем знакомится с сайтом, регистрируется и учится работать с ним, искать курсы и т. д. Также на этом занятии создается группа в контакте, фейсбуке, вайбере и т. д. с возможностями общаться в чате. В качестве самостоятельной работы группа получает задание изучить имеющиеся курсы, тематика которых лежит в сфере профессиональных интересов обучающихся и в течение недели обсуждать в чате выбранные ими курсы, аргументировать преимущества своего курса, знакомиться с курсами товарищей, размышлять об их преимуществах и недостатках. Единственным ограничением при выборе курса является время начала программы: она должна стартовать или в ближайшие 3–4 недели, или она уже запущена и есть возможность к ней присоединиться. На втором занятии каждый студент группы пишет на цветном стикере название и преимущества выбранного курса и размещает на общей доске. Ознакомившись со всеми предложенными курсами и их кратким описанием, преподаватель вместе со студентами группирует стикеры по близости тематик или другим характеристикам, студенты объединяются в группы соответственно их темам. В получившихся группах студенты должны выбрать лишь один из курсов, изучив информацию на сайте, выслушав аргументы сокурсников, взвесив все достоинства и недостатки, после чего группа готовит небольшую презентацию выбранного курса. На этом этапе преподаватель выступает модератором дискуссии, происходящей в подгруппах. Ознакомившись со всеми презентациями, студенты принимают окончательное решение и выбирают лишь один курс, обсудив его содержание и преимущества. Безусловно, преподаватель должен модерировать происходящие дебаты и учить студентов не только высказываться и аргументировать свое мнение, но и внимательно слушать, взвешивать и объективно оценивать мнение коллег, а не заикливаться только на своем собственном выборе. Это позволит студентам не только отработать навыки участия в дискуссии, но и шире взглянуть на возможности, которые предоставляет групповое взаимодействие.

Интересно отметить, что студенты физико-математического факультета, направления подготовки “Прикладная математика и информати-

ка”, направленности “Математические методы в экономике и финансах”, выбрали курс “Design Thinking for Innovation” с платформы Coursera. Этот курс не связан непосредственно с их основной специальностью, но позволяет формировать навыки нестандартного креативного мышления и разработку инновационных решений. Другими словами, группе оказались более важными надпредметные навыки. Гибкость в выборе траектории и формирование контента модуля в соответствии с запросом группы — это еще одно его преимущество. В процессе обсуждения группа студентов подобно синергетической модели, описанной выше, принимает решение о выборе курса как самоорганизующаяся система. Участники группы, сами того не понимая, подсознательно следуют желанию восполнить пробелы в своих знаниях и приобрести новые необходимые для них навыки.

Определившись с курсом, группа регистрируется и начинает осваивать программу. Преподаватель определяет количество материала, который студенты должны прослушать и затем обсудить в чате в течение недели. Если курс только начинается и есть возможность присоединиться к нему в реальном времени, то студенты могут принимать участие в форумах курса непосредственно на сайте. На следующем занятии преподаватель предлагает задания на основе просмотренного материала, которые позволят не только лучше понять и освоить пройденное, но и повысить уровень владения иностранным языком, так часть заданий связана с расширением словаря по тематике, которые включают типичные языковые задания на соответствие, подстановку, выбор правильной формы и т. д. Преподаватель включает достаточное количество заданий на понимание и обсуждение материала, а также творческие вопросы, которые готовят студентов к зачетному мероприятию. В течение последующей недели обучающиеся смотрят видео лекции и обсуждают следующую порцию информации из выбранного курса. Студент выполняет не только задания и срезы, предложенные преподавателем, но и тесты, размещенные на сайте. Зачетное мероприятие происходит в два этапа: обсуждение вопросов по материалу, рассмотренному в рамках курса, выполнение творческого задания в небольших группах (2–3 человека).

В период обучения в течение одной недели студент прослушивает и разбирает в среднем 40–50 минут аутентичного материала. Например, еженедельное содержание курса “Design Thinking for Innovation” [Design 2018] распределено следующим образом: 36 минут отводится на видео лекции и такое же количество времени запланировано на самостоятельную работу. Преподаватель мотивирует студентов общаться в чатах и на форумах, чтобы обсуждать просмотренный материал и полученные задания. Поскольку этот модуль внедрялся в магистратуре, мы предусмотрели тот факт, что некоторое количество обучающихся уже работали и имели индивидуальный план прохождения образовательной программы, соответственно, все задания выкладывались в общую группу, после

выполнения в установленный промежуток времени студенты должны были отправить их преподавателю. Устные задания, дискуссионные вопросы выносились в чат, или студент обсуждал их непосредственно с преподавателем в скайпе в установленное и удобное для обоих время.

Еще одним преимуществом модуля является то, что студенты, если изучают курс в реальном времени и успешно справляются с заданиями, могут попробовать получить сертификат по окончании программы, что станет основанием для получения зачета. На зачете обязательно присутствует преподаватель факультета, в достаточной мере владеющий английским языком, который не только может задать вопросы, но и оценить степень освоения материала. В дальнейшем рассматривается возможность привлечения потенциальных работодателей к участию в зачетных мероприятиях, чтобы дать студентам возможность получить независимую оценку своих способностей и возможности трудоустройства.

В конце курса, после успешной сдачи зачета всеми магистрантами, они добровольно приняли участие в анкетировании, вопросы которого были направлены на выявление удовлетворенности курсом. В анкетировании приняли участие 35 человек. 95% респондентов посчитали модуль полезным, эффективным и интересным, и только 5% охарактеризовали его как скучный. 81% хотели бы повторить подобный опыт и пройти какой-нибудь еще курс в рамках изучения иностранного языка, а 19% отметили, что им было достаточно сложно из-за невысокого уровня владения английским языком. 70% сообщили, что полученная информация может пригодиться им в будущей профессии или в написании магистерской диссертации, 30% процентов ответили, что подобный курс помог им совершенствовать языковой навык, а не профессиональный. 85% указали, что навыки, сформированные в процессе обсуждения тем на занятиях и выполнения заданий, пригодятся в дальнейшей профессии, а подобный опыт поиска и прохождения курсов онлайн бесценен. 95% процентов посчитали подобный опыт внедрения гибких междисциплинарных модулей в образовательные программы положительным, а 5% не выразили определенного мнения на этот счет.

Таким образом, посчитав этот опыт эффективным, мы продолжили внедрение модуля в магистратуре на других специальностях и сейчас разрабатываем программу ДПО, которая будет предназначена для всех желающих поменять сферу деятельности или повысить квалификацию.

Список литературы:

1. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб.: Алтея, 2002. 414 с.
2. Кривко И. П., Лебедева С. В. Семантически близкая лексика в рамках теории самоорганизации // Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика. 2013. №3. С. 65–70. URL: https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/archiv/3_2013.pdf (дата обращения: 12.02.2019).

- Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материале политического менталитета). Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. 214 с.
- Design Thinking for Innovation. URL: <https://www.coursera.org/learn/uva-darden-design-thinking-innovation> (дата обращения: 30.08.2017).

Сведения об авторах:

Стародубцева Екатерина Александровна, к. филол. н., доцент, Курский государственный университет, Курск, Россия; email: e.starodubtseva@mail.ru

Денисова Вера Валерьевна, к. филол. н., доцент, Курский государственный университет, Курск, Россия; email: veravdenisova2016@gmail.com

Кривко Ирина Петровна, к. филол. н., доцент, Курский государственный университет, Курск, Россия; email: irin-krivko@yandex.ru

EDUCATIONAL MODULE “SPECIALIST’S INTEGRATION INTO THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT”

Ekaterina A. Starodubtseva

Candidate of Philology, Associate Professor, Kursk State University, Kursk, Russia; email: e.starodubtseva@mail.ru

Vera V. Denisova

Candidate of Philology, Associate Professor, Kursk State University, Kursk, Russia; email: veravdenisova2016@gmail.com

Irina P. Krivko

Candidate of Philology, Associate Professor, Kursk State University, Kursk, Russia; email: irin-krivko@yandex.ru

Abstract

The paper describes the results of launching an educational module “Socio-cultural professional integration of graduates”, *the aims and content of which were determined through the multi-stage research*. This module is flexible and aimed at improving foreign language competency as well as obtaining professional and transferable skills that employers look for. The module content can be adapted to the needs and interests of the students and the requirements of the modern society.

Key words: educational module, MOOC, socio-cultural integration, synergy, self-organizing system, interactive technologies, foreign language learning.

References:

- Knязева, E. N. and Kurdyumov, S. P. (2002) *Osnovaniya sinergetiki. Rezhimy s obostreniem, samoorganizaciya, tempomiry* [Foundations of Synergetics. Blow-up regimes, Self-organization, Tempoworlds]. St. Petersburg: Alteya.

2. Krivko, I. P. and Lebedeva, S. V. (2013) Semanticheski blizkaya leksika v ramkakh teorii samoorganizatsii [Semantically similar lexical units in the synergetic paradigm]. *Izvestiya YuZGU. Seriya Lingvistika i pedagogika* [Journal of South West State University. Linguistics and Pedagogics series]. #3. pp. 65–70 [Online] Available from: URL: https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/archiv/3_2013.pdf. (Accessed: 01.12.2018).
3. Petrenko, V. F. and Mitina, O. V. (1997) *Psihosemanticheskij analiz dinamiki obshchestvennogo soznaniya (na materiale politicheskogo mentaliteta)* [Psyco-semantic analysis of the dynamics of public opinion]. Smolensk: Izd-vo SGU.
4. Design. (2018) *Design Thinking for Innovation*. [Online] Available from: URL: <https://www.coursera.org/learn/uva-darden-design-thinking-innovation>. (Accessed: 01.12.2018).

Научный диалог в отражении академических целей при обучении английскому юридическому языку

Г. М. Туктарова

Аннотация

Подход научного диалога в отражении академических целей при обучении английскому юридическому языку подразумевает включение аспектов методики научного исследования. С целью научиться “вложить” новую информацию в уже имеющуюся систему знаний студенты обучаются некоторым нормам, стереотипным устойчивым когнитивным структурам через изучение и обсуждение текстов, вошедших в корпус дисциплинарного знания, как образцов для создания новых. Научная информация проходит стадию устного изложения студентом и обсуждения в сфере устного сообщения и возвращается в письменный научный текст студента-исследователя обогащенной и преобразованной, что подтверждается практикой участия студентов на конференциях на английском языке, обеспечивая тем самым целесообразность применения на практических занятиях подхода “Научный диалог”.

Применение в системе междисциплинарного знания приема научного диалога, не являющегося обязательным элементом развития профессиональных компетенций будущих юристов, в итоге вносит вклад в вопрос обновления методики обучения специальному иностранному языку в высшей школе.

Ключевые слова: язык для специальных целей, английский язык для академических целей, научный диалог, коммуникативная направленность текста, профессионально ориентированный подход обучения.

Оптимальная интенсификация труда в качестве задачи повышения эффективности учебной деятельности в каждую единицу времени предполагает повышение целенаправленности обучения, усиление его мотивации, информационной емкости содержания образования, применение современных методов обучения, активизацию темпов учебных действий наряду с развитием рефлексивных навыков учебной деятельности, применением новейших информационных технических средств обучения. Оптимизация процесса преподавания английского языка студентам юридических специальностей в высшей школе видится нам в комплексном планировании задач обучения при обоснованном выборе методов, форм и средств обучения, поэтому в рамках изучения в вузе дисциплины “Иностранный язык в юриспруденции” уделяем внимание развитию у студентов навыков владения академическим английским языком для их готовности к вызовам современного мира, значимость роли науки в котором бесспорна.

Академические цели не включаются в общекультурные и профессиональные компетенции при обучении английскому языку в рамках преподаваемой в Казанском филиале Российского государственного университета правосудия (далее КФ РГУП) дисциплины “Иностранный язык в сфере юриспруденции”: не предусмотрены Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) [Приказ 2018]. Вместе с тем, общекультурная компетенция №5 Стандарта предполагает способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; общепрофессиональная компетенция №7 — способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке. Руководствуясь вышеуказанными предъявляемыми к студенту-юристу компетенциями, а также практикой участия студентов на конференциях на английском языке, интересом к академическому английскому языку, подтверждаемым выбором студентами пункта “развитие навыков коммуникации и взаимодействия в профессиональной сфере с возможностью обмениваться мыслями на научных мероприятиях” при соответствующем опросе, на занятиях по английскому языку считаем необходимым и возможным применение подхода “Научный диалог”.

Подход научного диалога в обучении студентов-юристов академическому английскому языку применяется нами в рамках установленного формата эмпирического исследования в части “Обсуждение результатов”, в которой следствием реакции на сказанное, написанное становятся новые научные идеи; начинается научный диалог тогда, когда ученый слушает сообщение своего коллеги. При применении научного диалога в достижении целей обучения академическому английскому языку естественно опираться на умения студентов со-

ставлять проекты научного исследования. На практических занятиях нами уделяется некоторое внимание аспектам составления текста научного сообщения с опорой на активный характер учебной деятельности, фундаментом которого является самостоятельная работа студентов. Раскрытие средств эффективной организации самостоятельной работы студентов в изучении аспектов академической деятельности и работы преподавателя по обучению приемам письменной традиции научной речи могут составить содержание отдельной статьи, мы же ставим целью привести особенности применения диалога как устного научного произведения с последующим его обсуждением в учебной группе. Отметим, что с целью научиться “вложить” новую информацию — результат их исследовательского поиска — в уже имеющуюся систему знаний студенты обучаются некоторым нормам, регулятивам и стандартам решения, стереотипным устойчивым когнитивным структурам через изучение и обсуждение текстов, вошедших в корпус дисциплинарного знания — юридические науки, — как образцов для создания новых.

Система подготовки студента к выступлению перед аудиторией включает некоторые виды деятельности: решение вопросов технической стороны подготовки (отведенное для выступления время, количество слушающих, их расположение в аудитории, микрофон, подиум и др.); план выступления; сигналы внимания (задать вопрос аудитории, привести цитату, сослаться на предыдущего выступающего, предложения-связки и др.); рекомендации при подготовке к выступлению (стилистические, интонация, выражение лица, техническая сторона подачи ответов на вопросы (регламент, порядок вопросов, ответы на вопросы в форме записок)). На практических занятиях разыгрываются ролевые ситуации микродиалогов, дискуссии по общей научной тематике для обучения и закрепления научно-дискуссионной фразеологии.

Характер языковых средств, обеспечивающих логическую связность устного научного произведения, отличен от письменной научной речи. Наглядность этого выявляется студентами при сопоставлении фрагментов письменного и устного сообщения, сделанного одним и тем же автором на одну и ту же тему. Например, письменный вариант: “Необходимость конкретизации права обусловлена объективными причинами. Прежде всего тем, что правовая норма закрепляет обобщенную модель поведения, абстрагированную от несущественных частных, которая распространяется на весь круг типичных отношений” [Гумеров 2016: 19]. Устный вариант доклада Л. А. Гумерова на конференции: “Существуют причины необходимости его (права. — Г. Т.) конкретизации. Объективные причины. Так, правовая норма закрепляет обобщенную модель поведения, которая распространяется на все типичные отношения. Модель абстрагирована от несущественных частных”. В устном варианте студенты не наблюдают всех тех языковых средств, которые в письменном

виде создали впечатление связности. Высказывание словно распалось на части. Информация поступает дискретными порциями. Но сама последовательность их поступления несет значительную смысловую нагрузку — отражает закономерность возникновения причин, заявленных в первом предложении высказывания. Эта закономерность и определяет внутреннюю взаимосвязь речевых элементов, их смысловое единство, возникающее на глазах у слушающего, возможность подобного использования речевого материала определяется семиотическими свойствами устной речи.

Научный диалог как метод обучения академическому языку воплощает умение соединять диалог и монолог, которыми студенты владеют в отдельности, но зачастую не умеют включать в монолог диалогические элементы, что необходимо для учебно-научного монолога, где задача взаимодействия коммуникантов оказывается значимой. В этой связи в рамках профессионально ориентированного подхода “научный диалог” обучение диалогизации монолога приобретает определенную актуальность. Для становления наиболее типичных диалогических навыков преподаватель на практическом занятии уделяет внимание развитию у студентов умения диалогизировать устный ответ перед группой посредством приема персонификации (использование личных местоимений *we* ‘мы’ и *you* ‘вы’, принятых в академическом дискурсе), приема обращения (применение обращения к аудитории), приема побуждения (в текст включаются побудительные конструкции) и вопросно-ответного приема (конструирование вопросно-ответных диалогических единств). В применении указанных приемов преподаватель опирается на навыки студентов, обретенные при изучении курса риторики. На занятии по английскому языку студентам предлагается на первом этапе наблюдение над функционированием конкретного приема в образцовом тексте; второй этап — рассмотрение вариантов данного явления ситуативно; третий этап — тренировка (введение в монолог фраз *нам известно, предлагаем вашему вниманию, предлагаю вам вспомнить* и т. п.); четвертый этап — включение приема в собственный текст; пятый этап — студенты демонстрируют естественное использование приемов речи (в идеале — в каждом устном ответе, не только в блоке “учебная презентация научного исследования”).

Студенты КФ РГУП впервые знакомятся с формой научного диалога на лекционных занятиях, и при введении научного диалога в профессионально ориентированный подход обучения академическому английскому языку мы используем их опыт слушателей: студентам предлагается сформулировать на английском языке вопросы лектору по изучаемым дисциплинам. На практическом занятии по английскому языку студенты с удовольствием зачитывают свои вопросы, адресат которых — лектор, выступивший перед ними в период между занятиями по иностранному

языку. Нередко на занятии производится диалог, когда студентам предлагается ответить на вопросы “коллег” в роли лектора.

В филиале вуза ежегодно проводится большое количество научных мероприятий: международные, всероссийские конференции, с заседаниями круглых столов в их рамках, научные студенческие конференции как филиала университета, так и совместно с другими вузами г. Казани. Студенты КФ РГУП по собственной инициативе присутствуют слушателями на пленарных заседаниях таких мероприятий и / или на их секционных заседаниях, наблюдая за тем, как проходит профессионально ориентированная научная дискуссия; успешно представляют результаты собственных исследований на подобных мероприятиях для студентов, умело используют приемы ведения научного диалога, которым обучаются на практических занятиях по английскому языку. Всероссийская ежегодная научно-практическая конференция студентов “Актуальные проблемы юридической науки и судебской практики”, организуемая КФ РГУП, одним из своих направлений обозначает Сравнительное правоведение (на иностранных языках), на секционных заседаниях которого студенты представляют свои доклады на английском языке (редко на немецком языке). Отметим здесь, что студенты, занимающиеся изучением приемов научного диалога на практических занятиях по английскому языку, уделяющие отдельное внимание развитию навыка их применения, при выступлении на конференции выстраивают его с позиций научно-го диалога, оказываются открытыми вопросам участников конференции, показывают личные достижения в умении держаться на публике, их доклады в уверенной подаче в форме научного диалога оказываются интересными аудитории.

В заключение подчеркнем о специфике вузовского учебного процесса, предполагающей принцип опоры на самостоятельность и творческую активность студентов, систематичность и последовательность в учебном процессе и их самостоятельной работе, учет индивидуальных психологических особенностей студентов. Поэтому обучение академическому языку для специальных целей посредством становления умения вести научный диалог в числе других методов его обучения считаем возможным рассматривать как вклад в вопрос обновления самой методики обучения специальному иностранному языку в высшей школе в современных условиях интенсификация повышения эффективности учебной деятельности.

Список литературы:

1. Гумеров Л. А. Особенности конкретизации юридических норм в научно-технической сфере // Ученые записки Казанского филиала Российского государственного университета правосудия. Казань: Отечество. 2016. Т. XII. С. 18–26.
2. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 N 1511 (ред. от 11.01.2018) “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)”. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457 (дата обращения: 26.02.2019).

Сведения об авторе:

Туктарова Гузель Мансуровна, к. филол. н., доцент, Казанский филиал Российского государственного университета правосудия, Казань, Россия; e-mail: guzeltuktarova@yandex.ru

SCIENTIFIC DIALOGUE WITHIN TEACHING THE ENGLISH LEGAL LANGUAGE

Guzel M. Tuktarova

Candidate of Philology, Associate Professor, Kazan branch of the Russian State University of Justice, Kazan, Russia; e-mail: guzeltuktarova@yandex.ru

Abstract

Practice of a scientific dialogue within teaching legal English concerns aspects of scientific research methodology: students are taught academic writing and scientific publication with communicative orientation being the focus of it. Technique of a scientific dialogue in the system of interdisciplinary knowledge, which is not a compulsory element of the development of professional competencies of students of law professions, contributes to updating the methodology of teaching students a special foreign language.

Key words: language for special purposes, English for academic purposes, scientific dialogue, communicative orientation of the text, profession oriented teaching approach.

References:

1. Gumerov, L. A. (2016) *Osobennosti konkretizatsii yuridicheskikh norm v nauchno-tehnicheskoy sfere* [Aspects of the concretization of legal norms in the scientific and technical field]. *Uchenye zapiski Kazanskogo filiala Rossijskogo gosudarstvenno universiteta pravosudiya — Bulletin of works of the Kazan branch of the Russian State University of Justice*. Vol. XII. Kazan: Otechestvo. pp. 18–26.
2. Prikaz. (2016) *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.12.2016 N1511* (red. ot 11.01.2018) “*Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudentsiya (uroven bakalavriata)*” [Ministry of Education and Science of Russia Order of 01.12.2016 #1511 (ed. 01.01.2018) “On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 40.03.01 Jurisprudence (bachelor’s degree level)”. [Online] Available from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457. (Accessed: 26.02.2019).

Политический дискурс: междисциплинарность и мультиаспектность в лингводидактическом аспекте

С. С. Хромов

Аннотация

В статье представлена лингводидактическая концепция современного гуманитарного нефилологического образования в российской магистратуре как необходимого условия его обновления на примере российских университетов — Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) и политологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. В качестве основополагающих концепция включает три положения: филологизацию, междисциплинарность и метапредметность. Концепция рассматривается на примере преподавания политической лингвистики, которая, как и другие дисциплины филологического междисциплинарного цикла, относится к числу лингвоинтенсивных дисциплин. Традиционно включение в магистерскую программу подобного типа дисциплин рассматривается в сфере универсальных инструментальных компетенций, носящих сопровождающий характер, однако мы считаем, что их вес и значимость гораздо выше: в современных условиях формирование и развитие профессиональных компетенций будет неполным без филологизации неязыковых гуманитарных магистерских программ. Автор делится методическим опытом преподавания в международных магистерских программах.

Ключевые слова: политический дискурс, политическая лингвистика, лингводидактический аспект, филологизация, межпредметность.

Интерес к изучению политического дискурса как в лингвистике, так и в политологии не только не угасает в последние десять лет, но и, наоборот, становится все более интенсивным и многоаспектным. Аналитический обзор теоретико-методологических подходов к анализу этого феномена хорошо представлен в статье Ю. И. Левшенко “Политический дискурс: аналитический обзор теоретико-методологических подходов” [Левшенко 2012]. Как известно, политический дискурс относится к междисциплинарной области научного знания, в которой наряду с политологами участвуют лингвисты, социологи, психологи, культурологи, философы, журналисты. В своем докладе мы остановимся на другом, не менее значимом аспекте — лингводидактическом, который до сих пор не являлся предметом системного анализа.

Автором доклада разрабатывается концепция филологизации и междисциплинарности современного гуманитарного нефилологического образования в российской магистратуре как необходимого условия

его обновления сначала на примере Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ), а затем политологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова в рамках магистерских программ “Евразийская интеграция”, “Международная коммуникация”, а в настоящее время — в рамках международной магистерской программы на английском языке под руководством профессора Петра Дуткевича (Канада) “Global order — transformation and challenge” [Хромов 2017; Хромов 2018].

Политическая лингвистика (в западной традиции это направление чаще звучит как “Политический дискурс” или “Анализ политического дискурса”, “Язык и власть”; в нашей магистерской программе это “Политический дискурс в глобальном мире”), как и другие дисциплины филологического междисциплинарного цикла, относится к числу лингвоинтенсивных дисциплин, так как владение устным и письменным словом на родном и изучаемом иностранном языке является одним из профессионального образующих компонентов программы будущего политолога. В современном образовательном процессе актуальность метапредметных, междисциплинарных связей определяется интеграцией научных знаний, а также новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Традиционно включение в магистерскую программу подобного типа дисциплин филологического междисциплинарного цикла рассматривается в сфере универсальных инструментальных компетенций, носящих сопроводительный характер. Так, к инструментальным компетенциям относятся следующие: устные и письменные навыки владения иностранным языком с целью осуществления коммуникации в образовательной, научной, профессиональной, социальной и культурной сферах, владение специальной терминологией на иностранном языке, способность подготовить публикации, вести презентации и дискуссии, защищать свою работу на иностранном языке.

Однако мы считаем, что вес и значимость этих дисциплин гораздо выше: в современных условиях формирование и развитие профессиональных компетенций в сфере экспертно-аналитической и коммуникативной деятельности будет неполным без филологизации неязыковых гуманитарных магистерских программ. Поэтому не менее важным является овладение теми профессиональными компетенциями, имеющими непосредственное отношение к филологическому аспекту профессионального знания, без которых немислима деятельность будущего политолога в современных условиях:

- способность осуществлять публично-дипломатические и информационные кампании в международной и транснациональной среде;
- способность к проведению политических кампаний, владение навыками использования избирательных технологий и других видов политической мобилизации;

- способность ставить специфические цели научного исследования в сфере политической науки и междисциплинарной сфере и решать их с учетом отечественного и зарубежного опыта.

Это связано с тем, что, как пишет К. Ф. Седов, “за последние три десятилетия облик науки, которую мы традиционно называем языкознанием, существенно изменился... Изменились очертания границ лингвистики, представления о ее предмете, происходит ломка ее внутренних перегородок, перестройка всего ее старого и добротного здания. Первопричиной, толчком, который запустил процесс трансформации общего пространства науки о языке, стало смелое и энергичное вторжении некоторых ученых языковедов в смежные области знания. Из науки кастовой, усилия которой были направлены на имманентное описание внутриязыковых отношений, лингвистика сейчас превращается в науку, которая все более решительно устремляется в жизнь, возвращая себе статус гуманитарной (от homo — человек) области знаний. Следствием этого стало появление у нас “новых лингвистик” [Седов 2012: 223]. К таким “новым лингвистикам” относится и политическая лингвистика, или анализ политического дискурса.

Междисциплинарность, филологизация, мультиаспектность магистерских программ вытекают из формулировок инструментальных и профессиональных компетенций, включаемых в требования освоения соответствующих рабочих программ. Такой подход, включающий политологический, филологический, культурологический и семиотический аспекты, в широком смысле способствует формированию интегративных профессиональных компетенций будущих магистров-политологов, а также расширению их когнитивной базы анализа политического дискурса на русском и английском языках в профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Левшенко Ю. И. Политический дискурс: аналитический обзор теоретико-методологических подходов // Грамота. 2012. №7. С. 100–108.
2. Хромов С. С. Филологизация и межпредметность как инновационные характеристики современных магистерских нефилологических программ // Русский язык в поликультурном мире. Материалы I Международного симпозиума. 2017. Симферополь: Издательство Типография “Ариал”. С. 317–321.
3. Хромов С. С. “Великое русское слово” в системе университетских нефилологических образовательных программ бакалавриата и магистратуры // Русский язык в поликультурном мире. Материалы II Международного симпозиума. 2018. Симферополь: Издательство Типография “Ариал”. С. 121–128.
4. Седов К. Ф. Языкознание. Речеведение. Генристика // Вопросы психолингвистики. 2012. №15. С. 210–223.

Сведения об авторах:

Хромов Сергей Сергеевич, д. филол. н., профессор, Московский политехнический университет, Москва, Россий, e-mail: chelovek653@mail.ru

**POLITICAL DISCOURSE:
MULTIDISCIPLINARITY AND DIVERSITY
IN THE LINGUISTIC-DIDACTIC ASPECT**

Sergey S. Khromov

Doctor of Philology, Professor, Moscow Polytechnic University, Moscow,
Russia, e-mail: chelovek653@mail.ru

Abstract

The article presents the linguistic-didactic concept of modern humanitarian non — philological education in the Russian master's programs as a necessary condition for its renewal on the example of Russian universities — MESI and the MSU political science faculty. As a fundamental concept include three provisions: philological approach, multidisciplinary and metasubject character. The concept is considered on the example of analysis and teaching of Political linguistics, which, like other disciplines of the philological interdisciplinary cycle, are among the linguistic-intensive disciplines. Traditionally, the inclusion in the master's program of this type of disciplines is considered in the field of universal instrumental competencies but their weight is much higher. The author shares methodological experience of teaching in international master's programs.

Key words: political discourse, political linguistics, linguistic-didactic aspect, philological aspect, multidisciplinary.

References:

1. Levshenko, Yu. I. (2012) Politicheskii discours analiticheskii obzor teoretiko-metodologicheskikh podhodov [Political discourse analytical survey of theoretical-methodological approaches]. *Gramota* [Literacy]. #7. pp. 100–108.
2. Khromov, S. S. (2017) Philologizatsiya i mezhpredmetnost kak innovatsionnye harakteristiki sovremennykh magisterskikh nefilologicheskikh program [Philological approach and multidisciplinary as innovative features of modern master non-philological programs]. *Russkiy jazyk v polikulturnom mire. Materialy I Mezhdunarodnogo simpoziuma* [Russian in the multicultural world. Proceedings of 1st international symposium]. pp. 317–321.
3. Khromov, S. S. (2018) Velikoye russkoe slovo v sisteme universitetskikh nefilologicheskikh obrazovatelnykh program bakalavriata i magistratury [Great Russian word in the system of university non-philological educational programs of bachelor and master degrees]. *Russkiy jazyk v polikulturnom mire. Materialy II Mezhdunarodnogo simpoziuma* [Russian in the multicultural world. Proceedings of 2nd international symposium]. pp. 121–128.
4. Sedov, K. F. (2012) Yazykoznanie. Rechevedenie. Genristika [Linguistics. Speech. Genres]. *Voprosy Psiholingvistiki* [Issues of Psycholinguistics]. 15. pp. 210–223

Реализации компетентностного подхода в преподавании немецкого языка у студентов- международников

А. Ю. Юсупова, С. Г. Колпакова

Аннотация

В настоящей статье рассматривается концепция обучения немецкому языку как иностранному в рамках бакалавриата по специальности “Международные отношения”. Особенностью концепции, разработанной на базе Казанского федерального университета, является возможность пройти обучение с нулевого уровня до порогового продвинутого уровня, сочетая приобретение общих и профессиональных языковых компетенций. К ключевым элементам системы относится реализация компетентностного подхода в сочетании с систематическим изучением коммуникативно направленной грамматики и овладением основами перевода на базе текстов профессиональной направленности. На примере дидактического комплекса “Международные организации. ЕС и ООН” для третьего года обучения показан путь интеграции общего и профессионального блоков языковой подготовки. Названный комплекс стал результатом переосмысления общеевропейских языковых стандартов в контексте требований, предъявляемых к высшему профессиональному образованию.

Ключевые слова: высшая школа, иностранный язык, общеевропейские языковые компетенции, международные отношения, международные организации.

Обучение иностранным языкам является важнейшей частью подготовки специалистов в области международных отношений. Языковая подготовка ориентирована на международные стандарты, предложенные в рамках Общеевропейского языкового портфеля [Gemeinsamer 2019]. Реализация общеевропейских языковых стандартов в контексте требований к профессиональной подготовке студентов-международников часто сопряжена с трудностями адаптации этих двух различных систем. Среди них — проблемы, связанные с переходом отечественной системы высшего профессионального образования от формата специалитета к бакалавриату. Учебные программы претерпели изменения, сопряженные с сокращением количества часов на изучение языка и неизбежным понижением целевого уровня профессиональной подготовки бакалавров по сравнению со “специалистами”. В контексте преподавания немецкого языка ситуацию осложняет общее уменьшение числа абитуриентов с базовой школьной подготовкой по немецкому языку. В новых условиях остро ощущается недостаток соответствующей учебно-методической литературы. Имеющиеся разработки не всегда могут удовлетворить нашим требованиям, так как

предполагают либо большие временные затраты, либо исходную языковую подготовку [Винтайкина 2018; Luscher 2017].

Многолетний успешный опыт авторов в профессиональной языковой подготовке студентов-международников в Казанском федеральном университете явился стержнем концепции преподавания немецкого языка как иностранного в рамках специальности “Международные отношения”. Важно отметить, что эта работа является продолжением научно-методических и педагогических изысканий целого ряда специалистов [Fachsprache 2009; Юсупова 2014], принимавших участие в разработке и апробации указанного направления на протяжении последних лет. Современный подход отражает значительные изменения в образовании последних лет, сохраняя заложенные четверть века назад традиции.

В целом программа бакалавриата по иностранному языку предполагает преподавание немецкого языка в рамках двух традиционных этапов: общего и основного. Общий курс обеспечивает достижение речевых умений на базовом уровне. В работе используются аутентичные учебники, созданные на основе коммуникативной методики. Наш опыт согласуется здесь с оценками коллег [Давлетшина 2017]: наилучшие результаты достигаются при разумном сочетании коммуникативного и традиционного для отечественного образования лексико-грамматического метода. Неотъемлемой частью основного курса, ориентированного на пороговый продвинутый уровень (B2), является усвоение профессиональных языковых компетенций. В силу специфики обучения немецкому языку (возможность начать обучение с нулевого уровня) на этом этапе уделяется значительное внимание систематическому изучению коммуникативной грамматики, а также основ перевода. Немецкий язык изучается как первый или второй иностранный. Различие прослеживается в количестве часов (1062 часа аудиторной работы для первого иностранного языка и 756 часов — для второго иностранного языка) и в глубине погружения в учебный материал. Существенной характеристикой является распределение аудиторных часов. Так, на первые два года обучения приходится наибольшее количество (71%) аудиторных занятий. На старших курсах их число почти в два с половиной раза меньше. Такой перевес явился причиной обращения к профильному блоку уже со второго семестра. Поэтому в структуре нашей работы язык специальности фактически интегрируется с основным блоком, углубляя языковую работу на общем этапе. Именно в этот период стартует курс страноведения, в рамках которого студенты читают короткие, простые тексты, содержащие информацию о географии, культуре, повседневной жизни в странах изучаемого языка, о жизни выдающихся деятелей германской истории и проч.

Программа третьего семестра включает в себя курс “Введение в специальность” с такими темами, как “Государственное устройство”, “Политические партии” и др. В учебной работе активно используются новостные и аналитические материалы радио- и телепередач с обзором

актуальных событий, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов-международников.

На рубеже четвертого семестра мы обращаемся к теме “Международные связи”, обогащая словарный запас узкоспециальной лексикой, принятой в сфере дипломатии (дипломатический этикет, переписка) и организации международного сотрудничества (международные встречи). Особенностью старших курсов является изучение принципов устройства и функционирования ряда международных организаций. Целевой уровень бакалавриата В2 позволяет работать со статьями и докладами по проблемам современности, анализировать представляемые в тексте точки зрения и учиться строить собственные суждения.

Таким образом, значительный объем работы по развитию профессиональных языковых компетенций приходится на третий и четвертый курсы бакалавриата. Стержнем работы выступает тематический блок “Международные организации”, включающий в себя изучение таких модулей, как “ЕС”, “ООН”, “НАТО”, “ОПЕК”. Модули не зависят друг от друга и могут изучаться в любой последовательности. В качестве примера приведем модуль “ООН”, который наряду с модулем “ЕС” является частью учебника для студентов-международников третьего курса. Каждый из модулей рассчитан на 36 академических часов, равномерно распределенных в течение семестра. Цели данного курса в целом согласуются с уже названными выше принципами нашей работы, где освоение языка специальности осуществляется в параллели с изучением общего языкового блока. Единообразный подход к построению модулей облегчает ориентацию в учебных материалах: в шести разделах каждого модуля рассматриваются соответственно вопросы истории и структуры изучаемой организации, ее цели и задачи, основные направления деятельности и сотрудничество с другими организациями, а также вопросы актуальной критики со стороны мирового сообщества. Методически и тематически завершенная структура заданий каждого раздела разворачивается на основе двух аутентичных текстов. Предтекстовая часть заданий обращена к уже имеющимся компетенциям студентов и призвана настроить их на работу с текстом и заданиями на понимание прочитанного. Здесь помимо текстов представлены задания на разработку индивидуального тематического словаря, задания на перевод, на поиск недостающих лексических единиц. Послетекстовые задания имеют своей целью закрепление новой лексики, а также анализ и повторение грамматических структур, встречавшихся в изучаемых текстах. Среди грамматических тем особое внимание уделяется сложным конструкциям, характерным для письменной речи. Заключительные речевые упражнения ориентированы на развитие репродуктивной и продуктивной речи студентов. В поле внимания находятся вопросы формирования профессионально направленных компетенций аргументированного высказывания, анализа прочитанного, обоснования суждения, ведения дискуссии и проч. По завершении работы над модулем студентам предлагается ответить на

контрольные вопросы, подготовить сообщение по смежной теме или участвовать в модели научной конференции.

Подводя итог, отметим, что представленная система профессиональной языковой подготовки студентов-международников претерпевает дальнейшее развитие. Созданный на данном этапе учебно-методический комплекс по немецкому языку как языку специальности является частью концепции, подразумевающей интеграцию общего и профессионального блоков языковой подготовки. В определенном смысле, речь идет о создании системы, переосмысливающей европейские языковые рамки в контексте требований российского профессионального образования на уровне бакалавриата.

Список литературы:

1. Винтайкина Р.В., Пахомов Н.В. Немецкий язык для политологов: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2018. 174 с.
2. Давлетшина Н.В., Савченко О.М. Общоевропейские языковые стандарты и преподавание чешского языка в МГИМО // Филологические науки в МГИМО. 2017. №11(3). С. 106–111.
3. Юсупова А. Ю. Deutsch für Studierende der Politikwissenschaft (Немецкий язык для студентов-политологов): Учеб. пособие. Казань: К(П)ФУ, 2014. 98 с.
4. Fachsprache Deutsch: Internationale Beziehungen: учеб. пособие по немецкому языку / сост. О.И. Донецкая, Т.К. Иванова, К.Я. Кадралиева. Казань: КГУ, 2009. 113 с.
5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). URL: <http://www.europaischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (дата обращения: 18.02.2019).
6. Luscher R. Landeskunde Deutschland: Von der Wende bis heute. Muenchen: Hueber, 2017. 176 p.

Сведения об авторах:

Юсупова Александра Юрьевна, к. пед. н., доцент, Казанский федеральный университет, Казань, Россия; e-mail: alex.yusupova@mail.ru

Колпакова Светлана Георгиевна, к. филол. н., преподаватель, Казанский федеральный университет, Казань, Россия; e-mail: 42029.tschistovi@mail.ru

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING GERMAN TO STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS

Alexandra Yu. Yusupova

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia; e-mail: alex.yusupova@mail.ru

Svetlana G. Kolpakova

Candidate of Philology, Lecturer, Kazan Federal University, Kazan, Russia; e-mail: 42029.tschistovi@mail.ru

Abstract

The article discusses the concept of teaching German as a foreign language as part of the bachelor's program "International Relations". The concept developed at Kazan Federal University provides an opportunity to study from a beginner to an upper intermediate level and at the same time master general and professional language competences. The principal feature of the concept is the implementation of the competence-based approach in combination with the systematic study of communicative grammar and the basics of translating professional texts. Didactic complex "International organizations. The EU and the UN" for the third academic year shows an example of the integration of general and professional parts of language training at the university. The described complex is the result of rethinking the European language competences in the context of the requirements for higher professional education.

Key words: higher education, foreign language, European language framework, international relations, international organizations.

References:

1. Vintaikina, R. V. and Pakhomov, N. V. (2018) *Nemetskij yazyk dlya politologov: ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury* [German for political science students: Textbook for undergraduate and graduate programs]. Moscow: Yurait.
2. Davletshina, N. V. and Savchenko, O. M. (2017) *Obsheyevropeyskiye yazikovyye standarty i prepodavaniye tsheshskogo yazyka v MGIMO* [Common European Language Standards and teaching Czech at the MGIMO]. *Filologicheskiye nauki v MGIMO* [Philology at the MGIMO]. 11(3). pp. 106–111.
3. Yusupova, A. Yu. (2014) *Deutsch fur Studierende der Politikwissenschaft* [German for political science students]: Textbook. Kazan: KFU.
4. Donyetskaya, O. I., Ivanova, T. K., and Kadrallyeva K. Ya. (2009) *Fachsprache Deutsch: Internationale Beziehungen*. Kazan: KSU.
5. Gemeinsamer. (2019) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)* [Online] Available from: <http://www.europaischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>. (Accessed: 18.02.2019).
6. Luscher, R. (2017) *Landeskunde Deutschland: Von der Wende bis heute*. Muenchen: Hueber.

Modern Approaches in Teaching Foreign Languages for Specific and Academic Purposes

B. Dzuganova, A. Barnau

Abstract

Oral communication skills are applied in everyday doctor-patient dialogue, communication between medical specialists as well as in formal presentation

of a highly specialized theme at various professional meetings. PowerPoint presentations on medical topics (determined by syllabus) prepared and presented by students are a suitable method in achieving educational objectives set by educational providers. The structure, content, and manner of presentations are evaluated by the teacher during presentations using an evaluation sheet, and students are then awarded grades. In our paper we would like to share our experience with this teaching method with other teachers teaching English for specific and academic purposes.

Key words: communication skills, English for specific and academic purposes, evaluation sheet, experience sharing, PowerPoint presentation, medical topics.

Many people believe that good presenters are born, not made. Communication in medicine is considered to be a series of learned skills rather than just a matter of personality. Personality is important but much of our ability to communicate has been learned and is not simply inherent in our genetic material [Kurtz, Silverman, Draper 2005; Maher 1990].

Although some people are more relaxed and comfortable speaking in front of others, everyone can learn the skills and techniques they need to increase their level of confidence and performance when presenting [Manktelow 1996].

We may have been born with a predisposition to communicate and interact with others but how well we develop these characteristics is strongly influenced by what we learn from our environment, experience and education [Kurtz, Silverman, Draper 2005]. The rare speakers who can truly hold an audience in the palm of their hand have usually learned their skills through having been mentored at some point and then by rehearsing their talks, often with colleagues [Stuart 2013].

Since the ability to communicate is one of the goals of teaching foreign languages for special purposes, to which teaching English for Medical Purposes (EMP) inevitably belongs, it is necessary to create activities that promote spontaneous speech, interaction and discussion [Barnau, Dzuganova 2014; Alley 2003].

Oral communication skills cover a wide area, ranging from everyday medical (doctor-patient) interviews in various settings and circumstances, communication between medical specialists, to formal presentation of a highly specialized theme at various professional meetings. Good presentation and public speaking skills are crucial for many key ranks in today's medical world. A convenient time to train students in communication skills is the period of undergraduate education, which takes place both in hospitals and medical schools. PowerPoint presentations on various medical topics prepared and presented by students are a suitable method in achieving educational objectives set by the curriculum. The use of presentations in the EMP curriculum combines the teaching of organisational, pragmatic and communicative competences with professional knowledge [Dzuganova 2014] specific for study programmes at Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Slovakia.

In PowerPoint presentation methodology, two basic methodological approaches are applied: task-based and skill-based ones [Willis 1996; Willis & Willis 2007]. Before work on a presentation starts, students are given uniform and binding instructions concerning the structure, content, and manner of presentation [Ripley 2018]. After a student delivers a presentation of about 10 minutes in length and answers the questions, the teacher and audience students judge the originality, creativity, and organization of content, design, knowledge of material, clarity of charts, graphs, and overall presentation. All the above mentioned points plus language knowledge (grammar accuracy, vocabulary appropriateness, speech fluency, and pronunciation), body language, use of visual aids and the timing of the presentation are evaluated according to specified *Assessment Criteria for Oral Presentation* into an elaborated *PowerPoint Evaluation Form* [Wolfenden 2018], and students are awarded a fair grade [Dzukanova, Barnau 2017].

References:

1. Alley, M. (2003) *The craft of scientific presentations: critical steps to succeed and critical steps to avoid*. New York: Springer-Verlag Inc.
2. Barnau, A. and Dzukanova, B. (2016) The Use of Presentations and Videos in Foreign Language Teaching. *Proceedings: Klúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*. Prešov: Prešov University. pp. 13–19.
3. Dzukanova, B. (2014) Presentations of Specialized Topics as a Way of Testing Communication Skills. In: *Testing language competence of tertiary students in LSP courses: collective monograph*. Hradec Králové, TAH reklamní agentura. pp. 8–15.
4. Dzukanova, B. and Barnau, A. (2017) PowerPoint Presentations Help Achieve Educational Objectives. *8th International Conference on Languages, Social Sciences, Education and Interdisciplinary Studies*. [Online] Available from: http://heaig.org/images/proceedings_pdf/H12174541.pdf. (Accessed: 21.02.2019).
5. Kurtz, S., Silverman, J., and Draper, J. (2005) *Teaching and Learning Communication Skills in Medicine*. Oxford: Radcliffe Publishing Ltd.
6. Maher, J. C. (1990) *International Medical Communication in English*. Oxford: Oxford University Press.
7. Manktelow, J. *How Good Are Your Presentation Skills?* [Online] Available from: https://www.mindtools.com/pages/article/newCS_96.htm. (Accessed: 21.02.2019).
8. Ripley, K. (2018) *How to Start an Oral Presentation*. [Online] Available from: <http://classroom.synonym.com/start-oral-presentation-4060.html>. (Accessed: 21.02.2019).
9. Stuart, A. E. (2013) Engaging the Audience: Developing Presentation Skills in Science Students. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. 12(1). pp 4–10.
10. Willis, D. and Willis, J. (2007) *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
11. Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Edinburgh: Longman.
12. Wolfenden, E. (2018) *How to Evaluate an Oral Presentation*. [Online] Available from: <http://classroom.synonym.com/evaluate-oral-presentation-2661.html>. (Accessed: 21.02.2019).

About the authors:**Bozena Dzuganova**

PhD, Assistant Professor, Comenius University, Bratislava, Slovakia; e-mail: dzuganova@jfmed.uniba.sk

Anna Barnau

PhD, Assistant Professor, Comenius University, Bratislava, Slovakia; e-mail: barnau@jfmed.uniba.sk

Theory of Instant and Delayed Gratification in Teaching ESP to Students of Psychology

S. Kotlebová

Abstract

Instant gratification — the phenomenon popularly accorded mainly to the generation of Millennials and iGen / Gen Z, who represent the core of today's university students. The question is if universities per se are ready to keep pace with these age groups and turn them to delayed gratification in a very specific academic environment. Different school backgrounds, a large number of people in a class, different age groups, different levels of English are just a couple of the issues concerning instruction in present day conditions. In this paper I discuss how media can help students of professional English language profit from instant gratification's immediate positive effects and consequently meet their learning objectives due to delayed gratification's lasting rewards.

Key words: delayed gratification, instant gratification, instruction, media, variables.

Higher education has become accessible to great many applicants over the past decades and thus we must struggle with higher demands and challenges put both on teachers and undergraduates. There are many reasons why it is so, such as those mentioned in the abstract. Here I especially devote to two cohorts, those born in the 1980s and 1990s, who either encountered technology devices in the early age or were born present to them. Moreover, they have been labelled as social media generations. The question is whether it is likely that growing up with the instant gratification afforded by modern technology and social media does impair one's ability to delay gratification and exercise self-control as we tend to assume [Bembenuddy 1999].

It is probably the best world-known neurologist and psychoanalyst Sigmund Freud whom we may thank for a number of concepts regarding our social behaviour. Having no contemporary technological achievements, to which the phenomenon of instant gratification is attributed now, Freud developed yet in

the 19th century the theory of the Id comprising our instincts, drives and urges that we want to satisfy immediately. Fortunately, Freud's model of human psyche contains the Ego and Superego too, the former being a mediator and a real actor and the latter being the one which acts by the book. People are still born with these three imaginary concepts and still want to make them worthwhile. Nevertheless, the environment we live in now has changed considerably since then and new terms have been coined to social behaviour too, such as that of instant gratification, i.e. tendency to avoid effort, pain and remote outcomes and see immediate pleasure, fun, easy achievements, etc. The thing that both the concept of the Id and that of the instant gratification have in common is the release of dopamine, a chemical in our brain which creates feelings of pleasure and motivates us to repeat a specific behaviour. Among other happiness hormones, dopamine is the one which causes feelings of bliss and pleasure, enthusiasm, attention, focus, motivation and it improves our memory too. What then makes instant gratification be an idea with negative connotation?

Technology and social media is the answer. They enable us to place an order on any purchase via Instagram and have it delivered at the drop of a dime. They allow us to meet a date from all over the world on an app just by a couple of clicks on our smartphones. They can speak instead of us with the use of a special translating application that just needs to hear your voice. They can make you look beautiful, rich and happy in this virtual reality world. They are great. However, they are just the tools which shall do service to us at the speed and pace we set up. Every coin has two sides — the wiser you are, the more of a wise friend your smartphone can be to you. We all need dopamine, regardless of whether you are a teacher or a student. That is why we are supposed to exploit any technological achievement available to make our lives and education/studies easier and more efficient.

In the academic setting there is much less of dopamine intake if you are to teach and/or study across five courses per semester. Virtual reality will cease to exist here. The real academic world starts with notes taking and ends with exams taking with a lot of hard work on seminar papers and presentations in between. It sounds disastrous and gives a chance to instant gratification's healing effects at hand. To pretend we are not in favour of them sounds foolish and we all do so. In addition, students have a tendency to procrastinate and it is the so-called Panic Monster, a term coined by Tim Urban [Urban 2013], which alerts them about submitting seminar papers and sitting for an exam what finally results in the Ego's display of one's behaviour. Before encountering Panic Monster, students must struggle with Instant Gratification Monkey which reminds me of Freud's concept of the Id operating on the pleasure principle. Then there is Rational Decision Maker, just like the Superego which tells students what to do because of the moral principles and rules. And there is a teacher/lecturer/professor/assistant who has a social role of an authority and judge who shall lead and facilitate the course. However, both teachers and students share the same boat and shall contribute to successful outcomes equally. And academic

delay of gratification is just about giving in immediate pleasure for the sake of important academic goals [Bembenutty, Karabenick 1998]. The crew will sink if there is no captain to lead it, to sustain accountability, elicit motivation, keep the goal and set up concrete clear terms and conditions.

What variables are there at hand to encourage these phenomena important for successful teaching and learning? It is primarily the belief in our capabilities, i.e. our self-efficacy, that cannot be omitted neither in a teacher nor in a student. We need to set the goals and tasks up to be achievable at all times so that students did not lose intrinsic and extrinsic motivation too. It is a hard job for a teacher to make each task appealing and engaging, but this is the way how most students can find intrinsic motivation in themselves. On the other hand, there are those who are more overwhelmed by the extrinsic motivation in the pursue of getting favourable grades. In this case we shall remember that students need to be aware of mastering the tasks regardless of the assessment rewards. Different school backgrounds and different levels of English might create the feeling of dumbness too if there are some students failing to provide a correct answer. To avoid this, we shall employ rehearsals, preferably in an open-book way, so that students would use and orientate in study materials efficiently what helps them to memorize important definitions, vocabulary, etc. I do brainstorming at the beginning of each lesson since relearning leads to regular practice and a kind of studying self-discipline. In addition, this way of repetition helps me monitor progress in students. Not only do students evaluate their progress, they can judge their study effort too. Another important variable is help seeking as teaching and learning professional English language involves both the language itself and the professional knowledge of a particular field. The teacher needs to be an expert to some extent whereas it is the student who shall provide them with extra detailed knowledge received in other professional courses taught in their mother tongue. This helps students feel proud of themselves and reduces stress and tension mainly if their English is poorer. I always tell students seeking help belongs to studying too, i.e. we share the same environment and enrich our awareness concerning the study field. Students might have problems where on the internet they can find the data, how to use this tool, what pages they can rely on, etc.

Following variables related to delayed gratification at school, we shall remember the positive effects of dopamine in order to not lose our study goals. We know that dopamine increases a general level of arousal and goal-directed behaviour. Thus, where to take the hormone from? It has been scientifically proven that dopamine is released from the media too. It takes time to integrate media effectively into a course, nevertheless, if you do so, you provide your students with conscious instant gratification via a movie, a song, a TED talk speech, or a news report. Lower English level students welcome subtitles what enhances their attention and helps them taking notes more easily. I often intentionally choose a song related to the due learning context. There are topics which might seem obvious but can be hard to explain, but if I manage to find a good song students are likely to understand it and explain the concept in their own words in

English what supports their written/oral speech and critical thinking too. Watching a TED talk or other topic related YouTube video, students are asked to take notes and formulate ideas they hear. Sometimes I ask them to find a particular concept and its presentation in a video and subsequently write a reaction paper or put down questions to debate with their classmates/colleagues or take a quiz. Then there are topics which enable me to conduct an experiment what students do love saying it is fun, adrenaline and studying at the same time. On the other hand, students are given a home assignment to find a piece of work in the media related to the study topics. They are asked to work in dyads or teams up to four people and communicate via social media, what encourages their collaboration, accountability, creativity, mastery of ideas and concepts and finding the purpose whereas they can experience social facilitation and social loafing too. Finally, a good teacher can never forget about guidance and feedback through description and discussion of the topics.

From my point of view, using media in instruction is about being gritty, i.e. being brave and determinant, having courage despite difficulties and obstacles we encounter on the way to successful education. It is about having a goal in the distance such as my students' ability to speak the English language professionally, understand professional articles and study field books, and go after it. Good teachers know how important it is to connect with students and understand today's culture. Good teachers have an adequate sense of humour and are good entertainers capable to hold their students' attention. Thus, we cannot say media do not facilitate learning. They have more instant gratification's advantages than disadvantages as they keep students engaged in studies more than ever before. We just need to find a right portion of instant gratification in the academic setting as it favours delayed gratification which, over time, will improve students' self-control and eventually will make meeting long-term goals faster and easier.

References:

1. Bloom, B., Englehart, M., Furst, E. et al. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
2. Bembenuity, H. (1999) Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*. 11(3). pp. 233–257.
3. Bembenuity, H. and Karabenick, S. A. (1998) Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*. 10(4). pp. 329–346.
4. Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
5. Dweck, C. S. (1999) *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Pennsylvania: Psychology Press.
6. Karabenick, S. A. and Newman, R. S. (2006) *Help Seeking in Academic Settings: Goals, Groups, and Contexts*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
7. Mischel, W. and Gilligan, C. (1964) Delay of gratification, motivation for the prohibited gratification, and responses to temptation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 69. pp. 411–417.

8. Rodman, G. (2010) *Mass media in a changing world*. New York: McGraw-Hill.
9. Salomon, G. (1979) *Interaction of media, cognition, and learning: An exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition*. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Sternberg, R. J. and Williams, W. M. (2002) *Educational Psychology*., Boston: Allyn and Bacon.
11. Tobin, R. M. and Graziano, W. G. (2010) Delay of gratification: A review of fifty years of regulation research. In: Hoyle, R. H. (Ed.) *Handbook of personality and self-regulation*. Malden: Wiley-Blackwell
12. Urban, T. (2013) *Why Procrastinators Procrastinate*. [Online] Available from: <https://waitbutwhy.com/2013/10/why-procrastinators-procrastinate.html>. (Accessed: 23.12.2019).

About the author:

Sandra Kotlebová

PhD, Lecturer, University of Ss Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia,
e-mail: sandra.kotlebova@ucm.sk

Current Issues and Challenges faced by ESP Teaching at Universities

E. Poorova

Abstract

English has become a communication language in all scientific disciplines as it is linked with growing internationalisation of education, science and research and a job market. This paper is focused on the importance of ESP and EMI in higher education which is a basic precondition for the development of international cooperation between universities either in Europe or in the whole world. The article deals with major issues and challenges faced by university ESP teachers as well as with the implementation of EMI at universities in Slovakia. The theoretical issues are completed by a case study which illustrates the theme by the example of the Faculty of Social Sciences.

Key words: ESP, EMI, university, internationalisation, social sciences.

Introduction

English has become a communication language in all scientific disciplines and thus it is natural that university students and teachers as well are supposed to be able to communicate in English on a professional level. It is a basic precondition of the development of international cooperation between universities either in Europe or in the whole world. Therefore ESP [English for Specific Purposes],

together with the implementation of EMI [English as a Medium of Instruction], aimed at providing courses for foreign students mainly within ERASMUS+ program and communication in science and research, should be a priority for teaching English language at Slovak universities in the 21st century.

Therefore it is important to strengthen the position of ESP and EMI courses in the study programmes at all levels and in all fields of university study as it is linked with the aspects of growing internationalisation of education, science and research and job market in the countries of Europe in which teaching and learning of English plays a crucial role.

According to the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [ESG 2015] the education at universities should be focused on learning outcomes which are defined explicitly in the graduate profiles. In compliance with the philosophy of knowledge based economy focused on lifelong education, the competences achieved at the university, including language competences, are to be developed not only during university study but also after graduation and this should be taken into account also in language teaching at universities.

This article is about the importance of teaching ESP [English for specific purposes] at universities and the implementation of EMI [English as a Medium of Instruction] aimed at providing courses for foreign students mainly within ERASMUS+ program and communication in science and research.

English for Specific Purposes [ESP]

English has become an international communication language and therefore it belongs to very important subjects in non-philological study programs and is supposed to be taught and learnt in a way which is appropriate to the needs of nowadays society. In these study programs the ESP methodological approach is commonly applied. [Celce-Murcia 2001].

In this approach it is necessary to look beyond languages as separate linguistic systems and consider a language as a medium of learning as well as the coordination of language and content learning [Mohan 2007]. It usually meets practical language [needs of different scientists who work with materials focusing on topics related to different specific fields of study [Whyte, Sarré 2017]. Therefore an interdisciplinary approach is one of the priorities for a design of a language teaching process. That is why ESP teachers should take into account specific needs of the students and thus base their curricula on the content of core subjects within a study program [Hutchinson 1987].

In order to meet the requirements specified in the profiles of different study programs ESP teachers at universities commonly use a methodological approach called content and language integrated learning [CLIL]. This method is a planned pedagogical integration of contextualized content, cognition, communication and culture into teaching and learning practice.

The ESP teachers become facilitators and their main aim is to provide students with language competences to be able to communicate in their profes-

sional life. One of the distinctive features of CLIL is that success in effective communication skills is no longer seen in terms of attaining near-native competence in a language but in developing different appropriate skills according to need [Coyle et al. 2010].

In order to ensure the quality of ESP teaching and learning it is necessary to try for sustainability of CLIL teaching and learning and for a systematic teacher training to design programs which conceptualize the integration of content and language, bring together content teachers and language teachers and specialists on all levels and address the needs of learners [Hargreaves 2003].

Interdisciplinary cooperation of university teachers or other professionals is very important because knowledge economies depend on collective intelligence and social capital and it can have also a significant impact on motivation of students as a whole, who, concerning ESP learning, can see a sense in the connection of the content studied at English lessons and their field of study.

English as a Medium of instruction [EMI]

ESP at universities is undoubtedly intertwined with EMI — English as medium of instruction which was defined by Dearden [Dearden 2014: 4] as “*the use of English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English*”.

EMI is gaining ground as an internationalizing policy at universities in countries where English is normally used as a second as well as foreign language in order to provide ESP teaching in different study fields [Corrigan 2015].

Globalisation, and the impact of the converging technologies, is resulting in the formation of a new global order affecting many societies on an unprecedented scale. Because of the need to have a shared linguistic medium, English has assumed its place as the language of communication within the new linguistic global order.

ESP and EMI teaching at universities in Slovakia

Strengthening of the position of ESP and EMI courses in the study programmes at all levels and in all fields at Slovak universities is linked with the aspects of internationalisation of education, science and research and job market in the countries of Central and Eastern Europe in which teaching and learning of English plays a crucial role.

Although higher education institutions in Slovakia agree with the necessity of the achievement of professional language competences, which is declared in many documents related to higher education, teaching professional languages at universities is not adequately supported. ESP courses are not as common as they should be. Not every university considers ESP teaching to be important and the reasons are different, e.g. lack of money, other curricula priorities, no interest of university authorities, etc. According to the Slovak law, providing ESP courses, as well as other foreign languages, is exclusively in the competence of universities or faculties [Act on Higher Education 2002].

An unreliable system in teaching foreign languages at all stages of the institutional education in Slovakia brings problems whose consequences are evident mainly in an inadequate level of language competences of the university students.

Another problem of ESP teaching at Slovak universities is that ESP teachers may feel like “lonely actors”. At their faculties they usually do not belong to the community of academics in the field although they “serve” all of them. They are gathered either in language departments or centres which are not always equal to other departments. Language departments are often cancelled and language teachers made redundant or, in better case, included into specific departments.

Although there are some organizations in which university ESP teachers in Slovakia may be organized, e.g. the Czech and Slovak Association of Language Centres in Higher Education, according to the results of the research conducted at different study programs within my dissertation thesis, ESP teachers are very autonomous. There is neither systematic research in this field nor specific ESP teacher training in Slovakia.

EMI at the Slovak universities is usually related to the courses provided for foreign students coming to Slovakia within ERASMUS+. These EMI courses are either fully accredited as a whole study program or it is provided only partially, i.e. in some subjects in the study program. The problems which the universities have to face are connected mainly with insufficient language competences of the subject teachers as there is no training provided and the whole responsibility to ensure the quality of such courses lies upon a higher education institution. Of course, EMI courses are offered also for Slovak students but there are not many of them due to the problems mentioned above.

The international character of participants in ERASMUS+ which belongs to the most important EU programmes also at Slovak universities requires an adequate knowledge of English which represents a common communicative language. And thus it is natural that students who are supposed to study in abroad should be educated in English for specific purposes in the field of their study to be able to meet the requirements of a foreign university.

ESP and EMI teaching at the Faculty of Social Sciences

Social sciences have developed very fast in recent years and thanks to the global nature of their disciplines and increasing internationalization of education and research within them the importance of professional language competences for scientists, researchers, academics, teachers and students is undoubtable. In accordance with theoretical definitions of an ESP methodological approach in specialized literature and experience this method of teaching and learning is considered to be the most suitable also for social sciences.

The Faculty of Social Sciences is the youngest faculty of the University of Saints Cyril and Methodius in Trnava in Slovakia. Comprising four faculties, Faculty of Arts, Faculty of Natural Sciences, Faculty of Social Sciences and the Faculty of Mass Media Communication, together with the Institute of Physio-

therapy, Balneology and Rehabilitation, the university has become one of the influential institutions not only in the area of higher education but of public life as well.

The English language at the Faculty of Social Sciences is taught as an optional subject and provided for undergraduate students in a four semester course. Teaching starts in the second semester and is based on the presupposed B1 — B2 level of the students who have passed a final examination in English at a secondary school.

A syllabus for English language at the faculty is designed in compliance with the Common European Framework for reference in languages, teaching, learning and assessment according to which the aim is to achieve C1 level.

The faculty ESP teachers have decided for ESP approach to teaching English in all study programs, which are European studies, political science, public administration, social services and counselling. The study program European studies is taught partly in English. The aim of teaching English in the study programs is to provide students with language competences required in their future career. Therefore ESP teachers concentrate on knowledge and skills which are necessary for the students through achieving specific key vocabulary and exercising appropriate skills, like reading, speaking and writing through work with specialized texts, discussion, presentations, etc.

In the ESP course design CLIL methodology which enables a teacher to base on a remarkable diversity of curricula is applied. This approach is based on several assumptions, like language acquisition, authenticity, integration of English into the curriculum, motivation, further education, increase in vocabulary, improvement of oral skills. When preparing a curriculum for teaching English in any non-philological study program at university it is necessary to do a needs' analysis, that is one of typical features which distinguish an ESP curriculum from other approaches [Ur 2012].

According to Jordan [Jordan 1997] an approach to English for Specific Academic Purposes [ESAP] is considered as more appropriate for the particular teaching context since it integrates academic skills with subject-specific skills which derive directly from the learners' subject discipline. However, in the conditions of the Faculty of social sciences it is not possible to concentrate broadly on academic English.

According to Cowling [Cowling 2007] such an approach expects to motivate students in order to become actively involved in the ESP course. Students, and mainly undergraduates, commonly do not have sufficient knowledge in the field of their study and therefore ESP teaching and learning means for them achieving not only language but also disciplinary knowledge which can be very motivating for them.

Our students come to university with different language training backgrounds, as mentioned also in specialized literature, e.g. by McKay & Tom [McKay & Tom 1999] who have acknowledged that the groups of learners often cannot be categorized as a homogeneous group and therefore ESP teachers

have to consider this fact as they may often find themselves in the position of explaining different study field related issues even though they are not specialists in these areas. Therefore they have to select and didacticize the material to be understandable and appropriate to achieve the common aim that is to learn and effectively use specialized terminology.

That is why ESP teachers must be facilitators rather than language teachers only, performing many roles which can be considered difficult but, on the other hand, it may be a challenge for them as it is necessary to penetrate into the study field and be open to students' response and feedback concerning the specificity of their study field. They can take a necessary need of cooperation with students as a challenge aimed at the achievement of the output that will be able to face the challenges of the labour market.

Other requirements that ESP teachers should meet are the study-related ones: doing research, writing papers for international conferences, study at foreign universities. These activities are very motivational and the students really enjoy discovering the applicability of their ESP knowledge, writing and presentation or research skills.

English as a medium of instruction is used at the faculty only in the study program European studies which is accredited to be taught partly in English and is realized by native speakers as well as teachers who are able to provide instruction in English on an appropriate level. Except for this specific bilingual study program there are designed some courses across all study programs to be taught in English in case there are ERASMUS+ students who would choose them. The courses are enlisted in the Catalogue of courses which is created according to ERASMUS+ guide and published on the faculty website.

However, there are not many foreign students coming to the faculty and those who have chosen other study programs are from eastern European countries and thus they are able to study in Slovak. The main reason for this reality is that foreign students participating in ERASMUS+ programme prefer the courses which are provided in English as a whole. That is why the faculty, although theoretically it is prepared for providing EMI courses realizing the necessity to do so in order to achieve the aims connected with the internationalization of higher education area, does not have to cope with problems related to the realization of EMI courses. Nevertheless, the faculty is trying to find support for implementing other study programs provided in English language and then to initiate all the necessary activities connected with the development of EMI including teacher training to achieve the highest possible quality of such instruction.

Conclusion

To ensure the quality of language teaching at universities it is necessary to provide students with an appropriate level of general English that means to build a reliable basis for further language training at basic and secondary stage of the educational system and this, in my opinion, is the responsibility of a state.

The assurance of the quality of ESP teaching and learning in higher education should be a sustainable strategy of the educational policy of the state and not a task only for ESP teachers as it is not possible to achieve and maintain good results without institutional support.

It is necessary to implement ESP teacher training into educational policy of the state and do a relevant research in the field of ESP teaching at universities to foster professional solving of this issue.

The importance of EMI courses at universities is undoubtable as it is inevitable in relation with the internationalization of higher education as the response to globalization of the world and thus also the sphere of education.

References:

1. Act on Higher Education. (2002) *Act no. 131/2002 Coll. on Higher Education*. [Online] Available from: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy>. (Accessed 12.12.2018).
2. Celce-Murcia, M. (ed.) (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Henle. Boston: USA.
3. Common European Framework for Languages. (2019) *Common European Framework for Languages*. [Online] Available from: <http://www.coe.int/lang-CEFR>. (Accessed 05.01.2019).
4. Corrigan, Paul C. (2015) English for the Medium of Instruction. *IAFOR Journal of Education*. v3 #2. pp. 158–170.
5. Coyle, D., Hood, P., and Marsh, M. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Cowling, J.D. (2007) Needs analysis: planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes*. 26, 4. pp. 426–442.
7. Dearden, J. (2014) *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon. British council report*. [Online] Available from: <https://www.britishcouncil.org>. (Accessed: 14.01.2019).
8. Dudley-Evans, T. and St. Johns, M. (1998) *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society*, Maidenhead: Open University Press.
10. Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Jordan, R.R. (1997) *English for academic purposes, a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. McKay, H. and Tom, A. (1999) *Teaching adult second language learners*. New York: Cambridge University Press.
13. Mohan, B.A. (2007) Knowledge Structures in Social Practices. In: Cummins, J. and Davison, C. (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, in 2 vol. Vol. II. Springer, Boston, MA. pp. 303–315.

14. Morrow, K. (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
15. ESG. (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
16. Ur, P. (2012) *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Whyte, S. and Sarr, C. (2017) Introduction to new developments in ESP teaching and learning research. In: *New developments in ESP teaching and learning research*. [Online] Available from: https://www.researchgate.net/publication/321538100_Introduction_to_new_developments_in_ESP_teaching_and_learning_research. (Accessed: 02.01.2019).

About the author:

Edita Poorova

PhD, Lecturer, University of Saints Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia;
e-mail: edita.poorova@ucm.sk

Секция 7
Информационные
технологии:
новые горизонты
и возможности
в обучении иностранным
языкам

Information Technologies:
New Horizons and Opportunities
in Foreign Language Teaching

Сокровища Ирана: мультимедийные ресурсы по истории Древнего Ирана и их использование в курсе персидского языка

А. В. Громова

Аннотация

Современный персоязычный интернет дает все больше возможностей для знакомства с богатым культурным наследием этой страны. Предлагаемый доклад посвящен анализу возможностей использования в преподавании персидского языка 1) онлайн-ресурсов для иранских школьников; 2) сайтов основных государственных структур, работа которых связана с охраной национальных памятников культурного наследия и популяризацией историко-культурного туризма; 3) тематических видеоресурсов, прежде всего, общеобразовательных программ и тематических передач главных каналов иранского телевидения, посвященных актуализации культурного наследия страны и необходимости его охраны и продвижения. Знакомство с этими ресурсами является неотъемлемой частью языковой подготовки ираниста, а также позволяет лучше понять отношение иранского общества к собственной древней истории.

Ключевые слова: персидский язык, история Ирана, мультимедийные ресурсы, национальное культурное наследие, методы лингводидактики.

От мультимедийных фильмов до документальных фильмов, от инфографики до радиоспектаклей и виртуальных туров по музеям — в Иране с каждым днем производится все больше мультимедийного контента, посвященного богатейшему культурному наследию страны, который оказывается ценным подспорьем в освоении персидского языка на начальном и продвинутом этапе обучения.

Уже при первом знакомстве с древними обычаями и традициями Ирана для визуального представления изучаемого материала удачным выбором могут стать мультимедийные ресурсы сайта главного информационного агентства Исламской Республики ИРНА (<http://www.irna.ir>). Речь идет, прежде всего, об инфографике в фотогалереях, посвященных, например, особенностям празднования в разных областях страны иранского нового года Ноуруз или зимнего солнцестояния и самой длинной ночи в году. Этот справочный материал позволяет студентам-первокурсникам лучше сориентироваться в географии Ирана и, учитывая краткость изложения фактов в этом формате, позволяет потренироваться в составлении простых предложений с учетом пройденной грамматики.

Еще одним полезным дополнением к базовому курсу персидского языка в рамках той же календарной тематики может стать сайт-компаньон к аутентичному учебнику по персидскому языку для иранских

школьников. Среди контента, опубликованного в Национальной школьной сети (<http://www.roshd.ir>), можно найти аудиоверсии текстов о Ноурузе [Fārsi 2 2018], о путешествиях по историческим комплексам и важнейшим памятникам Ирана [Fārsi 2 2018], о легендарных богатырях древности и их подвигах в борьбе с иноземными захватчиками [Fārsi 4 2018; Fārsi 5 2018]. Аудирование, перевод на слух и запись расшифровки текста помогают отработать фонетику, поставить интонацию, оказываются полезным упражнением для тренировки орфографии и увеличения скорости написания текстов. Симпатичное музыкальное оформление поднимает настроение и облегчает работу, а с познавательной точки зрения эти материалы оказываются первым шагом к анализу отношения современного иранского общества к собственной древности.

Ярким справочным ресурсом для знакомства с хронологией и многочисленными памятниками является Атлас по истории доисламского Ирана (<https://iranatlas.info>), где собрано более 4 тысяч карт и иллюстраций. В Иране находится 23 объекта из списка культурного наследия ЮНЕСКО, в том числе археологические комплексы и памятники, которые играют ключевую роль в изучении истории Ахеменидской и Сасанидской державы: это столичные города Сузы, Персеполь, Пасаргады; знаменитый своей клинописной надписью Дария Бисотун, такой выдающийся памятник развития инженерной мысли, как ирригационный комплекс Шуштар. В 2017 г. в этот список был включен город Йезд, важнейший центр зороастризма с древности и по сей день, а в 2018 г. — сасанидский археологический ландшафт в провинции Фарс.

Организацией национального культурного наследия, народных промыслов и туризма (<http://www.ichto.ir>) разработаны виртуальные туры по памятникам Ирана, которые включены в список всемирного наследия ЮНЕСКО. Можно подойти к гробнице Куроша, рассмотреть с близкого расстояния рельеф Бехистунской надписи, прогуляться по Персеполю, столице Ахеменидов, построенной для парадных приемов и церемоний, в том числе для празднования Ноуруза. Есть возможность рассмотреть объекты с нескольких точек, меняя ракурс, как в видеоиграх; разработан удобный интерфейс перемещения по объекту (по карте или выбирая видефрагмент), также можно изучить справочную информацию, послушать объяснения гида по-персидски или по-английски.

Формат путешествия по историческим местам, приближенный к компьютерной игре, вызывает у современных студентов большой интерес, как и данные инфографики о числе геймеров в Иране, которое в 2018 г. составило 28 миллионов человек, что в среднем каждый ребенок проводит за играми около 90 минут в день (как тут не открыть актуальную дискуссию о целесообразности такого времяпрепровождения?)

Сходные ресурсы можно найти на сайте научно-исследовательского центра Парсе (<http://www.persepolis.ir>) с картами, красочными музейными проспектами отдельных памятников, данными о транспортной

доступности, близ лежащих отелях, ресторанах, что позволяет обсудить возможности развития туристического потенциала этой области или устроить ролевую игру с участием представителей турфирмы, экскурсовода и путешественников.

С той же целью можно использовать сайт Государственного исторического музея (<http://irannationalmuseum.ir/fa>), портал Национальной корпорации по развитию туризма (<http://ir-tdc.ir>), двуязычный ресурс “Путешествие в Иран” (<https://www.visitiran.ir/fa>). Кроме того, представленная на каждом из сайтов коллекция партнерских ссылок позволяет не только изучить данный сегмент персоязычного интернета, стремительно развивающийся в последние годы, но и составить тематическую линкографию, которая может пригодится начинающим иранистам в дальнейшей работе.

Гостелерадио традиционно уделяет большое внимание продвижению знаний о богатом историческом наследии страны. Счет доступных на сайте <http://www.telewebion.com> общеобразовательных программ и тематических передач основных каналов иранского телевидения идет на десятки (здесь назовем только *Ganjinehā* ‘Сокровища’, *Didanihā-ye Irān* ‘Достопримечательности Ирана’, *Irān-e mā* ‘Наш Иран’). Так, Музею древнего Ирана посвящены ряд передач *Irānšenāsi* ‘Изучение Ирана’, *Mostanad-o gardešgari* ‘Документальные фильмы и туризм’, *Ganjinehā* ‘Сокровища’, *Irān-e man* ‘Мой Иран’, *Injā Irān* ‘Здесь Иран’.

Компактность изложения делает эти видео удобным учебным материалом. Так, хронометраж видео о Персеполе в передачах *Album-e ostan-e Fārs* ‘Альбом остана Фарс’, *Mostanad-e Irān (Šabake-ye yek)* ‘Документальные фильмы об Иране (Первый канал)’, *Didanihā-ye jahān* ‘Достопримечательности мира’ не превышает десяти минут, а рассказ об одном и том же археологическом комплексе обеспечивает повторяемость лексики, и, как результат, ее более быстрое и легкое усвоение.

Для домашнего задания (перевести отдельные отрывки) могут использоваться длинные программы серии *Barnāme-ye farhangi-ye honari* ‘Программа о культуре и искусстве’ или *Mostanad-e Irān-e šabake-ye Amuzeš* ‘Документальные фильмы об Иране’ (образовательный канал “Обучение”), например, сюжет о знаменитом своими великолепными мозаиками Бишапуре, построенном в III в. сасанидским царем Шапуром после успешных войн против Рима.

Самым большим успехом среди студентов, конечно, пользуются мультики, в том числе, *Dāstānhā-ye Šāhnāme* ‘Рассказы из Шах-наме’, где речь идет о мифических царях и древних богатырях Ирана (“Заль и Симург”, “Рустам и Исфандияр”) и о реально существовавших правителях и воинах, например, об Александре Македонском (“Сокровища Искяндера”, “Искяндер и живая вода”). Эта серия из 27 мультфильмов служит яркой иллюстрацией того, как эпические сказания о древних царях и основные сюжеты легендарной национальной истории сегодня остаются неотъемлемой частью культуры иранского общества.

Знакомство с этими ресурсами является важной частью языковой подготовки ираниста и дает современный набор исследовательских инструментов как для профессионального изучения древней истории, так и для практической работы в сфере историко-культурного туризма или анализа политики актуализации античного культурного наследия в XXI в.

Список литературы:

1. Fārsi 2. Dovvom-e dabestān. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018). 118 c.
2. Fārsi 4. Čahārom-e dabestān. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018). 152 c.
3. Fārsi 5. Panjom-e dabestān. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397 (2018). 152 c.
4. Muze-ye melli-ye Irān. URL: <http://irannationalmuseum.ir/fa> (дата обращения: 01.03.2019).
5. Šabake-ye rošd. URL: <http://www.roshd.ir> (дата обращения: 01.03.2019).
6. Sāzemān-e mirās-e farhangī, sanāye'-e dasti va gardešgari. URL: <http://www.ichto.ir> (дата обращения: 01.03.2019).
7. Šerkat-e mādar-e taxassosi-ye towse'e-ye irāngardi-o jahāngardi. URL: <http://ir-tdc.ir> (дата обращения: 01.03.2019).
8. Telewebion — marja'e paxš-e zende va dānlod-e film, seriyāl-o sāyer barnāme'hā-ye televizion. URL: <http://www.telewebion.com> (дата обращения: 01.03.2019).
9. VisitIran. URL: <https://www.visitiran.ir/fa> (дата обращения: 01.03.2019).
10. Xabargozāri-ye jomhuri-ye eslāmi. URL: <http://www.irna.ir> (дата обращения: 01.03.2019).

Сведения об авторах:

Громова Анна Викторовна, ст. преподаватель, Институт стран Азии и Африки Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: agromova@yandex.ru

TREASURY OF IRAN: MULTIMEDIA RESOURCES ON THE ANCIENT HISTORY OF IRAN AND THEIR APPLICATION IN THE CONTEMPORARY PERSIAN LANGUAGE COURSE

Anna V. Gromova

Senior Lecturer, the Institute of Asian and African studies of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: agromova@yandex.ru

Abstract

Today's online Persian resources offer new opportunities to make acquaintance with a rich historical heritage of Iran. In this paper we describe different multimedia content that can facilitate Persian language acquisition and provide young specialists with an updated set of research skills and modern infor-

mation on Iran: 1) innovative internet learning materials for Iranian pupils (audio courses and animated cartoons), 2) websites of the cultural heritage and tourism organization, 3) films and TV programs and series that deal with the promotion of the historic sites and museums.

Key words: Persian language, history of Iran, multimedia resources, language teaching methods, National cultural heritage.

References:

1. Fārsi 2. (2018) *Fārsi. Dovvom-e dabestān* [Persian, 2nd class]. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397/2018.
2. Fārsi 4. (2018) *Fārsi. Čahārom-e dabestān* [Persian, 4th class]. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397/2018.
3. Fārsi 5. (2018) *Fārsi. Panjom-e dabestān* [Persian, 5th class]. Tehrān: Edāre-ye koll-e nezārat bar našr-o towzi'-e mavād-e āmuzeši, 1397/2018.
4. Muze. (2019) *Muze-ye melli-ye Irān*. [Online] Available from: <http://irannational-museum.ir/fa>. (Accessed: 01.03.2019).
5. Šabake-ye rošd. (2019) *Šabake-ye rošd*. [Online] Available from: <http://www.roshd.ir>. (Accessed: 01.03.2019).
6. Sāzemān. (2019) *Sāzemān-e mirās-e farhangi, sanāye'-e dasti va gardešgari*. [Online] Available from: <http://www.ichto.ir>. (Accessed: 01.03.2019).
7. Šerkat-e. (2019) *Šerkat-e mādar-e taxassosi-ye towse'e-ye irāngardi-o jahāngardi*. [Online] Available from: <http://ir-tdc.ir>. (Accessed: 01.03.2019).
8. Marja'e. (2019) *Marja'e paxš-e zende va dānlod-e film, seriyāl-o sāyer barnāme-hā-ye televizion*. [Online] Available from: <http://www.telewebion.com>. (Accessed: 01.03.2019).
9. VisitIran. (2019) *VisitIran — Iranian Cultural Heritage, Handicrafts and Tourism Organization (ICHTO)*. [Online] Available from: <https://www.visitiran.ir/fa>. (Accessed: 01.03.2019).
10. Xabargozāri-ye. (2019) *Xabargozāri-ye jomhuri-ye eslāmi*. [Online] Available from: <http://www.irna.ir>. (Accessed: 01.03.2019).

Организация обучения иностранному языку в вузе на основе сервисов Google

М. Г. Евдокимова, Е. И. Юрченко

Аннотация

В статье выявляются особенности современного этапа информатизации лингвистического образования; намечаются подходы к разработке научно обоснованной концепции применения программно-аппаратных средств обучения иностранным языкам (ПАСОИЯ) в образовательном процессе.

В качестве одного из основных достоинств использования ПАСОИЯ обособляется возможность интенсификации и индивидуализации процесса обучения. Интенсификация подразумевает повышение эффективности обмена информационными потоками между субъектами учебного процесса, оптимизацию контроля и управления обучением на основе оперативной обратной связи. Раскрываются возможности сервисов Google как средства организации учебного процесса по иностранному языку в вузе на основе личностно-деятельностного подхода, нацеленного на формирование автономности учащихся как субъектов деятельности учения. Используя сервисы Google, преподаватель может реализовать различные режимы организации учебного взаимодействия, гибко управлять работой студентов, постепенно передавать им инициативу, повышать степень их самостоятельности, целенаправленно формируя у них качества автономного учащегося.

Ключевые слова: программно-аппаратные средства обучения иностранным языкам, информационно-коммуникационные технологии обучения иностранным языкам, организация обучения иностранным языкам в вузе, сервисы Google.

В последнее время стремительно возрастает популярность программно-аппаратных средств обучения иностранным языкам (ПАСОИЯ), которые стали неотъемлемым атрибутом системы лингвистического образования. Под программно-аппаратными средствами обучения иностранным языкам (ИЯ) мы понимаем совокупность компьютерных аппаратных и программных средств, используемых в обучении иностранным языкам и составляющих необходимый элемент тех или иных информационно-коммуникационных технологий обучения. Под информационно-коммуникационными технологиями обучения иностранным языкам нами понимается совокупность методов, организационных форм и широкого класса программно-аппаратных средств обучения, интегрированных в единый процесс обучения ИЯ. Программно-аппаратные средства обучения представляют собой неотъемлемый компонент информационно-коммуникационных технологий обучения, без которого такие технологии реализованы быть не могут. Вместе с тем ПАСО не определяют однозначно характер технологии обучения, то есть одни и те же ПАСО могут стать основой различных информационно-коммуникационных технологий обучения [Евдокимова 2017].

Напомним, что средствами обучения в методике обучения иностранным языкам принято называть материальные объекты, включенные в учебный процесс и способные либо замещать преподавателя в его отдельных функциях, либо помогать ему выполнять их. Как всякое новое мощное средство обучения, ПАСО преобразуют социальные пространства и практики (индивидуальные и коллективные), то есть рабочие места и характер деятельности участников учебного процесса. Это согласо-

ется с идеей о неразрывной связи и взаимной обусловленности технологий и использующих их людей. Как следствие, информатизация процесса обучения, сопряженная с появлением новых способов представления содержания и организации взаимодействия между субъектами учебной деятельности, приводит к трансформации взаимоотношений внутри таких триад, как: “учитель — содержание — средство обучения”, “учитель — ученик — содержание”, “ученик — содержание — средство обучения”, “учитель — ученик — средство обучения”. Эта трансформация проявляется, в частности, в возрастании роли самообучения и самообразования.

История информатизации лингвистического образования свидетельствует о достаточно широком и разнообразном потенциале применения ПАСОИЯ. Их можно использовать для формирования как рецептивных, так и репродуктивных навыков; для формирования умений в любых видах речевой деятельности; на любом этапе обучения; на основе различных форм организации взаимодействия участников учебного процесса (индивидуального, парного, группового, в присутствии преподавателя и без него); для любого уровня обученности (от начального — до продвинутого); в рамках различных подходов к обучению (от программированного обучения с жестким управлением — до свободной навигации обучаемого в виртуальной учебной среде). При этом каждая из указанных возможностей должна быть реализована системно, во взаимосвязи и целостнообразном сочетании с другими возможностями.

Одно из основных достоинств использования ПАСО состоит в возможности интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения. Интенсификация подразумевает повышение эффективности обмена информационными потоками между студентами и преподавателями в процессе обучения, оптимизацию контроля и управления обучением на основе оперативной обратной связи, повышение мотивации у студентов и проч. Результатом интенсификации процесса обучения ИЯ является не только достижение существенного роста количественных и качественных показателей уровня обученности студента за единицу времени, но и развитие студента как субъекта учебной деятельности, повышение его автономности. Это может быть достигнуто на основе формирования учебных умений студента и управляемого повышения уровня сложности задач, решаемых студентом самостоятельно. Соответственно, на разных этапах обучения иностранному языку в вузе нелингвистического профиля сами ПАСО, равно как цели, задачи и способы их использования, должны быть разными.

Как известно, в методике обучения иностранному языку в неязыковом вузе традиционно принято выделять три последовательных этапа обучения профессиональному общению в рамках базового курса. Длительность этапов может варьироваться в зависимости от условий обучения в разных вузах, хотя принципиальные цели и задачи каждого из этапов в целом схожи.

Первый этап является адаптационным, переходным от задач школьного курса иностранного языка к задачам профессионально ориентированного вузовского курса. На данном этапе закладываются основы, необходимые для достижения целей вузовского курса обучения. Ведущим видом речевой деятельности на этом этапе является чтение.

Задача второго этапа состоит в формировании и развитии умений иноязычного общения в рамках широкой профессионально ориентированной тематики, в типичных профессионально значимых ситуациях. Здесь ведущими видами речевой деятельности являются чтение, письмо как средство фиксации извлекаемой при чтении информации, устная речь и аудирование.

Наконец, третий этап направлен на развитие и совершенствование коммуникативных умений профессионального общения во всех четырех видах речевой деятельности на материале, тематика которого максимально приближается к специальности будущего выпускника.

На трех указанных этапах обучения в неязыковом вузе следует применять три различных типа ПАСОИЯ. Наиболее адекватными для решения задач первого этапа являются ПАСОИЯ так называемого закрытого типа. Они создаются на основе жесткого алгоритма управления процессом формирования умений и навыков чтения в рамках программированного обучения [Павлова 1992]. Здесь преподаватель управляет процессом обучения опосредованно (через обучающую программу) и жестко.

На втором этапе более целесообразно разрабатывать и применять так называемые наполняемые авторские компьютерные системы / оболочки, нацеленные на развитие умений аудирования и говорения. Работа с ПАСОИЯ такого типа требует гибкого управления преподавателем в непосредственном контакте со студентом.

На третьем этапе студент может работать более самостоятельно с аутентичными материалами сети Интернет. Таким образом, студент в процессе обучения переходит от уровня минимальной самостоятельности на первом этапе обучения через промежуточный уровень на втором этапе к уровню максимальной самостоятельности / автономности на третьем этапе обучения.

Сегодняшний этап информатизации образования отмечен тенденцией к появлению принципиально новых интегрированных средств обучения, основанных на Интернет-технологиях. Наиболее распространенными из них являются сервисы Google Apps Education Edition. Они являют собой web-приложения на основе облачных технологий, предоставляющие участникам образовательного процесса инструменты, позволяющие повысить эффективность общения и совместной работы. Ниже кратко рассмотрены наиболее популярные из таких приложений.

Google Classroom — это виртуальный класс, позволяющий осуществлять учебный процесс путем структурирования учебных материалов и заданий и расширить формат изучения дисциплины, а также реализовать индивидуальный подход к обучению студентов, давая возможность каждому студенту работать в собственном режиме.

Одним из важных сервисов Google при обучении иностранному языку является YouTube. В нем преподаватель может создавать свой канал с видеолекциями и подробными инструкциями для студентов по выполнению задания. Существенно, что этот сервис позволяет добавить к видеоряду титры на различных языках, а также регулировать скорость воспроизведения речи.

Google Drive представляет собой облачное хранилище документов, создаваемых в ходе обучения. Документы с Google Drive также могут быть прикреплены к заданию в Google Classroom.

Google Docs — это программа, позволяющая создавать текстовые документы. Особенностью таких документов является возможность совместного творчества, организации командной работы студентов, например, при создании тематического глоссария или разработке совместного проекта. Преподаватель может разрабатывать задания, раздавать копию каждому студенту и проверять задание в режиме онлайн. В Google Classroom есть возможность проверки таких заданий, выделения ошибок и создания комментариев к каждой ошибке и к заданию в целом. Также есть возможность выставления оценки.

Необходимо отметить, что результаты всех работ виртуального класса можно вывести в таблицу в Google Sheets, где можно увидеть баллы за каждое задание, а также средний балл и оценку в процентах. Google Sheets, так же как и Google Docs, можно использовать для создания глоссария, подключив сервис Google Translate.

Важным сервисом является и Google Forms, который помогает создавать опросы и тесты. Опросы помогают получить сведения о студентах, их реакцию на процесс обучения. При помощи анкет легко организовать дополнительное учебное мероприятие в виде вебинара или онлайн консультации.

Опыт применения сервисов Google в Институте лингвистического и педагогического института НИУ МИЭТ показал, что преподаватель может реализовать различные режимы организации учебного взаимодействия, целенаправленно формируя у студентов качества автономного учащегося.

Список литературы:

1. Евдокимова М. Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языком в неязыковом вузе: монография. М.: Библио-Глобус, 2017. 432 с.
2. Павлова И. П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 1992. 438 с.

Сведения об авторах:

Евдокимова Мэри Георгиевна, д. пед. н., директор Института лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «МИЭТ»; Москва, Россия, e-mail : me49@mail.ru

Юрченко Евгения Игоревна, к. соц. н., доцент, Национальный исследовательский университет “МИЭТ”; Москва, Россия, e-mail: 89161005920@mail.ru

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS THROUGH GOOGLE APPLICATIONS FOR EDUCATION

Mary G. Evdokimova

Doctor of Pedagogics, Director of The Institute of Linguistic and Pedagogical Education,

National Research University of Electronic Technology, Russia; e-mail: me49@mail.ru

Eugenia I. Yurchenko

Candidate of Sociology, Associate Professor, National Research University of Electronic Technology, Russia; e-mail: 89161005920@mail.ru

Abstract

The article reveals some recent trends in the informatization of linguistic education and outlines approaches to the development of scientifically proven concept of using software and hardware in teaching and learning foreign languages. One of the main advantages of applying software and hardware to language education is the possibility to intensify and individualize the process of teaching and learning. Intensification implies increasing the intensity of information exchange between the subjects of the educational process and optimizing the control and management of teaching and learning through operational feedback. The authors describe the potential of Google services as a means of organizing the process of teaching foreign languages at universities with reliance on the personal-activity approach aimed at the development of students' autonomy. Using Google services teachers can implement various modes of organizing educational interaction and flexibly manage students' activity. Transferring the initiative to the students, teachers can gradually increase the degree of students' independence, deliberately developing their autonomy.

Key words: hardware and software for teaching foreign languages, information and communication technologies for teaching foreign languages, organization of teaching and learning foreign languages at universities, informatization of linguistic education, Google services.

References:

1. Evdokimova, M. G. (2017) *Innovatsionnaya sistema professionalno orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze* [Innovative system of profession oriented teaching foreign languages at nonlinguistic universities]. Moscow: Biblio Globus.

2. Pavlova, I. P. (1992) *Obuchayushchiye programmy v samostoyatelnoy rabote studentov po inostrannomu yazyku* [Teaching Programs in Students' Independent Language Learning Activity]. Pedagogics Dr. Dis. Moscow.

Использование интернет-викторин в обучении немецкому языку в бизнес-школе

С. А. Жилюк

Аннотация

В настоящее время преподавание немецкого языка как второго иностранного является распространенной практикой в российских и немецких бизнес-школах (для иноязычных студентов). Привлечение страноведческого материала с экономическим уклоном (как текстового, так и аудиовизуального) может разнообразить курс (занятия) и сделать немецкий язык более привлекательным для изучения, если речь идет о факультативе.

В настоящем докладе речь идет об использовании интернет-ресурсов на занятиях по немецкому языку, в частности, об использовании интернет-викторин Kahoot. Интернет-тест не только позволяет проверить полученные обучающимися знания непосредственно в ходе занятия, но и делает их более интерактивным, превращая мобильные устройства обучающихся в подспорье преподавателю. Благодаря использованию тестов Kahoot возросла оценка привлекательности курса немецкого языка, а также удалось расширить знания студентов об экономической, политической и социальной составляющей жизни Германии.

Ключевые слова: преподавание немецкого языка, профессиональная коммуникация, интернет-тест, интернет-викторина, второй иностранный язык.

Введение

Во время преподавания немецкого языка на различных факультетах Санкт-Петербургского государственного университета в 2014–2019 гг. нам неоднократно приходилось сталкиваться с отсутствием у студентов неязыковых специальностей интереса ко второму иностранному языку, который они объясняют отсутствием времени на выполнение домашних заданий и тем, что им скучно заниматься. При этом наблюдается общее сужение кругозора, отсутствие интереса к странам изучаемого языка. В этой связи в 2017 г. нами была поставлена задача сделать занятия немецким языком более интерактивными и привлекательными для студентов. Результатам этой работы посвящен настоящий доклад.

Его цель — рассмотреть возможности использования ресурсов сети Интернет в ходе обучения немецкому языку как второму иностранному для проверки знаний, оценить положительные и отрицательные стороны их применения.

В ходе проведенного нами исследования были выполнены следующие задачи:

- изучение и оценка различных интернет-ресурсов с точки зрения их применимости для занятий немецким языком;
- оценка начального уровня владения немецким языком в различных группах;
- анализ опыта использования интернет-викторин для оценки знаний.

Эксперимент по внедрению интернет-ресурсов в занятия немецким языком проводился в течение учебного года 2017–2018 в Высшей школе менеджмента СПбГУ (ВШМ) по согласованию с руководством кафедры немецкого языка СПбГУ и самими обучающимися.

Интернет и современный студент

Современные обучающиеся, которыми в основном являются молодые люди от 17/18 до 24/25 лет, представляют срез отечественного молодежного социума со всеми присущими последнему характеристиками. Наиболее заметными из них являются практически постоянное их присутствие online, отсутствие критического мышления, импульсивность в словах и поступках, слабый интерес к проявлению реальной жизни, не связанным с “всемирной паутиной”, в частности, с социальными сетями. Учебные пособия, предполагаемые учебной программой СПбГУ (Schritte International, Begegnungen, Учебник немецкого языка Д. А. Паремской), кажутся им неинтересными. С точки зрения обучающихся, учебник ограничивает круг тем для обсуждения.

Для предотвращения такой ситуации следует изначально обратиться к Интернету как к источнику информации по интересующей студентов теме (Deutsche Welle, Youtube, Nachrichtenleicht, Wissen.de), дополняя эти ресурсы материалами учебника.

Однако современные учебные программы не дают возможность пересматривать тестовые материалы в зависимости от тех ресурсов, которые были использованы во время занятия. Тесты содержат так или иначе повторяющиеся из года в год вопросы, которые не учитывают особенности каждой группы обучающихся и не содержат лингвострановедческого блока. Именно поэтому мы были вынуждены обратиться к интернет-викторинам Kahoot, которые позволяют проверить разнообразный пройденный материал и при этом не являются скучными для студентов.

Интернет-викторины Kahoot

Электронный ресурс для проведения викторин и опросов Kahoot представляет собой бесплатную обучающую платформу, построенную

на игровой основе. Она была запущена в 2013 г., и в настоящий момент на ней зарегистрировано 50 миллионов пользователей. Рабочим языком платформы является английский, поэтому от студентов требуется знание английского языка и навык работы с двумя иностранными языками одновременно, что крайне актуально для современной бизнес-среды. Поэтому развитие таких навыков можно отнести к положительным сторонам использования именно этой платформы.

Платформа Kahoot предоставляет доступ к нескольким ресурсам: проведение теста, проведение дискуссии или опроса. Каждый зарегистрировавшийся пользователь может создать тест, состоящий из вопросов и вариантов ответов (минимум два на каждый вопрос), а также загрузить фотографии, видео или музыку и установить время ответа на каждый вопрос (см. Рис. 1).



Рисунок 1. Пример вопроса в тесте Kahoot (слева — отображение на компьютере, справа — отображение на экране смартфона)

В течение 2017–2018 уч. г. в двух учебных группах ВШМ СПбГУ были использованы дополнительные материалы из различных ресурсов сети Интернет. Общее количество студентов в двух группах — 21 человек, уровень языка — А2. Для проверки усвоения дополнительных материалов, связанных в основном с лингвострановедением, применялись тесты Kahoot. По окончании 2017–2018 уч. г. среди обучающихся был проведен опрос, касающийся опыта использования дополнительных интернет-ресурсов и тестов Kahoot.

Результаты исследования

Опыт использования дополнительных интернет-ресурсов в ВШМ СПбГУ оказался противоречивым. Часть студентов позитивно восприняла обращение к сайту Deutsche Welle, но большинство (15 чел.) заявили, что им комфортнее заниматься по учебнику и не тратить дополнительные усилия на понимание неадаптированной речи носителей языка. Вместе

с тем, все студенты без исключения положительно отозвались от включения информации об истории, географии, политической и экономической жизни Германии в программу курса. Применение тестов Kahoot также было воспринято в положительном ключе, так как, во-первых, выполнение онлайн-тестов пробуждает дух соревновательности и выявляет лидерские качества (что необходимо для студентов бизнес-школ), а во-вторых, позволяет сразу выявить пробелы в знаниях, которые должны быть заполнены для успешного прохождения аттестации в конце семестра.

В то же время тесты Kahoot содержали не только лингвострановедческие вопросы, но и вопросы по грамматике (образование форм глагола прошедшего времени, склонение прилагательных) — 40% вопросов — и по лексике (по изученным темам: туризм, болезни, праздники) — 30%. Остальные 30% вопросов приходятся на культурологический материал и проверку кругозора (см. пример на Рис. 2).



Рисунок 2. Пример вопроса по страноведению в тесте Kahoot

Изучение обратной связи, полученной от студентов, позволило выявить две стадии процесса восприятия онлайн-тестов. На первой стадии студентам больше нравились вопросы по грамматике и лексике, на которые они могли найти ответ, но их смущали вопросы на общую эрудицию или страноведческие вопросы о Германии, Австрии и Швейцарии. Их удивляли и даже раздражали вопросы об информации, которая не содержалась в учебнике и которой не было среди их фоновых знаний. Однако к концу семестра большинство студентов (13 чел.) указали, что им больше нравятся именно последняя группа вопросов. Исследование также показало, что у большинства студентов (15 чел.) возрос интерес к немецкоязычным странам. Кроме того, многие (12 чел.) ответили, что использование интернет-ресурсов и в первую очередь тестов Kahoot помогло им улучшить свой уровень немецкого языка. Все без исключения студенты подчеркнули, что такого рода интерактивные занятия укрепили их интерес к немецкому языку и желание продолжать обучение.

Выводы

Преподавание второго иностранного языка в современных передовых вузах (к которым относится ВШМ СПбГУ) требует активного использования интернет-ресурсов для обучения и для проверки знаний. Применение тестов Kahoot позволяет в непринужденной, игровой манере не только проверить усвоение пройденного материала, но и нередко инициирует дальнейшие дискуссии, позволяя найти темы, предметы и области, наиболее интересные студентам и полезные для их будущей карьеры.

Внедрение страноведческой составляющей в формате “онлайн” — это мощный инструмент, позволяющий привлечь студентов к активному участию в занятии. Перед нами, однако, встают новые задачи: в частности, необходимо научиться использовать популярные у молодых людей социальные сети для проведения занятий иностранным языком.

Список литературы:

1. Amendolara S., Martin J., Bradley F. English-language exemption testing at the University of Helsinki Language Centre — current practices and future directions // Language Centre Publications. 2013. Vol. 4. P. 165–182.
2. British Council. Languages for Future. British Council, 2013. URL: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report-v3.pdf> (дата обращения: 06.02.2019).
3. Morrison Nick. Learning A Language Is For Life, Not Just For Business // Forbes. 2014. 17 апреля. URL: <http://www.forbes.com/sites/nickmorrison/2014/04/17/learning-a-language-is-for-life-not-just-for-business/#4513d7dd46ad> (дата обращения: 06.02.2019).
4. Stampfl N. S. Learning Languages by Playing. URL: <https://www.goethe.de/en/spr/mag/20426904.html> (дата обращения: 07.02.2019).
5. Sambanis M. Language Learning through Play. URL: <https://www.goethe.de/en/spr/mag/sta/20476976.html> (дата обращения: 07.02.2019).

Сведения об авторах:

Жилуок Сергей Александрович, к. филол. н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: s.a.jiluck@gmail.com

E-QUIZ FOR TEACHING GERMAN IN BUSINESS-SCHOOL

Sergey A. Zhiliuk

Candidate of Philology, Associate Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: s.a.jiluck@gmail.com

Abstract

Russian and German business schools offer German language as the second foreign language. Classes of German can be more attractive for business-students if a teacher uses content on economic and social situation in Germany.

The present paper is to show opportunities for Internet-tests implementation, e.g. Kahoot-quizzes. An Internet-quiz provides teacher with possibility to control the performance of class and to make teaching more interactive. Involving students into Kahoot-tests, a teacher implements students' smartphones as a source of knowledge.

Background of the paper is a survey conducted in GSOM of St. Petersburg State University. Implementation of the Kahoot-quizzes raised attractiveness of German classes and improved students' knowledge about German-speaking countries, current cultural, economic and social activities there.

Key words: teaching German, professional communication, online test, e-quiz, second foreign language.

References:

1. Amendolara, S., Martin, J., and Bradley, F. (2013) English-language exemption testing at the University of Helsinki Language Centre — current practices and future directions. *Language Centre Publications*. 4. pp. 165–182.
2. British Council. (2013) *Languages for Future*. [Online] Available from: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf>. (Accessed: 06.02.2019).
3. Morrison, N. (2014, April 17) Learning A Language Is For Life, Not Just For Business. *Forbes*. [Online] Available from: <http://www.forbes.com/sites/nickmorrison/2014/04/17/learning-a-language-is-for-life-not-just-for-business/#4513d7dd46ad>. (Accessed: 06.02.2019).
4. Stampfl, N. S. (2012) *Learning Languages by Playing*. [Online] Available from: <https://www.goethe.de/en/spr/mag/20426904.html>. (Accessed: 14.02.2019).
5. Sambanis, M. (2015) *Language Learning through Play*. [Online] Available from: <https://www.goethe.de/en/spr/mag/sta/20476976.html>. (Accessed: 10.01.2019).

Инфографика как средство организации самостоятельной работы студентов языковых вузов

М. В. Клименко

Аннотация

Статья посвящена проблеме использования инфографики в организации самостоятельной работы студентов языковых вузов. Инфографика рассматривается как образовательный ресурс, раскрывается ее методический потенциал. Описывается процесс работы со студентами I курса (направление подготовки 44.03.05 “Педагогическое образование”, профиль подготовки “Английский и немецкий языки”) в рамках преподавания дисциплины “Практика устной и письменной речи английского

языка”: варианты заданий для организации самостоятельной работы по сбору, анализу, классификации, дифференциации фактической информации, статистических данных опросов и анкетирования, проводимого самими студентами. Продемонстрированы варианты трансформации полученных результатов в инфографический текст и последующая работа с ним на занятии: презентация, обсуждение и подведение итогов и формулировка выводов в рамках изучаемой темы/проблемной ситуации.

Ключевые слова: инфографика, самостоятельная работа, сбор информации, статистическая обработка, презентация.

Современный этап развития системы высшего образования в России предполагает достижение качественно нового уровня мобильности специалистов. В связи с этим на фоне стремительного накопления и изменения информации в самых разных отраслях науки, образования и информационных технологий возникает необходимость стимулировать заинтересованность и повышать мотивацию студентов к получению новых знаний, формированию и постоянному совершенствованию навыков выполнения самостоятельной работы по получению, анализу, обработке и использованию в учебном процессе разного рода информации. Именно поэтому в высшей школе все больше внимания уделяется процессу организации самостоятельной работы студентов, которая рассматривается как способ активного, целенаправленного приобретения новых знаний и умений без непосредственного участия преподавателей, становясь доминантой, особенно в современных условиях перехода к многоступенчатой подготовке специалистов высшего образования [Паринова, Рахимбаева 2013].

При организации самостоятельной работы студентов в рамках обучения иностранных языкам ее можно условно рассматривать как вид деятельности, который начинается с доаудиторной работы, отражающей интерес студента к языку и внешнюю мотивацию, что, в свою очередь, способствует получению качественных знаний в аудиторном учебном процессе [Никитина 2016].

Существует множество подходов к классификации видов и форм самостоятельной работы на занятии по иностранному языку: виды и характер познавательной деятельности, виды управления познавательной деятельностью, полнота и степень самостоятельности, место в учебном процессе и форма общения, регулярность и обязательность, источники информации и формы исполнения, содержание, способы подачи информации [Смирнова, Коршунова 2015].

Главными целями самостоятельной работы в плане практического овладения иностранным языком являются достижение соответствующего уровня коммуникативной компетенции и подготовка к проведению самообразовательной работы после окончания вуза [Смирнова, Коршунова

2015]. В связи с этим на фоне информатизации образования на современном этапе на первый план выходит задача по разработке наиболее эффективных способов представления учебной информации студентам для организации их самостоятельной работы.

В современных условиях все больше говорят не просто о средствах наглядности, но о средствах визуализации, в основе создания которых лежат различные способы обработки и компоновки информации, позволяющие представлять ее в компактном и удобном для восприятия и использования виде.

В наиболее полной мере задачу по свертыванию мыслительных содержаний в наглядный образ решает инфографика. Инфографика (от лат. *informatio* — ‘осведомление, разъяснение, изложение’; и др.-греч. *Ἰνφογράφος* — ‘письменный’, от *γράφω* — ‘пишу’) — это графический способ подачи информации, данных и знаний.

Существует три типа инфографики: статичная — одиночный слайд без анимированных элементов; интерактивная — содержит анимированные элементы; видеоинфографика представляет собой короткий видеоряд, в котором сочетаются визуальные образы данных, иллюстрации и динамический текст. Примеры различных видов инфографики можно посмотреть на сайте Infogra <https://infogra.ru>.

Использование инфографики с целью визуализации учебной информации при изучении иностранного языка особенно актуально, потому что овладение языком всегда подразумевает запоминание многочисленных иноязычных лексических единиц, устойчивых сочетаний, фразеологизмов, конструкций, оборотов, а также терминов для освоения иностранного языка для специальных целей.

Выделяют ряд возможностей применения инфографики на занятиях по иностранному языку: найти в инфографике новую информацию; проанализировать представленную информацию и найти подтверждение ей или опровержение; по представленной схеме составить устное высказывание; расширить предложенную сжатую информацию до размера эссе и представить в письменной форме; дополнить инфографику недостающей информацией из текстов; составить инфографику самостоятельно (для студентов) по изученному материалу [Кудлик 2017].

Применительно к решению задач по организации и контролю за выполнением самостоятельной работы студентами факультетов иностранных языков необходимо отметить техническую сторону: существует большое количество Интернет-ресурсов, которые в свободном доступе размещают инфографические материалы: *infographicsmag*, *Style and Flow*, *Good.is*, *InfographicGallery*, *Visual.ly*, *Cool Infographics*. Данные сайты могут быть использованы преподавателем как образец или же модель для начального этапа самостоятельной работы. Кроме того, в режиме свободного доступа находятся сайты с набором инструментов для самостоятельного создания инфографики: *Creately* (www.creately.com).

com), TABLEAU PUBLIC (www.tableausoftware.com), Infogr (www.infogr.am), <https://www.draw.io>. Данные инструменты дают возможность организовать дальнейшую самостоятельную работу студентов. Именно на завершающем этапе инфографика выступает средством обобщения и наглядного представления проведенной работы, раскрывает богатство междисциплинарных связей: процесс осуществления самостоятельной деятельности требует знаний и навыков, получаемых в процессе изучения истории, страноведения, математических способов обработки информации и т. д.

Принимая во внимание все вышеизложенные факты, мы предлагаем свою модель организации самостоятельной работы студентов I курса (направление подготовки 44.03.05 “Педагогическое образование”, профиль подготовки “Английский и немецкий языки”), основанной на применении инфографики на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка. Процесс организации самостоятельной работы студентов включает:

1. отбор и структурирование инфографического материала, способствующего повышению уровня знаний студента при выполнении заданий самостоятельно;
2. побуждение студента к выполнению заданий самостоятельно, путем перевода учебного процесса в поисково-творческий, посредством создания ситуаций проблемного характера;
3. контроль за выполнением самостоятельной работы на основе создания собственных инфографических материалов;
4. создание условий для получения обратной связи (feed-back).

Так, при изучении темы “People and their Relationships” на этапе закрепления пройденного материала и его отработки студенты последовательно проходили следующие этапы самостоятельной работы:

1. Знакомство с инфографикой по изучаемой теме: различные типы семей в Америке и Канаде (при этом данный наглядный материал сопровождается статьями, описывающими наиболее распространенные типы семей тенденции в семейной жизни): <https://flowingdata.com/2016/07/20/modern-family-structure>, <https://vanierinstitute.ca/family-diversity-2016>, а также инфографические тексты, посвященные проблеме семьи с одним родителем, вовлеченности современных отцов в воспитание детей и о положительном влиянии поддержки, оказываемой матерям, и одобрении их методов воспитания детей: <https://www.pinterest.ru/pin/468233692486819687>, <https://www.pinterest.ru/pin/549157748286337770>, <https://www.pinterest.ru/pin/21138776239610572>.
2. Обсуждение и формулировка возможных вопросов, касающихся тенденций относительно типов семей для проведения опроса среди студентов разных курсов. Итогом данного этапа стало составление следующего опросника:

Опросник “Моя семья”

Social Survey: My family	
<p>1. Year of studying (circle the variant) 1/2/3/4/5</p>	<p>3. The number of children in the family a) 2 b) 3 c) more than 3 d) an only child</p>
<p>2. The type of family you belong to a) traditional family b) one-parent family c) family with a step-parent d) no parents</p>	<p>4. Keeping in touch with distant relatives a) often b) from time to time c) very seldom d) never e) no distant relatives</p>

3. Проведение опроса студентов всех курсов, обработки результатов, использования одного из предложенных сайтов с инструментами для создания инфографики с целью представления обобщенных результатов проведенного опроса и последующего представления в группе. На данном этапе студентами были представлены инфографические материалы следующего содержания:

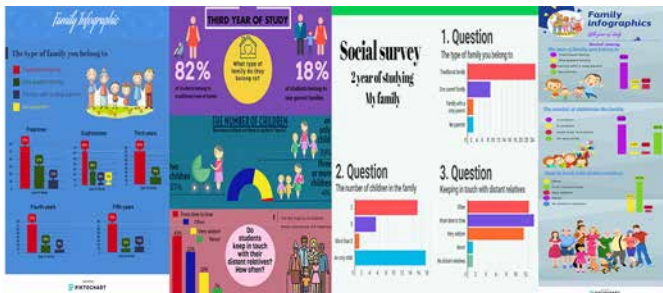


Рисунок 1. Результаты проведенного опроса в форме инфографических текстов

4. Представление полученных результатов и обсуждение в группе основных выявленных тенденций, сходства и отличий в ответах студентов, участвующих в опросе, сложностей, с которыми проводившие опрос столкнулись на разных этапах проведения исследования, обработки, анализа и представления.

Таким образом, осуществляемая самостоятельная работа способствует решению целого ряда глобальных задач: совершенствованию различных видов речевой деятельности, реализации междисциплинарных связей, формированию навыков обобщения информации и ее наглядного представления.

Список литературы:

1. Басырова А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. Воронеж, 2016. С. 22–26.
2. Кудлик Е. С. Лингвометодический потенциал инфографики на занятиях по практическому курсу русского языка со студентами Азиатско-Тихоокеанского региона // Известия Байкальского государственного университета. 2017. Т. 27. №3. С. 333–340.
3. Никитина Г. А. Формирование профессионально-методических навыков студентов в рамках СРС // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции “Организация самостоятельной работы студентов” (29 апреля 2016 года). Саратов: Изд-во “Техно-Декор”, 2016. С. 184–188.
4. Парина Г. К., Рахимбаева И. Э. Повышение качества самостоятельной работы магистрантов // Проблемы современной науки. 2013. №71. С. 159–165.
5. Смирнова М. И., Коршунова И. Г. Виды и формы самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2015. №11(53). С. 55–60. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_11-2_41.pdf (дата обращения: 24.02. 2019).

Сведения об авторе:

Клименко Марина Викторовна, к. пед. наук, доцент, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского, Брянск, Россия; e-mail: kmv0604@yandex.ru

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF ORGANIZING INDIVIDUAL STUDENTS' WORK IN A LANGUAGE UNIVERSITY

Marina V. Klimenko

Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer, Associate Professor, Bryansk Academician I. G. Petrovski State University, Bryansk, Russia; e-mail: kmv0604@yandex.ru

Abstract

The article deals with the problem of using infographics in the process of students' individual work organization. Infographics is presented as a learning resource and its educational potential is revealed. The process

of teaching students of the first year of studying (“Teacher Education” 44.03.05, educational program specialization “English and German Languages”) is described within the framework of the course of study “Speaking and Writing Practice”. The variants of tasks for organizing students’ individual work connected with collecting, analysis, classification and differentiation of information, statistic data of social surveys conducted by students, are given. The ways of transforming the results into infographics and further variants of their implementation in the process of studying are presented.

Key words: infographics, individual work, collecting data, statistical processing, presentation.

References:

1. Basyrova, A. E. (2016) Infograficheskij tekst kak novoe sredstvo naglyadnosti na urokah RKI [Infographic text as a new means of visualization for Russian as a Second Language teaching]. *Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya. Materialy 4-j Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Problems of teaching philological disciplines to foreign students. Proceedings of the IV International Scientific and Methodical Conference]. Voronezh: Nauch. kn. pp. 22–26.
2. Kudlik, E. S. (2017) Lingvometodicheskij potencial infografiki na zanyatiyah po prakticheskomu kursu russkogo yazyka so studentami Aziatsko-Tihookeanskogo regiona [Linguistic and methodical potential of infographics in the process of teaching Practical Course of Russian to the students of AP region]. *Izvestiya Bajkalskogo gosudarstvennogo universiteta — Baikal State University Bulletin*. Vol. 27, 3. pp. 333–340.
3. Nikitina, G. A. (2016) Formirovanie professional’no-metodicheskikh navykov studentov v ramkah SRS [Forming of professional and methodical students’ skills within the framework of independent students’ work]. *Organizaciya samostoyatel’noj raboty studentov* [Organization of individual students’ work]. Proceedings of the V International face-to-face and virtual conference (April, 29). Saratov: Izd-vo “Tekhno-Dekor”. pp. 184–188.
4. Parinova, G. K. and Rahimbaeva, I. E. (2013) Povyshenie kachestva samostoyatel’noj raboty magistrantov [Increasing the quality of Master Students’ individual work]. *Problemy sovremennoj nauki* [Problems of modern Science]. 71. pp. 159–165.
5. Smirnova, M. I. and Korshunova, I. G. (2015) Vidy i formy samostoyatel’noj raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka [Kinds and forms of students’ individual work during foreign language studying]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Problems of theory and practice]. 11(53). Tambov: Gramota. pp. 55–60. [Online] Available from: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_11-2_41.pdf. (Accessed: 24.02. 2019).

Дидактические возможности лингвистических корпусов для обновления учебников по иностранному языку

М. С. Коган, Е. В. Куликова

Аннотация

В статье обсуждаются причины, приводящие к необходимости обновлять существующие учебники по иностранному языку, и возможности использования лингвистических корпусов для этой цели. Важные достоинства больших корпусов слежения в том, что они постоянно обновляются и содержат фокусную лексику в разнообразных контекстах, что позволяет использовать этот ресурс как в режиме *hands-off*, так и *hands-on*. По мнению авторов, сочетание обоих подходов является наиболее эффективным. Приведены примеры упражнений, апробированных на практике. Было показано, что для дисциплины “Перевод деловой документации” наиболее полезны корпус *NOW* и контекстные словари *Linguee* и *Reverso Context*, которые могут быть использованы для модификации основного учебника. Ограничением открытых онлайн корпусов общего назначения является отсутствие в них узкоспециальной лексики. Решением может стать создание собственного небольшого корпуса для специальных целей.

Ключевые слова: обновление учебников по иностранному языку, лингвистические корпусы, перевод деловой документации, сочетаемость, *hands-on* / *hands-off* подход.

Необходимость модернизировать существующие учебники и учебные пособия может быть вызвана разными причинами. Например, авторы “Supplementary File (Intermediate Business English)” создали учебное пособие, адаптирующее западные учебники к русскоязычному контингенту, потому что пришли к выводу, что использование только западных или только отечественных учебников не позволяет сформировать арсенал языковых средств и навыков для обучения и дальнейшего развития эффективных международных бизнес-коммуникаций. Другой причиной модернизации является необходимость использовать компьютерные технологии в современном учебнике по изучению иностранного языка для развития лингводидактической компетенции обучающихся и их дальнейшему лингводидактическому творчеству в компьютерной обучающей среде. Создание онлайн компонента при модификации традиционного учебника позволяет оптимизировать самостоятельную работу обучающихся и использовать формат смешанного обучения (*blended learning*) [Popova, Kogan, Krychkov 2015].

Постоянно обновляющаяся и меняющаяся научная лексика в таких динамичных сферах, как информационные технологии, например, не успевает фиксироваться специализированными словарями и своевре-

менно попадать в учебники по английскому языку для специальных целей (АСЦ). Поэтому студентам часто не удается ее освоить в рамках учебной программы. Решением данной проблемы, на наш взгляд, могло бы стать дополнение апробированных учебников по английскому языку для специальных целей современным лингвистическим контентом, используя подходы корпусной лингвистики (КЛ).

Корпусные исследования вносят заметный вклад в обучение иностранным языкам путем создания учебных материалов и тестов. Сравнительно немногие из них являются полноценными учебными пособиями по изучению иностранного языка. Специалисты обычно ссылаются на словари и серию учебных пособий, изданных в рамках проекта COBUILD, который в 1980–90-х гг. возглавлял Д. Синклер, как на удачные примеры, попутно отмечая, что некоторые пособия, заявленные как созданные на основе подходов КЛ, по сути таковыми не являются [Cobb, Boulton 2015]. Однако в распоряжении заинтересованных преподавателей имеется большое количество примеров раздаточных материалов и описаний работы с ними, которые можно найти в многочисленных публикациях по DDL [Cobb, Boulton 2015]. DDL — аббревиатура понятия *Data Driven Learning*, введенного в научный оборот в 1990 г. профессором Бирмингемского университета Т. Джонсом. Л. К. Раицкая предлагает переводить его как “обучение, активизируемое или стимулируемое электронной информацией” [Раицкая 2009: 124].

В той же работе подчеркивается, что конкорданс дает практически безграничные возможности для разработки заданий для всех уровней обучаемых, а корпус как полный и законченный ресурс содержит ответы на любые задания, составленные на его основе. В практической части работы Л. К. Раицкая описала 11 видов упражнений, которые преподаватель может составить на основе конкорданса и использовать на занятии в качестве дополнительного материала при введении незнакомой лексики, изучении вопросов сочетаемости, повторении грамматических конструкций и т. д. [Раицкая 2009].

В отличие от реализуемого таким образом *hands-off* подхода в работе с корпусами и конкордансами мы в исследованиях с аспирантами разных специальностей СПбПУ показали эффективность *hands-on* подхода при освоении незнакомой лексики при выполнении заданий с конкордансами, собранными из небольших корпусов текстов, преимущественно научных статей по специальности обучающихся, подобранных ими при подготовке к кандидатскому экзамену по иностранному языку [Алмазова, Коган 2013; Almazova, Kogan 2014]. В указанных работах подробно описаны разные задания с использованием программы-конкордансера *karTatekA*, разработанной на филологическом факультете СПбГУ, и инструментов сайта *Compleat Lexical Tutor*, разработанного канадскими исследователями во главе с Т. Коббом. Мы считаем, что наибольший эффект может дать комбинация заданий, составленных на основе корпус-

ных данных в обоих режимах: *hands-off* (когда студенты выполняют задания, составленные преподавателем без обращения к корпусу) и *hands-on* (когда студенты выполняют поисковые задания в корпусе и анализируют полученные результаты).

Далее мы покажем, какими заданиями, созданными с использованием корпусов, можно дополнить “Деловой английский. Business English. Учебник” (под ред. Л. С. Пичковой. М.: Проспект. 2009. 1008 с.)

Учебник привлек наше внимание потому, что насыщен специальной терминологией, не всегда понятной обучающимся, получающим дополнительную квалификацию “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”. Так, в рамках констатирующего эксперимента до начала знакомства с темой *Платежи* по дисциплине “Перевод деловой документации” студентам было предложено перевести ряд выражений с английского на русский и объяснить некоторые понятия на русском языке. С переводом на русский язык не справился никто. Только 25% испытуемых смогли правильно объяснить больше половины выражений на русском языке.

Решив дополнить учебник работой с лингвистическими корпусами для облегчения восприятия сложного материала учебника, мы обнаружили, что лексика современной деловой переписки практически не представлена в таких общеизвестных корпусах как BNC и COCA, что делает невозможным использование этих ресурсов для работы с терминологией учебника. Проведя поиск по открытым ресурсам, мы выяснили, что нужная нам лексика достаточно полно представлена в корпусе NOW (News on the Web) (<https://corpus.byu.edu/now>) и таких ресурсах как Linguee (<https://www.linguee.ru>) и Reverso Context (<https://context.reverso.net>). Данные по частотности выражений, предложенных обучающимся в рамках констатирующего эксперимента, приведены в Таблице 1.

Анализ литературы позволил нам выделить типы упражнений, выполнение которых с использованием корпусов могло бы сделать процесс усвоения учебного материала более эффективным [Коган, Куликова 2018]. Наиболее типичным заданием, использующим подход корпусной лингвистики, является задание на заполнение пропусков в группе строк конкорданса. (Подобранные примеры в среднем содержали по 25,6 слова, однако для экономии места здесь они приведены в сокращенном варианте, в среднем 15 слов.)

Упр. 1. Восстановите строки конкорданса, подобрав одно словосочетание, подходящее для каждой группы предложений.

outstanding payment, advance payment, documentary credit

1. Scheduled classes must have a minimum of six people enrolled, and _____ is required to reserve your space.
- the landlord wants an _____ on the rent to give it to his idle,
- Japanese lawyers will not take a case without _____, in hopes of winning a percentage of damages

Таблица 1

Частотность лексических единиц в разных корпусах

Выражение	Частотность в COCA	Частотность в NOW	Частотность в Linguae	Частотность в Reverso context
advance payment	36	2154	30	321
outstanding payment	2	432	10	17
collection arrangements	1	40	2	9
financial standing	33	1272	30	81
documentary credit	0	30	7	45
дебетовать	—	—	18	35
наложенный платеж	—	—	8	172
инкассо / инкассовый платеж	—	—	27/0	31/0
безотзывный аккредитив	—	—	5	83
кредитная репутация	—	—	1	7

2. The water connection will be provided after _____ is made,
— loans to the tune of USD 1000 million will not be sufficient to meet the _____ commitments.
— In case of _____, the relevant services will be suspended until the _____ is settled by customer
3. A letter of credit (LC), also known as _____, is a guarantee issued by a bank
— The letter of credit is a form of _____. A _____ represents a bank's assurance of payment
— A _____ is a commitment issued by a bank to pay a supplier

Ответ:

1. *advance payment*, 2. *outstanding payment*, 3. *documentary credit*

Более сложным вариантом этого задания является одновременный учет требуемой формы глагола в каждой строке конкорданса после того, как пропущенное слово/выражение было найдено. Поисковый запрос *CLEAR_v**account* позволяет найти все формы глагола, а благодаря звездочке — все определения, находящиеся перед *account*.

Упр. 2. Заполните пропуски требуемой формой глагола *clear*. Объясните выбор глагольного времени.

- Answer our question as to whether it feared you would _____ your _____ each month and not borrow on the card.
- Npower agreed _____ your _____ as a gesture of goodwill.
- Until the funds have officially _____ your _____. This can take several days or more.

Ответ:

- clear ...account*, b) *to clear ... account*, c) *cleared ... account*

Подобные задания были составлены для следующих глагольных выражений: *credit one's account with*, *credit to one's account*, *debit to one's account*, *debit one's account with*, *charge to smb's account*, *effect payment*, *extend credit*, *delay payment*, *suspend payment* и других.

Задание на анализ различий в употреблении синонимов, например, *suspend* и *delay*, может быть представлено в следующем виде: студенту предлагается для анализа ряд примеров употребления каждого слова, подобранных преподавателем. Разнообразие грамматических форм глаголов (*suspend* и *delay*) в подобранных в корпусе примерах позволит при необходимости уделить внимание и этому аспекту.

Упр. 3. Проанализируйте употребление глаголов *suspend* и *delay* в приведенных примерах. Есть ли закономерность в выборе глагола?

...and on Tuesday the council voted **to suspend payment** of the fee until the city manager's team can arrange an audit of
The City Hall **suspended payment** of salaries to more than 100 doctors who have been participating in the nationwide strike
They should also consider **suspending payment** of dividend to shareholders
an issuer may **suspend payment** of dividends on preferred stock at any time, and in certain situations,
it is rather a deliberate action by federal government to **delay payment** for whatever reasons known to it.
The airline has **delayed payment** of salaries to a section of its staff,
He declined to say what reasons the government had given for **delaying payment**.

Ответ: Контексты употребления показывают, что **suspend** используется, когда что-либо приостановлено из-за запланированных, подконтроль-

ных действий, а **delay** — когда задержка вызвана непредвиденными или неизвестными говорящему обстоятельствами.

Изучение сочетаемости слов и коллокаций лучше организовывать в режиме *hands-on*, предварительно познакомя студентов с основами работы с корпусом. Одним из важных условий успешного интегрирования подходов корпусной лингвистики в учебный процесс является, на наш взгляд, простота запросов и четкая формулировка цели корпусного исследования. Так, получить информацию для анализа сочетаемости ключевого слова *Payment* с разными частями речи можно с помощью простого запроса в корпусе NOW. В поле *Word/phrase* вводится *payment*, в поле *Collocates* вводится символ *, предполагающий подстановку любого слова / пунктуационного знака / символа на расстоянии 1–2 слов слева и справа от заданного. Анализ 100 самых частотных коллокатов *payment* показывает, что в ближайшем окружении этого слова чаще всего появляются следующие значимые слова: *system/systems, made/make/making, services/service, cash, online, card, monthly, tax, solutions, processing, salaries*. В первую сотню самых частотных значимых слов из ближайшего окружения *payment* также входят *electronic, interest, digital, options, method/methods, new, dividend, full, receive/received, terms, advance, first, due, have, date, upfront, platform, compensation, said, including, can*.

Полученный набор коллокатов указывает на то, что платежи сейчас осуществляются в электронном виде: *online, card, electronic, digital, platform*. Интересно, что этот аспект вообще не рассматривается в учебнике Л. С. Пичковой. Можно предположить, что слова *system/systems, services/service, method/methods, options* также отражают эту реалию. Домашнее задание может быть сформулировано следующим образом: *составьте список 10–15 словосочетаний для описания электронных платежей с обязательным использованием одного из следующих слов: system/systems/ services/service/ method/methods/ options*.

Ряд заданий мы разработали с использованием ресурсов *Reverso Context* и *Linguee*. В их числе задания на сочетаемость (например, студенты должны были выяснить, с какими глаголами сочетается выражение *letter of credit* (LC) — ‘аккредитив’ в английском и русском языке); на перевод предложений, содержащих фокусную лексику, и сравнение собственного перевода с зафиксированным в контекстном словаре, анализ переводческих трансформаций и переводческих решений, которые использовали переводчики.

Однако ряд выражений по теме *Платежи*, вызывающий затруднения при переводе у учащихся, не представлен в указанных ресурсах. Например, *documents against payment (D/P) terms, expenses connected with * the LC to be for the Buyers’/ * account, to debit one’s account with the sum, to release documents on/against payment, effect payment out of LC*. Это накладывает естественное ограничение на возможности рассмотренных

ресурсов для обновления учебников. Решением проблемы в рамках подхода корпусной лингвистики могло бы стать создание собственно мини-корпуса по узкоспециальной тематике. В целом, обновление учебников с использованием корпусов является перспективным, находит положительный отклик у обучающихся, как показал наш опрос, проведенный в конце педагогического эксперимента, и требует дальнейших исследований по таким аспектам как: 1) какие задания и какой формат / режим их выполнения являются наиболее эффективными, 2) какие разделы / темы существующих/используемых учебников требуют дополнения в первую очередь, 3) в какой форме целесообразнее обновлять учебники (изданием дополнительного пособия или в виде онлайн компонента).

Список литературы:

1. Алмазова Н. И., Коган М. С. Организация самостоятельной работы аспирантов политехнического университета с литературой по специальности (в рамках курса “Английский язык для специальных целей”) // Университетский научный журнал. 2013. №6. С. 13–25.
2. Коган М. С., Куликова Е. В. Использование подходов корпусной лингвистики при обучении переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. №24. С. 65–78.
3. Раицкая Л. К. Дидактические возможности корпусных интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. №4. С. 123–127.
4. Almazova N., Kogan M. Computer-Assisted individual approach to acquiring foreign vocabulary of students major // *LCT 2014. (LNCS)* (P. Zaphiris, A. Ioannou — Eds.). Berlin: Springer, Cham. 2014. Vol. 8524. Part 2. P. 248–257.
5. Cobb T., Boulton A. Classroom applications of corpus analysis // *Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* (D. Biber, R. Reppen — Eds). Cambridge: Cambridge University Press. 2015. P. 478–497.
6. Popova N. V., Kogan M. S., Krychkov D. A. Modernising Traditional Foreign Language Coursebooks for University Student // *The Magic of Innovation. New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages* (Krychakov D., Yastrebova E., Kravtsova O. — Eds.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2015. P. 197–214.

Сведения об авторах:

Коган Марина Самуиловна, к. тех. н., доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: m_kogan@inbox.ru

Куликова Екатерина Владимировна, преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ksuw77@gmail.com

DIDACTIC POTENTIAL OF LINGUISTIC CORPORA FOR UPGRADING FOREIGN LANGUAGE COURSEBOOKS

Marina S. Kogan

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: m_kogan@inbox.ru

Ekaterina V. Kulikova

Lecturer, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: ksuv77@gmail.com

Abstract

The paper considers reasons behind the necessity of upgrading foreign language coursebooks and the potential of linguistic corpora for the purpose. Continuous updating of big monitor corpora containing the lexis in question in various contexts makes them especially valuable for the purpose. These resources may be used through hands-off and hands-on activities, which seem to be the most efficient way of using them. Sample exercises and tasks developed with the use of the *NOW* corpus and *Linguee and Reverso Context* context on-line dictionaries and tested in Business Correspondence Translation class are presented. Despite being valuable for upgrading Business English textbook and ESP textbooks these resources lack highly specialized lexical items. A possible solution might be building one's own specialized mini-corpora.

Key words: upgrading foreign language coursebooks, linguistic corpora, collocations, business correspondence translation, hands-on/hands-off approach.

References:

1. Almazova, N. and Kogan, M. (2013) Organizing polytechnic post-graduate students individual work on required reading corpora (within ESP Course). *Universitetskij zhurnal — Humanities and Science University Journal*. 6. pp. 13–25.
2. Kogan, M. S. and Kulikova, E. V. (2018) Ispol'zovanie podhodov korpusnoj lingvistiky pri obuchenii perevodchikov v sfere professional'noj kommunikacii [Integrating corpus-based approaches into training translators in the sphere of professional communication]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Teaching Methodology in Higher Education]. 7(24). pp. 65–78.
3. Raitskaya, L. K. (2009) Didactic Uses of Corpus-Related Technologies in Teaching a Foreign Language in Higher School. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika — Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 4. pp. 123–127.
4. Almazova, N. and Kogan, M. (2014) Computer-Assisted individual approach to acquiring foreign vocabulary of students major. In Zaphiris, P. & Ioannou, A. (Eds.) *LCT 2014*. Vol. 8524. Part 2. Berlin: Springer, Cham. pp. 248–257.

5. Cobb, T. and Boulton, A. (2015) Classroom applications of corpus analysis. In Biber, D. & Reppen, R. (Eds) *Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 478–497.
6. Popova, N. V., Kogan, M. S., and Krychkov, D. A. (2015) Modernising Traditional Foreign Language Coursebooks for University Student. In Kryachkov, D., Yastrebova, E., & Kravtsova, O. (Eds.) *The Magic of Innovation. New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2015. pp. 197–214.

Языковая личность в цифровой культуре как основа онлайн курса “Английский язык цифровой эпохи”

М. Ю. Копыловская

Аннотация

Работа посвящена проблеме трансформации концепта “языковая личность” в цифровой культуре. Автор утверждает, что с позиции лингводидактики классическая модель языковой личности Ю. Н. Караулова и модель вторичной языковой личности И. И. Халеевой находятся в диалектичном взаимодействии. С одной стороны, при разработке курса “Английский язык цифровой эпохи” требуется понять, какие изменения претерпела языковая личность носителя языкового материала в англоязычном дискурсе как основном дискурсе межкультурной коммуникации, с другой, необходимо понять какие характеристики цифрового поколения обучающихся следует принимать во внимание при разработке курса.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, цифровая культура, картина мира, языковая картина мира, открытые образовательные ресурсы.

Проблема языковой личности (Ю. М. Караулов, Г. И. Богин) и вторичной языковой личности (О. Л. Каменская, И. И. Халеева) в цифровой культуре приобретает новое звучание. Под влиянием присутствия и интенсивного использования цифровых технологий изменяются формы существования и поведения членов отдельных социумов и общества в целом. Данные изменения влекут за собой изменения в содержании обучения иностранным языкам, так как любое образование призвано обеспечить усвоение тех знаний, умений и навыков, которые, предположительно, могут понадобиться человеку в его личной и профессиональной деятельности в будущем.

Рассматривая лингводидактический концепт “языковой личности цифровой культуры”, следует учитывать *объектно-субъектный дуализм*

данного феномена для теории обучения иностранным языкам. С одной стороны, англоязычная языковая личность цифровой культуры является основным средством манифестации аутентичного языкового материала; а с другой, представляет вторичную языковую личность, усваивающую систему английского языка в условиях цифровой культуры.

Итак, что же представляет собой языковая личность в цифровой культуре?

В силу дуализма концепта языковой личности в лингводидактике нам необходимо рассмотреть особенности ее *системообразующей* и *системоусваивающей* ипостасей. Если первая предстает для нас как нормотворческая и стремится к модели языковой личности Ю. Н. Караулова, то вторая, системоусваивающая, стремится к модели вторичной языковой личности И. И. Халеевой.

Анализируя концепт “языковая личность” на основе модели Караулова, мы понимаем, что в эпоху цифровых технологий содержание понятия меняется на всех трех уровнях: вербально-семантическом, лингвокогнитивном и прагматическом.

Уже на первом (вербально-семантическом) уровне языковой личности, на котором происходит овладение структурно-системными связями языковой системы родного языка, эти связи нарушаются, так как уже внутри нее самой изменяются ассоциативные ряды. Так, например, в русском языке *закрыть окна* в контексте цифровой культуры означает не ‘физически закрыть окна в доме или квартире’, а ‘дезактивировать диалоговые окна на виртуальном рабочем столе компьютера или мобильного устройства’, *иконка* означает не ‘образ святого’, а ‘значок компьютерной программы или мобильного приложения’, *очистить память* — ‘удалить ненужные файлы из памяти компьютера’ и т. д. Таким образом, в семантическом слове поля происходят изменения, обусловленные цифровыми формами деятельности. Подобным образом выстраиваются новые ассоциативные связи между образом слова и его фактическим содержанием при усвоении языковой системы английского языка, при которых единицы приобретают дополнительное значение как следствие существования в цифровой культуре: *links* — ‘ссылки’, *avatar* — ‘личное фото’ или ‘символическая картинка’, *back up* — ‘сохранить на информацию на диске’, *cloud* — ‘место хранения информации онлайн’ и т. д.

В силу стремительности распространения цифровой культуры мы имеем возможность наблюдать за тем, как в достаточно короткие для языковой системы сроки семантическое поле знакомых слов надстраивается новыми технологически-обусловленными смыслами, в которых отражаются артефакты и практики цифровой культуры. Таким образом, перед обучаемыми ставится задача не только усваивать форму и значение изучаемых лексических единиц, но и учитывать дополнительную информацию, обусловленную существованием данных лексических единицы в онлайн коммуникации.

С точки зрения автора статьи, эта проблема могла бы быть решена в рамках дискурсивного подхода. Так, например, Ю. Н. Караулов и В. В. Петров трактуют понятие дискурс как сложное коммуникативное явление, “включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, цели, установки адресата) необходимые для понимания текста” [Караулов, Петров 1989: 8]. Дискурсивный подход как социолингвистическое направление в исследовании языка и языковой личности неизбежно приводит нас к пониманию того, что любая языковая личность использует язык на фоне социального и культурного контекста [Богин 1984; Kramsch, Widowson 1998]. Следовательно, дискурс является характеристикой принадлежности языковой личности к определенной социальной группе или свидетельством выполнения некой социальной роли, которые отражаются в особенностях ее мышления, определяют ее мировоззренческие ценности и характеризуют соответствующие им действия [Gee 1990]. Отсюда анализ дискурса помогает понять то, какие языковые средства использует языковая личность, конструируя действительность, и как эта сконструированная действительность воплощается в узуальные характеристики речи.

Еще более глубокому пониманию концептов “языковая личность” и “вторичная языковая личность” в цифровой культуре на лингвокогнитивном уровне способствует фреймовый подход. Так, М. Ю. Титоренко, исследуя сленг подростков, использует фреймовый подход в оценке языковой личности данной возрастной категории. Исследование способствует систематизации компонентов понятия “картина мира языковой личности”. Титоренко подчеркивает, что понятия языковая “картина мира” и “языковая личность” взаимозависимы и существуют в развитии. При этом языковая картина мира является динамическим образованием, которая, за исключением некоторого числа статичных фрагментов — “особых точек”, изменяется в течении жизни [Титоренко 2003].

Данная позиция перекликается с теорией поколений К. Мангейма, в рамках которой он утверждает, что каждое поколение объединяет одно центральное событие [Мангейм 1998]. Такими событиями для поколений 40-х, 50-х, 90-х годов соответственно являются Вторая мировая война, Фестиваль молодежи и студентов в СССР, появление персонального компьютера и т. д. С нашей точки зрения, “особые точки” Титоренко обладают теми же системообразующими характеристиками и помогают выстроить структуру концептуальной картины мира, в которой языковая картина представляет собой лишь ее вербализуемую часть.

Объектную основу исследования составил языковой материал телесериала Ч. Брукера “Черное зеркало”, который был выбран не только в силу своей популярности среди цифрового поколения, но и высокого морально-этического потенциала произведения. Более того, материал сериала позволил проследить изменения языковой личности на третьем прагматическом уровне, то есть выделить те коммуникативные ситуации,

которые наиболее вероятны в сценарии развития общества, не критически использующего цифровые технологии.

Когнитивные характеристики рецепции и продукции языковой личности в свете дуалистического подхода к данному понятию в лингводидактике задают формат предъявления языкового материала в планируемом курсе обучения. Следуя маклюэновскому принципу “media is the message” в рамках исследования предполагается доказать, что не только содержание курса должно соответствовать потребностям языковой личности цифровой эпохи, но и форма его предъявления также должна соответствовать когнитивным характеристикам цифрового поколения (*digital natives*), то есть реализовываться в актуальной форме открытого образовательного ресурса. Такой формой представляется массовый онлайн курс, разработка которого составляет вторую методическую сторону исследования и изучение данного вопроса заслуживает более детального исследования и отдельной презентации.

Таким образом, языковая личность цифровой культуры, рассматриваемая в контексте разработки онлайн курса обучения английскому языку цифровой эпохи: 1) дуалистична, так как актуализируется и как объект изучения, и как его субъект — виртуальный обучаемый; 2) изменяется под воздействием цифровой культуры на вербально-семантическом, лингвокогнитивном и прагматическом уровнях, так как меняются составляющие актуального дискурса, концептуальные фреймы как вербализуемые компоненты языковой картины мира и мотивы коммуникации.

Список литературы:

1. Каменская О. Л. Вторичная языковая личность — методологическая основа межкультурной парадигмы в лингводидактике // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования: сб. науч. трудов. М.: МГЛУ, 1998. Вып. 440. С. 30–35.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 1-е изд. М.: “Наука”, 1987. 264 с.
3. Караулов Ю. Н., Петров В. В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса. // Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. С. 5–11.
4. Титоренко М. Ю. Сленг как составляющая языковой личности: автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 2003. 27 с.
5. Мангейм К. Проблема поколений // Новое литературное обозрение. 1998. №2(30). С. 7–47.
6. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1995. С. 277–285.
7. Gee J. P. Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, 1990. 257 p.

8. Kramersch C., Widdowson H. G. Language and culture. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.

Сведения об авторе:

Копыловская Мария Юрьевна, к. пед. н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: m.kopylovskaya@spbu.ru

**LANGUAGE EGO IN DIGITAL CULTURE AS THE INPUT
OF ONLINE COURSE “DIGITAL ENGLISH”**

Maria Y. Kopylovskaya

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: m.kopylovskaya@spbu.ru

Abstract

The paper lays the foundation to the research into the transformative impact of digital culture on language personality or language ego. The author maintains that from the viewpoint of linguodidactics, the existing Yuriy Karaulov's Model of Language Ego and Irina Khaleeva's Secondary Language Ego are interdependent in language learning, thus, making the general concept of language ego dual in nature. On the one hand, for the Digital English course to be developed there is a need to consider modifications of the language personality in the view of the English language discourse of digital culture, on the other, to consider language egos of those who are to become the learners or consumers of the online course to be developed.

Key words: language ego (language personality), secondary language ego (language personality), digital culture, world view, linguistic world view, open educational resources.

References:

1. Kamenskaya, O.L. (1998) Vtorichnaya yazykovaya lichnost' — metodologicheskaya osnova mezkul'turnoi paradigm v lingvodidaktike [Secondary language personality — methodological basis for intercultural paradigm in lingvodidactics]. *Aktual'nye problemy postdiplomnogo professional'noho lingvisticheskogo obrazovaniya* [Topical issues of post-degree of professional linguistic education]. Issue 440. Moscow: MGLU. pp. 30–35.
2. Karaulov, Yu. N. (1987) *Russkij jazyk i yazykovaya lichnost'* [The Russian language and language personality]. Moscow: Nauka.
3. Karaulov, Yu. N. and Petrov, V. V. (1989) Ot grammatiki teksta k kognitivnoi teorii diskursa [From text grammar to the cognitive theory of discourse]. In: Deik, T. A. van. *Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya* [Language. Cognition. Communication]. Moscow: Progress.

4. Titorenko, M. Yu. (2003) *Sleng kak sostavlyayushchaya lichnosti* [Slang as a component of language personality]. Author's abstract of Cand. Dis. Moscow.
5. Mangeim, K. (1998) Problema pokolenij [Generation problem]. *Novoye literaturnoye obozreniye* [New literature review]. Vol. 2(30). pp. 7–47.
6. Khaleeva, I. I. (1995) Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak recipient inofonnogo teksta [Secondary language personality as a recipient of a foreign text]. In: *Yazyk — sistema. Yazyk — tekst. Yazyk — sposobnost'* [Language is a system. Language is a text. Language is an ability]. Moscow: Vinogradov Institute of the Russian Language. pp. 277–285.
7. Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. London — New York — Philadelphia: The Falmer Press.
8. Kramsch, C. and Widdowson, H. G. (1998) *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Современные ICAM (integrated computer-aided manufacturing) технологии в лингвистических исследованиях

А. С. Куклина, И. Г. Куклина

Аннотация

Современные информационные технологии с возможностью применения мобильных гаджетов в принципе позволяют свободно перемещаться по территории нашей планеты разговаривая только на родном языке. И тем не менее роль преподавателя иностранного языка так же актуальна, как и ранее, а новейшие программные продукты в значительной степени позволяют облегчить и ускорить процесс получения грамотного лингвистического образования и воспитания.

Настоящие изыскания посвящены изучению возможности применения продуктов автоматизированного проектирования создания моделей обработчиков информационных потоков для обеспечения наиболее точного и структурированного перевода мыслительной деятельности общества.

Цель исследований — построение проекта программного продукта, выполняющего интернет-поиск наиболее точного перевода специализированных терминов и адаптивная подготовка преподавателей-лингвистов к работе с инструментарием современных CASE (computer-aided software engineering) систем.

Ключевые слова: лингвистика, интернет-технологии, информационные технологии, перевод, integrated computer-aided manufacturing технологии.

Настоящие исследования посвящены внедрению объектно-ориентированных подходов компьютерного моделирования в процесс эмпирических лингвистических изысканий и научного поиска при необходимости обработки больших объемов сведений из средств массовой информации на различных языках мира. Работа бизнесменов, политиков, военных, историков, статистов и экономистов часто связана с необходимостью быстрого освоения и восприятия информации, полученной в данный момент из разных Интернет-ресурсов на различных языках мира. Нельзя преувеличить необходимость наличия такого программного продукта, который бы автоматизировано производил поиск и выборку актуальной информации на заданную тему (например, в ночное время), создавал базу данных и осуществлял перевод. Однако ни один автоматизированный переводчик персонального информационного средства не даст качественного интерпретирования текста, что крайне важно в политической, военной и других областях деятельности. Поэтому необходимость работы грамотного переводчика на данном этапе нельзя переоценить, но в помощь ему система должна предложить несколько вариантов представленной информации.

Построение подобной информационной системы предложено производить при помощи методологии моделирования сложных структур ICAM (Integrated Computer-Aided Manufacturing) IDEF (Icam DEFinition) — технологии интегрированного автоматизированного проектирования [Вендров 1998]. Процессы информационного исследования потоков данных по принципу стилистической организации при помощи диаграммы IDEF3 позволяют моментально выделить наиболее важные сведения, а перенаправление и создание баз данных DFD (data flow diagrams) технологиями выполняет структуризацию с точки зрения когнитивности. Применяя нотации и семантику языков алгоритмизации, выполняется построение автоматизированного средства, комбинирующего в себе работу информационного поиска, переводчика и разработчика базы данных, производящего систематизацию, выборку и обработку необходимых данных [Куклина 2014]. Предложенная информационная система представляет интерес не только для узких специалистов, но и студентов-переводчиков, ученых, вынужденных осваивать иностранные языки при осуществлении научных изысканий, и военных переводчиков для обработки стратегической информации.

Наиболее сложными для лингвистов-переводчиков являются тексты специализированных технических научных статей и инструкций. Не рассматривая отрасли атомной промышленности и космонавтики, можно коснуться области современного машиностроения. Достаточно поставить задачу перевести понятия “роторно-винтовая машина” (это и шнекоход, и снего-болотоход) [Куклина 2012] и “упруго-вязкая подве-

ска движителя” автомашины [Куляшов, Куклина 2008], чтобы поставить в тупик не одного переводчика. При этом от качества представления узко-специфичного термина и описания его характеристик на иностранном языке [Трусова, Куклина 2013] принципиально изменяется не просто подход к проектированию и эксплуатации машины, но и возможность рассмотрения эксплуатационных качеств технического средства, от которых зависит здоровье, а порой и жизнь людей, осуществляющих оперативное управление транспортной системой.

Первостепенной и главной задачей построения автоматизированного средства в помощь переводчику технической и научной литературы ставится возможность проникновения в предметную область, с которой лингвист должен ознакомиться для наиболее точного выполнения поставленной перед ним задачи. Технология IDEF (integrated computer-aided manufacturing) является последователем методологии SADT (structured analysis and design technique), интегрирующей известные процессы конфигурационного моделирования проектов при использовании множества известных языковых ресурсов. Началом построения модели решения задачи является создание TOP диаграммы (Рис. 1).

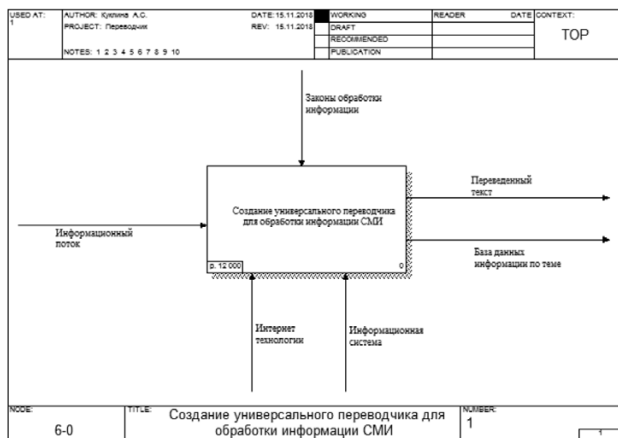


Рисунок 1. TOP диаграмма создания автоматизированного обработчика информационных потоков

На стадии создания диаграммы TOP решается вопрос организации структурного и стоимостного вида специализированного средства обработки информации. Причем стоимость закладывается уже в сам проект с возможностью дальнейшей разбивки ценового фактора по разделам проекта. Структурированность и иерархическая политика реализуемого автоматизированного средства отображается в диаграммах декомпозиции

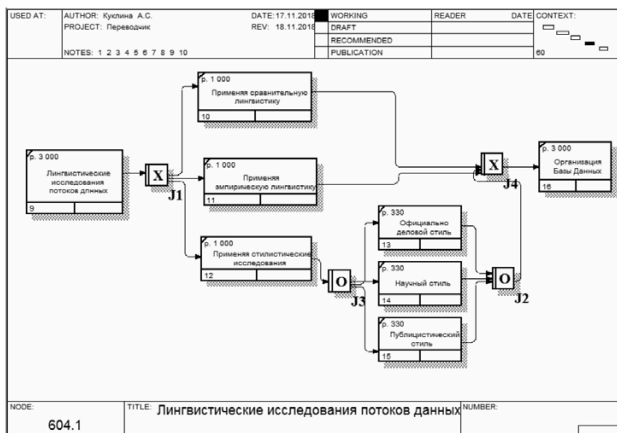


Рисунок 2. Диаграмма декомпозиции, выполненная с применением технологии IDEF3

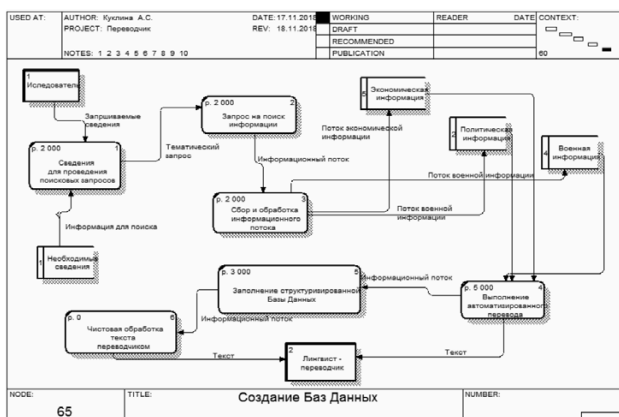


Рисунок 3. Диаграмма потоков данных — DFD

(IDEF0 и IDEF3), которые получают путем совместного проектного диалога переводчика-лингвиста и программиста, реализующего алгоритм поставленной задачи на одном из объектно-ориентированных языков программирования с применением ICAM (Integrated Computer-Aided Manufacturing) средства.

Проект включает в себя множество диаграмм реализации декомпозиций. На рис. 2 представлена декомпозиция задачи, определяющая также и возможность альтернативы при поиске решения возможности выбора разных ветвей лингвистических исследований.

Полученный для перевода текст лингвист может пропускать через различные фильтры автоматизированных интернет-порталов реализующих онлайн-перевод с точки зрения различных изложений текста, компьютеризованно определять стилистическую направленность и, сравнивая с результатами по базам данных, выбирать результат перевода. На данном этапе хотелось бы сделать акцент, что выбирает из предложенных вариантов перевода текста все-таки лингвист. То есть предложенные автоматизированные проекты призваны помочь переводчику, а не полностью исключить человеческий фактор.

Для работы компьютеризованного объекта обработки информационных потоков необходимо иметь хорошо структурированную и иерархически организованную базу данных, которая позволяла бы производить необходимый лингвистический и стилистический анализ текста. Дифференцированный поток объемов информации проходит фильтрационный отбор и организацию при помощи автоматизированного средства, полученного по технологии DFD (data flow diagrams) диаграмм (Рис. 3).

Таким образом, предложенные изыскания представляют собой попытку большего внедрения лингвистов в область профессиональных информационных технологий, представляющую колоссальные возможности для качественного, грамотного и точного перевода специализированных узконаправленных текстов.

Список литературы:

1. Вендров А. М. CASE-технологии современные методы и средства проектирования информационных систем. М.: Финансы и статистика, 1998. 98 с.
2. Куклина А. С. Современные CASE-технологии в гуманитарных научных исследованиях. LAP LAMBERT: Academic Publishing, 2014. 57 с.
3. Куклина И. Г. Объектно-ориентированные системы в проектировании дорожных машин // Автоматизация и современные технологии. 2012. №11. С. 17–22.
4. Куляшов А. П., Куклина И. Г. Автоматизация и информатизация в дорожном строительстве. М.: “Спутник+”, 2008. 371 с.
5. Трусова А. Ю., Куклина А. С. Специфика оценочных структур в английской и русской технической терминологии автомобилестроения // European Social Science Journal. 2013. №9. С. 163–168.

Сведения об авторах:

Куклина Алла Сергеевна, преподаватель, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия; e-mail: siakuk@rambler.ru

Куклина Ирина Геннадьевна, к. тех. н., доцент, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Нижний Новгород, Россия; e-mail: siakuk@rambler.ru

MODERN ICAM (INTEGRATED COMPUTER-AIDED MANUFACTURING) TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC RESEARCH

Alla S. Kuklina

Teacher of English and Spanish, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod Institute of international relations and word history, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: siakuk@rambler.ru

Irina G. Kuklina

Candidate of Science (Engineering), Associate Professor, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: siakuk@rambler.ru

Abstract

Modern information technologies with the possibility of using mobile gadgets actually allow people to move freely on the territory of our planet, speaking only their native language. But, the role of the teacher of a foreign language is also relevant.

The present research is devoted to considering the possibility of using computer-aided design products to create models of information flow processors to ensure the most accurate and structured translation of the thinking activity of society.

The purpose of the research is to build a project for a software product that performs an Internet search for the most accurate translation of specialized terms and adaptive preparation of language teachers for work with the tools of modern CASE (computer-aided software engineering) systems.

Key words: linguistics, Internet technologies, information technologies, integrated computer-aided manufacturing technologies, translation.

References:

1. Vendrov, A. M. (1998) *CASE-tehnologii — sovremennye metody i sredstva proektirovaniya informacionnyh sistem* [CASE-technology — modern methods and means of designing information systems]. Moscow: Finansy i statistika.
2. Kuklina, A. S. (2014) *Sovremennye CASE-tehnologii v gumanitarnykh nauchnykh issledovaniyakh* [Modern CASE-technologies in the humanitarian studies]. LAP LAMBERT Academic Publishing.
3. Kuklina, I. G. (2012) *Obektno-orientirovannyye sistemy v proektirovaniy dorozhnykh mashin* [Object-oriented systems in the design of road machines]. *Avtomatizatsiya i sovremennyye tekhnologii* [Automation and modern technology]. 11. pp. 17–22.
4. Kulyashov, A. P. and Kuklina, I. G. (2008) *Avtomatizatsiya i sovremennyye tekhnologii* [Automation and information in road construction]. Moscow: Sputnik +.
5. Trusova, A. Y. and Kuklina, A. S. (2013) *Spetsifika otsenochnykh struktur v angliyskoy i russkoy tekhnicheskoy terminologii avtomobilestroeniya* [The specifics of the evaluation structures in the English and Russian technical terminology of the automotive industry]. *Yevropeyskiy zhurnal sotsialnykh nauk* [European Social Science Journal]. 9. pp. 163–168.

Интерактивные мультимедийные материалы как образовательный ресурс при обучении коммуникативно-ориентированному чтению

А. Г. Викулова, И. В. Макарова

Аннотация

В статье представлены технологии создания интерактивных мультимедийных обучающих материалов, созданных для домашнего чтения философской сказки А. де Сент-Экзюпери “Маленький принц”, самой читаемой французской книги в мире. Доказывается, что электронный образовательный ресурс может рассматриваться как гибридный учебный курс, активизирующий внешнюю мотивацию обучаемых при изучении иностранных языков в высшей школе. Отмечается значимость веб-технологий для языкового образовательного пространства на основе принципа развивающего обучения, который предполагает самостоятельность и творчество в выполнении заданий.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, тестовые задания, WEB-технологии, мультимедийность, домашнее чтение.

Современное образование, в том числе иноязычное, ставит новые вызовы, что находит отражение в содержании Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения. В этой связи закономерна постановка вопроса научным педагогическим сообществом об “оптимистической проекции” в развитии лингвообразовательных практик [Тарева 2015], в том числе с использованием WEB-технологий, которые расширяют диапазон видов учебной деятельности и создают условия для освоения новых организационных форм и методов обучения иностранным языкам.

Важную роль в этом ключе играют электронные образовательные ресурсы (далее — ЭОР), которые открывают перед педагогами возможности создания новых форм обучения.

Созданный с помощью программы iSpring Suite 9 ЭОР представлен в формате, который может быть воспроизведен на традиционном мультимедийном оборудовании в учебных аудиториях, и в формате, который позволяет опубликовать его в системах дистанционного обучения (СДО). Среди основных требований при построении структуры предлагаемого курса отметим наличие для обучающегося возможности прямой навигации из любой структурной единицы в другую, логически с ней связанную, а также возможность перейти от одного раздела ЭОР к другому [Герасимова, Макарова 2017].

Ресурс был создан и разработан нами для изучения французского языка на основе философской сказки Антуана де Сент-Экзюпери “Маленький

принц”. Эта сказка представляет особый феномен в мировой культуре и своим нравственно-культурным содержанием как нельзя лучше выступает ориентиром в межкультурном образовательном пространстве. Созданный ЭОР по домашнему чтению дает широкие возможности представления аутентичного текста с пояснениями, наглядными представлениями, с поддержкой аудио- и видеоматериалов, с разнообразными интеракциями. Лежащее в основе ЭОР художественное произведение задает определенную последовательность прохождения материала с использованием информации, содержащей культуроведческий и страноведческий контент.

Основным дидактическим свойством ЭОР является мультимедийность. Средства мультимедиа придают мобильным и компьютерным устройствам интерактивность: видео, полноцветные изображения, возможность говорить и понимать отдельные фразы, слушать музыку и т. д. Все это способствует повышению мотивации обучения. В работах отечественных методистов [Полат, Бухаркина 2010] справедливо утверждается, что использование вербальных, графических, изобразительных, звуковых опор облегчает смысловое восприятие, разгружает оперативную память и активизирует функционирование долговременной, развивает механизм вероятностного прогнозирования и повышает мотивацию учения. Мультимедийность создает психологические моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с включением подсознательных реакций учащегося: подведение итогов или выдача задания могут предвzряться каким-либо звуком или мелодией, настраивающей обучающегося на определенный вид работы [Новые пед. и информ. техн. 2002]. Оснащенность разнообразных тестовых и интерактивных заданий делают этот ресурс современным образовательным продуктом.

Рассмотрим структуру ЭОР и выделим ключевые цели:

- включить обучающихся в диалоговое сотрудничество;
- поддержать понимание сложного в плане содержания текста визуально в виде аудио-, видео- и графических материалов;
- сформировать умения чтения и понимания иноязычного аутентичного художественного текста;
- развить лингвокультурологическую компетенцию обучаемых.

Отличительной особенностью предлагаемого ЭОР является комплексный характер учебного материала и нацеленность на управление учебной деятельностью на творческое освоение материала за счет сочетания лингвистического и культурологического аспектов. При этом внимание акцентируется на следующей идее. Познавая произведение другой культуры на иностранном языке, человек обогащается не только знанием языка, но и расширяет индивидуальную картину мира.

Текст каждого раздела произведения представлен следующим образом.

В методически обработанном тексте произведения курсивом выделены наиболее трудные для понимания слова и выражения; они переведены либо объяснены после текста с помощью синонимов или дефиниций. *Ре-*

цептивные упражнения (прочитать и..., послушать и...) позволяют освоить незнакомую лексику за счет перевода отдельных слов и в отдельных случаях их визуализации.

Послетекстовые упражнения (EXERCICES) направлены на закрепление лексического и грамматического материала, контроль понимания прочитанного за счет различных видов тестов, что способствует развитию навыков устной и письменной речи, творческих и аналитических способностей.

Рубрика *La synthèse de la lecture* состоит из трех частей, предполагая сводный анализ трех или более глав произведения, содержит дополнительные тесты, формирующие навыки общения, и упражнения, нацеленные на закрепление грамматического материала.

Рубрика *Devoirs individuels* предполагает выполнение индивидуальных заданий; в основу их построения положены принципы проблемности и диалогичности. В частности, в одной из интерактивностей представлены маркированные изображения ключевых персонажей, встретившиеся Маленькому принцу на его пути. Предлагаемые тесты и коммуникативно-ориентированные задания не только определяют стратегию чтения, но и выработку личностного отношения к прочитанному.

Важной представляется судьба художественного произведения, обусловленная как читательской или зрительской рецепцией, так и *литературной репутацией* автора [Викулова и др. 2016]. В частности, в ЭОР предлагается адаптация текста во франкоязычном мюзикле. Предлагаемое задание обращено к иному визуальному толкованию текста: *Можно ли утверждать, что в таких художественных формах присутствует поиск и выбор тех ценностных доминант и нравственных опор, которые помогут соотнести поле мировых культурных смыслов и восприятие современного ребенка?*

Обучаемым важно понять, как литературное произведение может превратиться во вторичный арт-объект, когда визуальное толкование текста воплощается, к примеру, в городской скульптуре и архитектуре. В этом случае наблюдается практика соединения книжной культуры с урбанистикой, 'встраивания' литературы в городское пространство, что создает новые возможности для визуализации художественного текста. Предлагаемое задание направлено на понимание особенностей диалога автора и его читателей: *Можете ли вы согласиться или не согласиться с тем, что, присутствие литературного персонажа в урбанистической среде формирует мозаику пространственного опыта городского жителя и отражает синтез литературы с искусством? Повышают ли эти арт-объекты престиж чтения книги?*

Синтетический подход к исследованию бытования литературного текста в культурном пространстве может послужить в дальнейшем для новых научных разработок междисциплинарного характера.

Реализация возможностей современных веб-технологий расширяет

диапазон видов учебной деятельности и создает условия для освоения новых организационных форм и методов обучения.

Благодаря применению программы ЭОР наиболее полно реализуются возможности онлайн-заданий открытого типа (творческие задания). При этом смешанная модель обучения равно успешно применима как в традиционных, так и в интенсивных занятиях по обучению иностранным языкам.

Список литературы:

1. Викулова Л. Г., Герасимова С. А., Макарова И. В., Есина А. В. Философская сказка Маленький принц как культурный феномен: к вопросу о литературной репутации, читательской и зрительской рецепции // CREDE EXPERTO: ТРАНСПОРТ, ОБЩЕСТВО, ОБРАЗОВАНИЕ, ЯЗЫК. 2016. №3. С. 99–110. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/100000/prince> (дата обращения: 26.02.2018).
2. Герасимова С. А., Макарова И. В. Использование обучающей платформы ISPRING при преподавании иностранного языка // Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. трудов. В 2 т. Т. 2 / [отв. ред. Д. Н. Новиков]. М.: МГИМО–Университет, 2017. С. 293–300.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр “Академия”, 2002. 272 с.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 2010. 368 с.
5. Тарева Е. Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистическая проекция // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия “Филология. Теория языка. Языковое образование”. 2015. №2(18). С. 75–85.

Сведения об авторах:

Викулова Лариса Георгиевна, д. филол. н., профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; e-mail: vikulovalg@mail.ru

Макарова Ирина Владимировна, с. н. с., доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; e-mail: pogosovai@mail.ru

INTERACTIVE MULTIMEDIA CONTENT AS EDUCATIONAL RESOURCE IN TEACHING COMMUNICATION ORIENTED READING

Larisa G. Vikulova

Doctor of Philology, Professor, Moscow City University, Moscow, Russian Federation; e-mail: vikulovalg@mail.ru

Irina V Makarova

Senior Researcher, Associate Professor, Moscow City University, Moscow, Russian Federation; e-mail: pogosovai@mail.ru

Abstract

The article presents the technologies of creating interactive multimedia educational materials for home reading of the philosophical fairy tale by A. de Saint-Exupéry “The Little Prince”, the most widely read French book in the world. It is proved that the electronic educational resource can be considered as a hybrid training course that activates students’ external motivation when studying foreign languages in the High School. The importance of WEB-technologies for the language educational space based on the principle of developing learning, which involves independence and creativity in the tasks performance is noted.

Key words: electronic educational resource, test tasks, WEB-technologies, multimedia, home reading.

References:

1. Vikulova, L. G., Gerasimova, S. A., Makarova, I. V., and Esina, A. V. (2016) *Filosofskaya skazka Malen'kij princz kak kul'turny'j fenomen: k voprosu o literaturnoj reputaczii, chitatel'skoj i zritel'skoj recepczii* [Philosophical tale Little Prince as a cultural phenomenon: on literature reputation, readers' and viewers' reception]. *CREDE EXPERTO: TRANSPORT, OBSHCHESTVO, OBRAZOVANIE, YAZYK* [CREDE EXPERTO: TRANSPORT, SOCIETY, EDUCATION, LANGUAGE]. 3. pp. 99–110. [Online] Available from: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/100000/prince>. (Accessed: 26.02.2018).
2. Gerasimova, S. A. and Makarova, I. V. (2017) *Ispol'zovanie obuchayushhej platformy' ISPRING pri prepodavanii inostrannogo yazy'ka* [Use of educational platform ISPRING when teaching foreign language]. *Magiya INNO: novy'e izmereniya v lingvistike i lingvodidaktike* [Magic of Innovation: new dimensions in linguistics and linguodidactics]. Proceedings. In 2 volumes. V 2. Moscow: MGIMO–Universitet. pp. 293–300.
3. Polat, E. S. (2002) (ed.) *Novy'e pedagogicheskie i informaczionny'e tekhnologii v sisteme obrazovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy' povy'sh. kvalif. ped. kadrov* [New pedagogical and informational technologies in the system of education: manual for pedagogical students and students of professional development of faculty members]. Moscow: Izdatel'skij cenztr “Akademiya”.
4. Polat, E. S. and Bukharkina, M. Yu. (2010) *Sovremenny'e pedagogicheskie i informaczionny'e tekhnologii v sisteme obrazovaniya uchebnoe posobie dlya studentov vy'sshikh uchebny'kh zavedenij* [Modern pedagogical and informational technologies in education: manual for higher education students]. Moscow: Izdatel'skij cenztr “Akademiya”.

5. Tareva, E. G. (2015) Razvitie lingvoobrazovatel'nykh praktik: optimisticheskaya proekczija [Development of linguoeducational practices: optimistic projection]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Filologiya. Teoriya yazyka. YAzykovoje obrazovanie" — Bulletin of Moscow City University. "Philology. Theory of Language. Linguistic Education" Series.* 2(18). pp. 75–85.

Использование платформы Instagram и текстовых мессенджеров в контексте современного образования

Н. Р. Маммадова, А. Н. Погребная

Аннотация

Целью нашего исследования является выявление особенностей преподавания иностранных языков, используя интерактивные приложения. В этой статье мы определили основные преимущества данных видов приложений: пространственное восприятие визуальной информации (spatial intelligence), инклюзивность и элемент постоянного присутствия в процессе обучения, возможность перенесения части аудиторных задач в интерактивное пространство, мотивационная направленность профиля, языковые средства, используемые для стимулирования активности участников образовательного процесса.

Также мы выделили проблемы тайм-менеджмента и переориентирования времени в учебном процессе. Несмотря на очевидные преимущества Instagram и текстовых мессенджеров, на данном этапе работы мы выявили определенные проблемы, которые могут влиять на качество образовательного процесса. В частности, оценка и контроль предлагаемого материала, профессионализм автора профиля.

Ключевые слова: instagram, текстовые мессенджеры, интерактивные платформы, приложения, иностранные языки.

Современное образование должно своевременно реагировать на изменения в обществе. Новые мировые тенденции и динамичный ритм жизни диктуют педагогам необходимость внедрения оригинальных инструментов в процесс обучения иностранным языкам. Одними из последних инновационных приложений в этой сфере являются такие платформы как Instagram и текстовые мессенджеры, в частности, Whatsapp. Целью данной статьи является выявление преимуществ, особенностей и проблем преподавания иностранных языков с помощью вышеуказанных приложений.

Instagram является одной из самых популярных платформ XXI в., которая позволяет делиться в режиме онлайн фотографиями и видеоматериалами зарегистрированным пользователям. Это приложение было

выпущено в 2010 г. и на данный момент насчитывает более 800 миллионов активных пользователей. Однако несмотря на то, что это приложение изначально задумывалось как социальная сеть для легкого общения, многие зарегистрированные пользователи начали использовать данный продукт в качестве развития бизнеса и профессиональной деятельности, одной из которых и явилось преподавание иностранного языка в режиме онлайн. Многие преподаватели создали свои страницы и нашли множество оригинальных методов обучения, что определило дальнейшие тенденции в этой сфере.

В последнее десятилетие человек воспринимает информацию в современном мире преимущественно с помощью визуальной коммуникации. Психологи отмечают, что отличительной чертой современного поколения является неспособность воспринимать определенные виды информации без визуального сопровождения [Исаева 2012]. Восприятие нацелено на яркие образы, фрагментацию, сжатость и необычный, захватывающий формат. Практически любая информация представляется в схемах, графиках, таблицах, с помощью графических изображений. Именно по этой причине многие преподаватели обратились к платформе Instagram, которая позволяет в полной мере реализовать одни из ключевых принципов в обучении иностранных языков — визуализацию и пространственный интеллект.

Визуализация в образовании — это процесс представления информации в виде изображения с целью максимального удобства и понимания, придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу и т. д. [Рукосуева 2010]. Проанализировав ряд работ Д. А. Рукосуевой, можно выделить следующие приемы и методы визуализации учебного материала: дизайнерские приемы оформления текста (размер букв, цвет шрифта, рамки), структурирование информации (таблицы, схемы типа spider web, pie diagram и др.), “сворачивание информации” (всплывающие окна, хэштеги, трехмерный текст) и непосредственно графические изображения.

К примеру визуализации в Instagram можно отнести изучение фразовых глаголов, которые размещают многие преподаватели в своем профиле. Они представлены в фотографическом изображении, что строит в сознании более прочные связи образа и значения. Цвет также занимает одно из ведущих мест в визуальном восприятии человеком. В Instagram успешно используется ‘цветовая раскладка’ в упражнениях на запоминание лексических единиц. Дополнительная функция ‘карусель’ способствует быстрой смене образов, находящихся в рамках одной темы, например, виды спорта, одежда, транспорт и т. д., что воспринимается сознанием более систематизировано, а также значительно быстрее, чем звуковое оформление лексики.

Визуализация информации — инструмент, которым в полной мере должен овладеть педагог для успешного выполнения целей и задач обу-

чения [Швед 2015]. В свою очередь, для полноценного участия в процессе обучения от интерактивной аудитории требуется умение задействовать пространственный интеллект. Пространственный интеллект, или 'spatial intelligence' — это способность человека визуально мыслить в трех измерениях, анализировать цвет, формы, линии, расположение объектов в пространстве.

Немало факторов предопределило успех Instagram и Whatsapp как платформ для изучения иностранных языков. В первую очередь, этим фактором является инклюзивность и доступность для многих людей разных возможностей и уровней знаний. В образовательном пространстве Instagram появились различные страницы, на которые можно подписаться на безвозмездной основе и которые в оригинальной форме позволяют учить, запоминать и в дальнейшем употреблять новые языковые единицы. Интерактив играет немаловажную роль в данном процессе. Например, администраторы страницы Idiom.Lands публикуют по одной идиоме в день с текстом, который предельно ясно объясняет значение фразы. Но на этом они не останавливаются, и следующим постом публикуется видео-отрывок из какого-либо фильма, где на ярком примере показывается использование данной идиомы. Вместе с тем создаются и закрытые страницы, на которые пользователь может подписаться, а также приобрести определенный курс по изучению языков, в котором его автор предлагает различные программы по выбору обучающегося.

Более того, особенности платформ Instagram и Whatsapp привносят в процесс обучения элемент постоянного присутствия преподавателя. Посредством текстового мессенджера Whatsapp можно посылать голосовые сообщения и получать ответ в том же формате в отдельном чате. Известно, что многие преподаватели активно пользуются этой функцией, комментируя исправление ошибок в заданиях, присланных учащимися. Таким образом, можно заниматься с подписчиками из разных часовых поясов, не находясь при этом постоянно онлайн и одновременно уделяя всем должное внимание.

В программе Whatsapp существуют видео- и аудиозвонки, вышеупомянутые аудиосообщения, которыми могут круглосуточно обмениваться преподаватель и студент, что позволяет постоянно контролировать процесс обучения. При этом учащийся получает возможность мгновенно задавать вопросы в прямом эфире. Не последнюю роль в работе с Instagram играет тайм-менеджмент (как со стороны преподавателя, так и со стороны учащегося): умение расставить приоритеты, не заниматься прокрастинацией и в то же время не брать на себя непосильные задачи. Это объясняет тот факт, что большинство преподавателей, использующих Instagram и Whatsapp, являются фрилансерами, так как в обучении посредством этих платформ требуется постоянная связь с учащимися. Это в какой-то мере удобно обоим сторонам, поскольку обучать и обучаться можно в любых условиях.



Рисунок 1

Источник: https://www.instagram.com/p/BtG-fnQlXBE/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=18o2xkdb3f2pc (дата обращения 25.01.2019)

Стоит отметить тот факт, что разработчики Instagram и текстовых мессенджеров своевременно реагируют на запросы пользователей и предлагают такие функции как интерактивные опросники, прямые эфиры, онлайн общение с подписчиками и другие функции. Например, на многих образовательных страницах можно увидеть опросник, где автор дает задание на перевод той или иной фразы и тут же публикует ответы подписчиков. Администраторы профиля English_in давно “развлекают” таким образом своих подписчиков, одновременно проверяя их знания на запоминание новой лексики. Авторы страницы Lazy_english пошли дальше в этом направлении и, используя функцию “карусели”, делают следующие тесты: в течение дня они публикуют 3 слова в разных постах с переводом, яркой картинкой и транскрипцией; к концу дня появляется так называемый пост из “карусели”, где на первой фотографии изображен Этап №1 и авторы предлагают перевести эти же 3 слова. Если этап становится сложным для прохождения, предлагается второй этап, а именно слово на русском языке и три возможных перевода, то есть multiple choice (см. Рисунок 1).

Вместе с тем платформа Instagram позволяет перенести часть аудиторных задач в интерактивное пространство, проводя лингвистические марафоны, челленджи в формате ежедневных заданий (см. Рисунок 2), конкурсы и многое другое.

Большинство авторов в режиме реального времени помогают пользователям плодотворно проводить время в социальных сетях, при этом не лишая их элемента игры и соревнования. Например, Елена Рувель [<https://elenaruvel.com>], автор одной из страниц в Instagram, периодически проводит лингвистические марафоны, целью которых являются следующие задачи: выработать у учащегося привычку регулярных занятий, в том числе и самостоятельных; мотивировать учащихся уделять достаточно времени изучению языка; улучшить все аспекты знаний языка в том числе речевые, лексические и грамматические. Стоит учесть тот факт, что изучение языка во время марафона не является чистым заучиванием слов, фраз или монотонным выполнением определенных заданий.



Рисунок 2

Источник: <https://elenaruvel.com/izuchenie-yazyka-v-instagram-chellendzhi-i-marafony> (дата обращения 26.01.2019)

По сравнению с пособиями для изучения иностранных языков Instagram и текстовые мессенджеры допускают менее формальный подход к процессу обучения, тем самым обеспечивая большую мотивационную направленность. При формировании мотивации учащихся для преподавателя важно отслеживать обратную связь, обеспечивать подписчиков личным контактом с оценочной лексикой, которая включает в себя поощрение, одобрение, сопровождаемые привычными современному пользователю значками выражения эмоций [www.wciom.ru]. Ввиду удаленной работы преподавателя иностранного языка ему необходимо прибегать к некоторым видам маркетинговых коммуникаций. Важную роль в данном случае играют побудительные конструкции, или императивы. Императив — эффективнейшее средство установления контакта при удаленном диалоге, так как он непосредственно обращен к слушателю. Его цель — побудить подписчиков профиля к каким-либо действиям или выполнению заданий. Наиболее часто встречающиеся примеры императива в Instagram профилях для обучения иностранным языкам: присоединяйтесь, согласитесь, выучите, участвуйте, выиграйте, придумайте, ответьте на вопрос, задайте мне вопрос и др.

Следующий прием, оказывающий эффективное воздействие на учащегося — это использование вопросительных предложений. Вопрос — важный элемент установления диалога между преподавателем и аудиторией. Как правило, вопросом можно открыть новую тему для дискуссии, получить информацию о подписчиках, их возрасте, интересах, создать элемент присутствия и ощущение реального общения. Являясь, прежде всего, развлекательной платформой, Instagram стирает многие формальности в диалоге “педагог-ученик”, свойственные для обучения в аудитории. В формате платформы и текстовых мессенджеров являются приемлемыми обращения: *дорогие друзья, мои любимые подписчики* и т. п., — что значительно снижает уровень психологического напряжения при изучении иностранных языков. Видео-формат платформы также способствует формированию благоприятного психологического климата: курс записывается преподавателями чаще не в аудиториях, а в

местах с более неформальной обстановкой. Для максимального сближения с подписчиками многие преподаватели прибегают к психологическому приему “вовлечения в свою реальность”: в профиль помимо учебного материала выкладывается видео повседневной жизни преподавателя, сопровождаемое комментариями на иностранном языке.

В данной статье были рассмотрены преимущества изучения иностранных языков с помощью платформы Instagram и текстовых мессенджеров, в частности Whatsapp. Тем не менее, необходимо отметить, что на данном этапе развития этого инновационного способа изучения иностранных языков были выявлены определенные проблемы, которые могут негативно влиять на качество образовательного процесса. Отсутствие контроля за качеством предлагаемого материала, четких критериев в разработке заданий, нарушение педагогических принципов и методик могут повлечь за собой низкий уровень усвоения материала. Пользователь также не может ознакомиться или проверить информацию об образовании преподавателя, наличии у него диплома или любых других документов, подтверждающих его профессиональную компетентность. Основным критерием оценивания уровня преподавания является его репутация, которую необходимо поддерживать, регулярно отвечая подписчикам, без промедлений в комментариях, в директе, а некоторым и в Whatsapp, чтобы не потерять учащихся и привлекать новых подписчиков. Таким образом, дипломы, сертификаты, повышения квалификации соответственно теряют свою значимость на образовательных просторах Instagram и ключевыми факторами становятся оригинальность подачи материала автором, ее доступность во всех планах, постоянная вовлеченность в этот процесс учащегося и готовность преподавателя всегда быть на связи при возникновении любых вопросов со стороны обучаемых.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что на настоящий момент платформы Instagram и Whatsapp являются популярными, интересными и полезными ресурсами изучения иностранных языков, однако не могут быть использованы как основной источник образовательного процесса ввиду специфики данных приложений.

Список литературы:

1. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса // Медицинская психология в России: электр. науч. журн. 2012. №4(15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 17.01.2019).
2. Рукосуева Д.А. Особенности восприятия знаний с использованием методов визуализации // Молодежь и наука: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. Т. 1. С. 225–227.

3. Швед О. В. Визуальная коммуникация в современном мире // Literature, language and culture influenced by globalization: Monograph. Volume 7 / ed. by L. Shlossman. Vienna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015, 2015. С. 70–82.
4. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: https://wciom.ru/reports-conferences/media_consumption (дата обращения: 15.01.2019).
5. Интернет-журнал Languages as a Lifestyle. URL: <https://elenaruvel.com/izuchenie-yazyka-v-instagram-chellendzhi-i-marafony> (дата обращения: 17.01.2019).
6. Instagram. URL: https://www.instagram.com/p/BtG-fnQlXBE/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=18o2xkdb3f2pc (дата обращения: 20.01.2019).

Сведения об авторах:

Маммадова Натаван Рагимовна, преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: ragim666@yandex.ru

Погребная Анастасия Николаевна, ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: nastya_18ok@hotmail.com

THE USE OF THE INSTAGRAM PLATFORM AND TEXT MESSENGERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION

Natavan R. Mammadova

Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: ragim666@yandex.ru

Anastassia N. Pogrebnyaya

Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: nastya_18ok@hotmail.com

Abstract

Our research is aimed at identifying the particularities of teaching foreign languages by means of interactive applications. In this article we distinguished the main advantages of the present applications: spatial intelligence, inclusiveness and the element of permanent presence in the learning process, the possibility of transferring a part of classroom teaching into online space, the motivation of the profile, the linguistic means used for encouraging individuals to be more active while learning foreign languages.

Moreover we pointed out the problems of time-management and time focusing in the learning process. Despite the obvious advantages of the Instagram and text messengers we have identified the obstacles, which can influence the quality of the learning process. Particularly, we highlighted the problem of assessment and the monitoring of the material and the professionalism of the teacher who is running the Instagram profile.

Key words: instagram, text messengers, interactive platforms, applications, foreign languages.

References:

1. Isayeva, E. R. (2012) Novoe pokolenie studentov: psikhologicheskie osobennosti, uchebnaya motivatsiya i trudnosti v processe obucheniya pervogo kursa [The new generation of students: psychological particularities, learning motivation and the difficulties during the learning process of the 1st year students]. *Medicinskaya psikhlogiya v Rossii: elektronnyy nauchnyy zhurnal* [Medical Psychology in Russia: online scientific journal], 4(15). [Online] Available from: <https://medpsy.ru>. (Accessed: 17.01.2019).
2. Rukosuyeva, D. A. (2010) Osobennosti vospriyatiya znaniy s izpolzovaniyem metodov vizualizatsii [The particularities of knowledge perception with the use of methods of visualization]. *Molodezh i nauka: materialy XI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodix uchenix s mezhdunarodnim uchastiem* [Youth and science: the materials of XI Russian scientific conference of students, post-graduates and young scientists with international participation]. Krasnoyarsk: Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V. P. Astafyeva. T. 1. pp. 225–227.
3. Shved, O. V. (2015) Vizualnaya kommunikatsiya v sovremennom mire [Visual communication in the modern world]. In: L. Shlossman (ed.) *Literature, language and culture influenced by globalization: Monograph. Volume 7*. Vienna: “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH.
4. WCIOM. (2019) *Russian Center of Opinion Polls*. [Online] Available from: https://wciom.ru/reports-conferences/media_consumption. (Accessed: 15.01.2019).
5. Languages as a Lifestyle. (2019) *Online journal Languages as a Lifestyle*. [Online] Available from: <https://elenaruvel.com/izuchenie-yazyka-v-instagram-challengi-i-marafony>. (Accessed: 17.01.2019).
6. Instagram. (2019) *Instagram*. [Online] Available from: https://www.instagram.com/p/BtG-fnQLXBE/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=18o2xkdb3f2pc. (Accessed: 20.01.2019).

Телетандемный метод изучения иностранных языков как “полигон” для развития коммуникационной иноязычной и межкультурной компетенций обучающихся

А. Л. Назаренко

Аннотация

Статья посвящена организации взаимообучения носителей разных языков через телекоммуникации — телетандемному методу, предполагающему взаимодействие культур и характеризующемуся автономностью и личностной ориентированностью процесса обучения. Рассматриваются его специфические особенности, дидактические принципы и преимущества. Особое внимание уделяется рассмотрению дидактического потенци-

ала и преимуществ метода тандема для развития иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Описывается экспериментальный проект телетандемного обучения английскому и русскому языкам на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ в сотрудничестве с американским университетом, его организация, цели, предметное содержание, особенности проведения. Приводятся отзывы участников как основа оценки качества и успешности проекта. На основании полученных результатов и наблюдений делаются выводы о телетандеме как прогрессивном инновационном методе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: тандемный метод изучения языков, телетандем, инновационные методы обучения, обучение иностранным языкам, ИКТ в обучении языкам.

Телетандемное обучение это — разновидность дистанционного образовательного сотрудничества через телекоммуникации, в котором два участника (отсюда название ‘тандем’), являющиеся носителями разных языков и культур, взаимно помогают друг другу в изучении языков друг друга. Как инновационная технология он имеет свои особенности, отличающие его от традиционных методов. Прежде всего, это три основополагающие принципа телетандема: автономность, принцип языкового паритета и принцип взаимности / обоюдности [Vassallo, Telles 2006].

Автономность имеет разные интерпретации в зависимости от того, осуществляется тандем в рамках деятельности учебного заведения (институциональный тандем) или по взаимной договоренности между индивидами (независимый тандем). В первом случае будет присутствовать некий педагогический контроль, во втором будет допускаться большая степень свободы в организации учебного процесса. Выбор видов деятельности в независимом тандемном обучении (свободная беседа, проект и т. п.) делается самими участниками. Ритм обучения гибкий и может устанавливаться по договоренности партнеров.

Принцип *языкового паритета* предполагает, что занятия по методу тандема имеют две части, каждая из которых проходит только на одном из изучаемых языков [Напольских 2012]. Это не только побуждает обучающегося к использованию изучаемого языка, что может вызывать трудности в общении, но также при переходе на его родной язык, помогает снять их и, в конечном итоге, достичь целей коммуникации, что, в свою очередь, повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся в процесс обучения.

Тандемный метод предусматривает смену ролей участников: они выступают поочередно как обучающиеся иностранному языку и обучающие своему родному языку. Это принцип *взаимности* или *обоюдности*. Партнеры по тандему равно заинтересованы в участии в нем, горят равное время на изучаемом языке, они независимы друг от друга

финансово (никакой оплаты в их взаимоотношениях не предусмотрено). Это ставит их в равные условия. Тандем, таким образом, — это взаимный свободный обмен знаниями о языке [Vassallo, Telles 2006].

Вышеуказанные принципы определяют личностно-ориентированный характер телетандемного обучения [Тамбовкина 2003], построенного под запросы каждого из участников в равной степени. Важнейшая особенность его заключается еще и в том, что учащийся из объекта обучения становится субъектом творчества, а знания из предмета усвоения — средством достижения некой созидательной цели [Назаренко и др. 2016].

По мнению многих, имеющих опыт изучения иностранного языка, тандем относится к эффективным методам лингводидактики, позволяющим быстрее и качественнее овладеть иностранным языком, поскольку он подразумевает непосредственное общение с его носителем.

В 2015–2016 учебном году на факультете был начат телетандемный проект с американским Университетом Содружества Виргинии, который продолжается и в настоящее время.

Структура телетандема довольно проста. На первой ‘встрече’ происходит знакомство всех участников через систему видеоконференц-связи. Преподаватели университетов-партнеров представляются обеим группам студентов и разъясняют суть проекта, а студенты кратко представляют на своем изучаемом языке (россияне — на английском, американцы — на русском), говорят о своей специализации, учебных и внеучебных интересах и т. п. Тогда же формируются тандемы и согласовываются темы, на которых будет строиться их автономная учебная работа и будут готовиться совместные презентации для представления и обсуждения на заключительной видеоконференции.

Темы варьируются, например, в одном из проектов обсуждались разнообразные тематические журналы (политические, спортивные, кулинарные, для женщин и т. д.), существующие параллельно в России и США. Студенты сравнивали публикации, анализировали их с точки зрения сходства и различий в оформлении журналов, содержательном наполнении и освещении определенных вопросов. В другом темой были национальные / традиционные праздники. В последнем тандем-проекте студентам была предоставлена возможность самостоятельно выбрать темы, представляющие взаимный интерес для обоих участников в тандемных парах.

Во время автономной контактной работы в парах (через различные видеосервисы) студенты работали на языковом материале, который они находили, готовясь к презентации по своей теме: обсуждали и уточняли конкретные экстралингвистические детали и национально-культурные особенности, готовили тексты-описания на изучаемом языке, занимались устной речевой практикой, общаясь по теме презентации, задавая вопросы, касающиеся особенностей и трудностей языкового употребления. При этом контактное время общения было поделено поровну

между двумя языками, так что каждый партнер мог попрактиковаться в изучаемом языке и получить помощь своего 'учителя'.

На заключительной видеоконференции тандемы представляли свои презентации, причем американские участники говорили по-русски, а российские — по-английски. Студенты с обеих сторон задавали вопросы авторам презентаций, комментировали их.

Они высоко оценили возможности, которые дает телетандемное обучение в отношении расширения лингвистических умений и навыков [Антошина и др. 2018], которые в совокупности способствовали достижению конечной цели в изучении иностранного языка — формированию коммуникативной компетенции.

При тандемном обучении в процессе учебного взаимодействия происходит активное межкультурное общение, поскольку в отличие от традиционного урока здесь есть прямой контакт с изучаемым иностранным языком и культурой народа-носителя этого языка, "так как оба партнера вносят свое видение мира <...> в учебный процесс" [Финаева 2005: 47]. Поэтому для успешной коммуникации в этих условиях необходимо понимание межкультурных различий — осознание их существования, установка на сопоставление элементов культуры, толерантный подход, а также положительная мотивация к участию в межкультурном диалоге [Богданова 2017]. Это включается в понятие *межкультурной компетенции*, которая достигается участниками тандемного обучения в условиях мотивированности и личной заинтересованности.

Таким образом, можно заключить, что:

1. Телетандем является прогрессивным инновационным методом обучения иностранным языкам и развития иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку создает для этого благоприятные дидактические условия (равноценные субъект-субъектные отношения партнеров; мотивированность, возможность преодоления языкового барьера вследствие отсутствия страха говорить на иностранном языке с людьми своего социального статуса, имеющими общие интересы);
2. Телетандемный проект помогает углубить взаимопонимание между носителями разных языков и культур, увидеть общие черты в разных культурных мирах, развивает межкультурную компетенцию участников.

Список литературы:

1. Антошина Ю., Голубева И., Звягинцева И. и др. Чего у нас больше: сходства или различий? // Россия и Запад: диалог культур: сб. мат-лов XX Международной конференции "Россия и Запад: диалог культур" 7–8 июня 2018 года / под ред. А. В. Павловской. Вып. 20. М.: МГУ, 2018. С. 26–36.
2. Богданова Н. В. Формирование межкультурной компетенции в рамках тандем-проектов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. №1. С. 152–162.

3. Назаренко А. Л. и др. Телетандемное обучение на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ: итоги первого опыта // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. ст. / под ред. А. Л. Назаренко. Вып. 7. М.: Университетская кн., 2016. С. 10–21.
4. Напольских М. Р. Специфика и стратегии тандемного обучения // Преподаватель XXI век. №2. 2012. С. 125–130.
5. Тамбовкина Т. Ю. Тандем-метод — один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2003. №5. С. 13–17.
6. Финаева Т. С. Тандемный метод изучения иностранного языка // Казанский педагогический журнал. 2005. №2. С. 45–51.
7. Vassallo M. L., Telles J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives // The ESPecialist. 2006. No.25(1). P. 1–37.

Сведения об авторе:

Назаренко Алла Леонидовна, д. филол. наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: anazarenkoster@gmail.com

TELETANDEM METHOD OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A “TESTING GROUND” FOR DEVELOPING THE COMMUNICATIVE AND CROSS-CULTURAL COMPETENCES OF STUDENTS

Alla L. Nazarenko

Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: anazarenkoster@gmail.com

Abstract

The article is concerned with the method of reciprocal teaching of a foreign language by two native speakers of different languages via ICT. This innovative method of teletandem involves direct contact and interaction of cultures and is characterized by the autonomy and student-centredness of learning. The specific features of the method and its advantages over the traditional ones are discussed. Special attention is paid to the didactic potential and advantages of the tandem method for the development of the communicative and cross-cultural competences of learners. An experimental project of teletandem learning of English and Russian languages at MSU, in cooperation with an American university, its structure, goals, content and specifics are described. Feedback from students is cited as a basis for the evaluation of the project successfulness.

Key words: tandem method of learning languages, teletandem, innovative methods of teaching and learning, foreign language teaching and learning, ICT in learning languages.

References:

1. Antoshina, Yu., Golubeva, I., Zvyagintseva, I. et al. (2018) Chego u nas bolshe: skhodstva ili razlichiy? [Are we more similar or different?]. *Rossiya I Zapad: dialog kultur* [Russia and the West: Dialog of Cultures]. Proceedings of the XX International conference. 7–8 June 2018. Issue 20. Moscow: MSU. pp. 26–36.
2. Bogdanova, N. V. (2017) Formirovanie mezhekul'turnoi kompetencii v ramkah tandem-proektov [The formation of intercultural competence in the framework of the tandem projects]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti SPbGPU. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki* [Scientific and Technical Bulletin by SPbGPU. Humanities and social sciences]. V. 8. #1. pp. 152–162.
3. Nazarenko, A. L. (2016) Teletandemnoe obuchenie na fakul'tete inostrannykh yazykov i regionovedeniya MGU: itogi pervogo opyta [Teletandem Learning at the MSU Faculty of Foreign Languages: Results of the First Experience]. In: Nazarenko, A. L. (ed.) *IKT v lingvistike, lingvodidaktike i mezhekul'turnoj kommunikatsii* [ICT in Linguistics, FLT and Cross-Cultural Communication]. Issue 7. Moscow: University Book. pp. 10–21.
4. Napol'skikh, M. R. (2012) Specifika i strategii tandemnogo obucheniya [The Specifics and Strategies of Tandem Learning]. *Prepodavatel XXI Vek* [Instructor XXI Century]. 2. pp. 125–130.
5. Tambovkina, T. Yu. (2003) Tandem-metod — odin iz putej realizatsii lichnostno-orientirovannogo podhoda v yazykovom obrazovanii [Tandem method as one of the ways to implement a student-centered approach in language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School]. 5. pp. 13–17.
6. Finaeva, T. S. (2005) Tandemnyy metod izucheniya inostrannogo yazyka [Tandem Method of Learning a Foreign Language]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Journal of Pedagogy]. 2. pp. 45–51.
7. Vassallo, M. L. and Telles, J. A. (2006) Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*. No.25 (1). pp. 1–37.

Дидактический потенциал использования виртуальной образовательной среды для обучения профессиональному английскому языку (на примере сообщества “Английский для международных отношений” в социальной сети “ВКонтакте”)

Д. В. Никитина

Аннотация

В статье автор делится собственным опытом организации виртуальной образовательной среды на примере создания и администрирования сообщества “Английский язык для международных отношений” (“English for International Relations”) в социальной сети “ВКонтакте”, рассматривая данную социальную сеть и предлагаемые ею опции в качестве

уникальной платформы для организации самостоятельной работы студентов, построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся, учета интересов участников, а также возможности работы над всеми видами речевой деятельности. Также рассматриваются теоретические аспекты информатизации образования и дидактический потенциал виртуальной образовательной среды в контексте высшего образования.

Ключевые слова: информатизация образования, виртуальная образовательная среда, информационные технологии, социальные сети, образовательное сообщество.

Информатизация современного общества является неотъемлемой частью актуальной реальности. Б. М. Бим-Бад определяет данное понятие как глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микро-процессорной и вычислительной техники, а также разнообразных средств информационного обмена [Бим-Бад 2002]. Подобное явление ставит определенные вызовы перед системой образования, которые заключаются в следующем:

- образование, традиционно понимаемое как передача знаний, умений, навыков и культуры предшествующих поколений настоящим, оказалось не вполне способным удовлетворять потребности и соответствовать ритму современной жизни (“исчерпанность основной педагогической парадигмы”, согласно В. М. Розину) [Розин 1997: 146];
- образовательные учреждения, процессы и системы в большинстве своем не ориентированы на будущее, на создание того образа, который обеспечит выживание и оптимальное развитие человеческого рода и называются современными только потому, что существуют в настоящем;
- уровень подготовки обучаемых не всегда соответствует потребностям не только общества, но и самой личности.

Все выше перечисленное доказывает, что современное развитие информационных технологий влечет за собой существование противоречия: с одной стороны, доступность информации создает благоприятные условия для обучения, а качественное образование сегодня определяется доступом к информации и количеством предоставляемых способов доступа к ней, а с другой, неспециалисту очень сложно ориентироваться в практически неограниченном информационном потоке. Доступность информации любого рода влечет за собой проблему псевдонаучности знаний, когда после прочтения нескольких статей в интернете и, получив поверхностное представление о проблеме, человек начинает считать себя компетентным в любой когнитивной области. Однако автор не умаляет

положительные аспекты получения информации из глобальной сети Интернет, в том числе из социальных сетей, образовательному потенциалу которых посвящена данная статья. “Уникальные возможности интернет-технологий и различных устройств позволяют организовать работу обучающихся лучшим образом и развить у них навыки самостоятельной деятельности, что способствует более качественному усвоению теоретического материала, применению его на практике, ведет к повышению эффективности системы образования” [Куракина, Алисов 2017: 46].

Социальные сети уже воспринимаются как данность, как неотъемлемая часть повседневной жизни, особенно среди молодежи. И подобное времяпрепровождение следует рассматривать как новые образовательные возможности, появившиеся с развитием информатизации общества. Это новая образовательная среда, новые средства для обогащения учебного процесса. “Среди основных параметров виртуальной образовательной среды самыми эффективными являются наличие обратной связи и уровень интерактивности, языковое многообразие и средства выражения, персональная направленность” [Мамедова 2016: 4]. Решается проблема нехватки аудиторных часов, аудиовизуализации учебного процесса, а также структурируется дополнительная информация в рамках самостоятельной работы студентов. Также удовлетворяется информационная потребность обучающихся за счет многообразия и доступности ресурсов. Основной посыл, который несут социальные сети, развлекательный, однако они содержат огромный потенциал для самообразования. Именно для этого необходим преподаватель / тьютор, который в силу своих знаний уже разбирается в неограниченном потоке информации. Меняется и роль преподавателя, из источника “знаний” он превращается в организатора исследования / самостоятельной работы.

Выделяется ряд факторов, которые обуславливают “полезность и прогрессивность использования социальных сетей в образовательном процессе:

- 1) популярность социальных сетей, большинство учащихся зарегистрированы в одной или нескольких их них;
- 2) учащимся представляется уникальная возможность совместить процесс развлечения и общения с учебной;
- 3) мгновенная передача информации и, как следствие, доступность отчетов и заданий для изучения; экономия времени, что увеличивает количество сделанных заданий;
- 4) доступность всех версий одновременно и преподавателю и учащемуся” [Иванько, Иванько, Некрасова 2016: 65].

Социальные сети в качестве образовательных ресурсов позволяют в неформальной обстановке получать доступ к знаниям и необходимой информации. Мобильные приложения, наличие компьютеров у широких слоев населения предполагает гибкость в овладении дополнительными знаниями по профессии.

Сегодня можно взглянуть на социальные сети как на образовательную среду в учебном процессе вуза. ИКТ превращаются в полноценный ресурс образовательного процесса. «Информационные технологии в учебном процессе оказывают существенное влияние на формирование современной информационной картины мира» [Арзуманова 2009: 87].

Мы излагаем результаты практического применения социальной сети «ВКонтакте» для изучения английского языка для международных отношений. Мы рассматриваем данную социальную сеть и предлагаемые ею опции в качестве уникальной платформы для организации самостоятельной работы студентов, построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся, учета интересов участников, а также возможности работы над всеми видами речевой деятельности. Она позволяет дополнительно организовывать самостоятельную работу студентов, где знакомство с информацией не ограничивается сроками, форматом или объемом.

Таким образом, администрируемая нами группа может рассматриваться как учебная, однако также она несет определенный процент развлекательного контента. Мы пытаемся использовать все доступные опции сайта, а именно:

- 1) Стена. Все последующие опции представляют собой естественное продолжение опции «Стена» и дублируют материал для более удобного поиска информации.
- 2) Альбомы представляют собой визуальное сопровождение материалов. Без активного привлечения визуализации невозможно представить активного обучения. На данный момент в сообществе представлены 2 альбома — «Полезные материалы» и «A Bit of Humour».
- 3) Аудиозаписи, где публикуются речи известных спикеров, аудиоверсии книг и журналов, материалы подкастов (как например BBC Radio 4 и другие).
- 4) Видеозаписи. Возможности данной опции позволяют публиковать новостные, исторические, научно-популярные, страноведческие и другие материалы актуальной направленности.

Так как автор рассматривает образование как общественное благо, то общество открыто для всех желающих, и на данный момент количество его участников составляет более 1000 человек со всего мира. Группа ведется полностью на английском языке, однако при администрировании мы руководствуемся положениями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для специальности 41.03.05 — Международные отношения, актуальными образовательными программами и общеевропейскими компетенциями владения иностранным (английским) языком (Common European Framework of Reference — CEFR). В связи с этим мы разработали ряд рубрик, а именно: грамматический тест-опрос; страноведческий материал (где представлена информация как о странах изучаемого языка, так и иных, но на английском языке); биографические портреты современных и исторических лидеров, дипломатов, государственных деятелей; «слово /

фраза дня” (с целью расширения словарного запаса); видеозаписи на актуальные темы; исторические события или государственные праздники, привязанные к конкретным датам. Кроме того, в сообществе регулярно публикуются актуальные выпуски иноязычной прессы (The Economist, the Nation, the Week, The Spectator и т. д.). Также присутствует небольшое количество развлекательного контента (не более 5%), который включает в себя музыкальные или юмористические посты (но обязательно на английском языке). Языковой уровень представленного материала — Intermediate и выше.

Отрицательной стороной ведения данного сообщества является высокий уровень временных затрат для его администрирования, поиска и публикации актуальной и полезной информации.

Все возможности сообщества используются комплексно. Наш опыт показывает, что данный вид деятельности способствует повышению интереса к профессии, саморазвитию и активному владению иностранным языком. Обучение в виртуальной образовательной среде представляет собой новую образовательную парадигму, которая в перспективе может сформировать новую культуру образования.

Список литературы:

1. Арзуманова Н. В. Использование современных образовательных технологий в образовательном процессе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. С. 86–90.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. Энциклопедия, 2002. 527 с.
3. Иванько А. Ф., Иванько М. А., Некрасова М. Компьютерные сети в образовательном процессе // Международный научный журнал “Символ науки”. №12–2. 2016. С. 64–69.
4. Куракина Е. С., Алисов Е. А. Использование социальных сервисов и их влияние на личность обучающихся // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Т. 16. №1. 2017. С. 45–49.
5. Мамедова К. А. Виртуальная образовательная среда как необходимый компонент современной системы образования // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2016. №8(26). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3459> (дата обращения: 19.01.2019).
6. Розин В. М. Объективная необходимость реформирования российского образования // Социально-политический журнал. 1997. №3. С. 145–152.
7. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата для специальности 41.03.05 — Международные отношения. 2017. URL.: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/91> (дата обращения: 19.01.2019).

Сведения об авторе:

Никитина Дарья Владимировна, преподаватель, РАНХиГС, Москва, Россия; магистрант ЕГУ им. И. А. Бунина, Елец, Россия; email: pchelnikovad@mail.ru

DIDACTIC POTENTIAL OF USING THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES (BY THE EXAMPLE OF THE COMMUNITY “ENGLISH FOR INTERNATIONAL RELATIONS” IN THE SOCIAL NET “VKONTAKTE”)

Daria V. Nikitina

Lecturer, RANEPa, Moscow; Master degree student in Bunin Yelets State University, Yelets, Russia; e-mail: pchelnikovad@mail.ru

Abstract

The author shares her practical experience of organizing the virtual educational environment by the example of creating and administrating the community “English for International Relations” in the social net “Vkontakte”, considering the net itself and the options it offers as a unique platform for organizing students’ individual work, creating their personal educational path according to their interests, and also the possibility to boost all communication skills. The author also touches upon some theoretical aspects of educational informatization and the didactic potential of virtual educational environment within the higher education.

Key words: educational informatization, virtual educational environment, informational technologies, social nets, educational community.

References:

1. Arzumanova, N. (2009) Ispolzovaniye sovremennykh obrazovatelnykh tekhnologiy v obrazovatel'nom processe [Use of modern information technologies in the educational process]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena — Bulletin of Russian Herzen State Pedagogical University*. pp. 86–90.
2. Bim-Bad, B. M. (2002) *Pedagogichesky entsyclopedichesky slovar* [Encyclopedic Dictionary of Pedagogics]. Moscow: Bolshaya rossiyskaya encyclopedia.
3. Ivanko, A. F., Ivanko, M. A., and Nekrasova, M. (2016) Kompyutrnyeseti v obrazovatel'nom protsesse [Computer nets in educational process]. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal “Simvol nauki”* [International scientific journal “Symbol of Science”]. 12(2). pp. 64–69.
4. Kurakina, E. S. and Alisov, E. A. (2017) Ispol'zovaniye sotsyal'nykh servisov i ikh vliyaniye na lichnost' obuchayushchikhnya [Use of social services and their influence on the identity of students]. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus* [Psychologic-pedagogical journal Gaudeamus]. Vol. 16(1). 2017. pp. 45–49.
5. Mamedova, K. A. (2016) Virtualnaya obrazovatel'naya sreda kak neobkhodimy component sovremennoy sistemy obrazovaniya [Virtual educational environment as an essential component of modern system of education]. *Universum: psihologiya i obrazovanie* [Psychology and Education: electronic educational journal]. 8(26). [Online] Available from: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3459>. (Accessed: 19.01.2019).

6. Rozin, V.M. (1997) Obektivnaya neobkhodimost' reformirovaniya rossiyskogo obrazovaniya [Objective necessity for reforming Russian education]. *Sotsyalno-politichesky zhurnal* [Social-political journal], 3. pp. 145–152.
7. FGOSVO. (2017) *Federal State Educational Standards for Higher Education (3++) for Bachelor degree 41.03.05 — International Relations*. [Online] Available from: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/91>. (Accessed: 19.01.2019).

Информационно-коммуникационные технологии в процессе изучения испанского языка

Исследование выполнено в рамках гранта "Проект 5–100".

Ю. П. Поспелова

Аннотация

Информационно-коммуникационные технологии значительно расширяют образовательные горизонты, повышая практическую направленность процесса обучения иностранному языку, способствуют формированию эффективной самостоятельности студентов и повышению их познавательной активности. Интернет-технологии дают уникальные возможности для самостоятельного поиска и нахождения информации, освоения материала в игровой и соревновательной форме на занятиях, участия в различных международных проектах, самостоятельного ведения научных исследований. Используя в самостоятельной, самообразовательной практике компьютерных программ, интернета, мультимедийных средств, студенты способны овладеть большим объемом лингвистической, лингвокультурологической информации с ее последующим анализом и сортировкой.

В статье автор рассмотрит использование различных интернет ресурсов и программ, позволяющие создавать более разнообразные и визуально насыщенные занятия по испанскому языку, с лучшей отработкой изученного материала и расширением знаний студентов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, современные технологии, образовательный процесс, испанский язык.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) произвели революцию в мире образования и создали ряд ресурсов, которых раньше не было в аудитории. Они сделали нашу преподавательскую работу более динамичной и эффективной и разработали новые стратегии обучения для студентов. С момента возникновения технологий в нашей жизни мы стали свидетелями ряда преобразований, которые происходили слишком быстро. Они произвели революцию в языке, появился новый навык владения иностранным языком, который можно назвать навыком "взаимо-

действия”. Кроме того, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставили нам набор совершенно новых инструментов для изучения иностранных языков.

С помощью инструментов такого типа мы можем наблюдать повышение мотивации у наших студентов, уроки становятся более динамичными, живыми. Также с помощью ИКТ мы можем разрабатывать материалы, которые помогают индивидуальному процессу обучения, то, что мы называем самообучением, делают его более персонализированным. Задания, которые мы находим в интернете или которые можем разработать с помощью ИКТ, обеспечивают немедленную обратную связь, поскольку компьютер говорит, правильный ли ответ или нет, что положительно влияет на процесс освоения иностранного языка. Современные технологии позволяют получить доступ к заданиям в любое время, появились новые типы упражнений (гипертекст), интерактивные мультимедиа, все это привело к полному исчезновению кассет и дисков. Существуют ресурсы, позволяющие аккумулировать все задания и материалы в одном месте. Студенты в любое время могут вернуться уже к пройденному материалу, посмотреть, как они выполнили то или иное задание, посмотреть комментарии оставленные преподавателями [Gonzalez Mariño 2006].

В формах обучения, сфокусированных на коммуникативных процессах и совместном обучении, модель больше ориентирована на учащегося, чем на преподавателя, а знания воспринимаются как социальная конструкция, которой способствует взаимодействие, оценка и сотрудничество среди равных. Следовательно, роль педагога трансформируется из передатчика знаний в помощника построения собственных знаний учащимися [Marcos Marín 2004]. Таким образом, студент имеет возможность сам создавать стратегии для получения информации, способен быть частью информационного сообщества, критично оценивать полученные знания, может управлять информацией, развивает навыки решения различных задач и противостояния новым вызовам, он активно вовлечен в жизнь виртуального сообщества, что позволяет общаться с другими его членами.

Далее представлена классификация и описание программ, сайтов и инструментов, которые можно использовать в работе в аудитории или для домашних заданий и проектов. Также предложены некоторые примеры заданий и способы отработки различных навыков с помощью указанных ресурсов.

Vlogs и Podcasts — это два ресурса, которые позволяют записывать разные виды сообщений. Студентам нравятся такие задания, так как это может быть коллективная работа, самостоятельная работа, обсуждение работ других групп. Задания могут быть различные: найти информацию по теме и резюмировать ее, высказать свое мнение по определенному вопросу или прочитанному тексту, создать с помощью других ресурсов, например, программу поездки в страну изучаемого языка. Такие задания направлены на отработку различных навыков письменной и устной

речи, слушания, коммуникативных навыков. Схема выполнения заданий должна быть хорошо продумана и организована [Morales Cabezas 2014]. Существуют уже готовые сайты с подкастами и заданиями к ним. Например, на www.spanishpodcasts.org можно прослушивать и просматривать несложные видео с диалогами, чтобы закрепить уже изученный материал. Во время просмотра также можно включить субтитры для лучшего понимания и запоминания новой лексики.

Другие два ресурса — это Wikies и Linoit. С помощью первого можно создавать и размещать свои странички в интернете или редактировать уже готовые. Wikies позволяют искать и анализировать информацию, писать свои собственные эссе, отрабатывая навыки письма [Pellicer Palacín 2013]. Linoit — это виртуальная электронная доска, которую могут совместно использовать преподаватели и студенты. Эта доска позволяет размещать стикеры с записями, объяснениями, например, новой темы, документами различного формата, фотографиями, картинками, видео, ссылками на видео. Ее можно использовать как в аудитории, так и для удаленной работы, выполнения домашних заданий, совместных проектов студентов.

Chat, Foros, Video conferencias позволяют в режиме реального времени обмениваться устными и письменными сообщениями. Чаты дают возможность студентам общаться не только друг с другом, но и носителями языка, делиться информацией, узнавать новое. А на форумах, например, можно консультироваться по вопросам, касающимся самого иностранного языка, правил, норм его использования, лексических единиц. С помощью видео конференций студенты разных вузов и стран участвуют в совместных проектах, развивают навыки общения, взаимодействия.

Youtube и Teacher tube — это популярные веб-сайты, которые позволяют пользователям обмениваться и просматривать видео, загружать документальные фильмы, сериалы, песни, учебные пособия. С их помощью, прежде всего, можно разбирать культурные, исторические и социальные аспекты испаноязычных стран, помимо преподавания характерных черт, таких как различные акценты испанского языка. Преподаватели могут выполнять со студентами различные задания: заполнять пробелы в тексте песни, смотреть короткие эпизоды и отвечать на вопросы, изучать новую лексику с помощью пояснительных уроков и т. д.

Существует большое количество веб-страниц с различными аутентичными аудио файлами и аудиокнигами, которые помогают отрабатывать навыки слушания и осваивать определенные лексические темы. Например, для студентов-международников на сайтах www.Rtve.es и www.ver-taal.com можно найти различные профильные новости. На www.ver-taal.com видео разделены по уровням, к каждому видео есть несколько онлайн заданий, также можно посмотреть тексты записей.

С помощью следующих двух ресурсов — Hotpotatoes и Jclis — преподаватели могут создавать различные задания для работы онлайн: тесты, кроссворды, установление соответствий, викторины, восстановление последо-

вательности, заполнение пробелов. Во все типы заданий можно вставлять тексты, изображения, звуки, медиафайлы, ссылки на другие файлы. Такие красочные и интересные задания не только привлекут внимание студентов, но и позволят отработать пройденный материал и проверить его усвоение.

Audacity — это программа, позволяющая записывать и публиковать аудио файлы, также можно добавлять различные эффекты: смешивать песни, резать, копировать части аудио файлов, загружать файлы в форматах WAV, Aiff, Ogg vorbis и MP3 [Jiménez Palmero 2016]. Эту программу студенты могут использовать для записи и публикаций Podcast, для отработки практики устной речи и прослушивания различных сообщений на понимание, отработки фонетики, записи диалогов, коммуникативных ситуации на определенную тему. Преподаватель также может оставлять комментарии в форме аудио файла для студентов.

Webquests позволяют с помощью серий различных заданий пробудить интерес к языку и культуре изучаемого языка. Например, на сайте www.MarcoELE.com можно найти *Cazas del Tesoro* ('Охота за сокровищами'), серии заданий, которые направлены на изучение различных аспектов культуры испаноязычных стран. Все квесты разделены на уровни. Квесты могут выполняться как индивидуально, так и в группе.

Kahood — это программа с помощью которой, можно создавать различные виды тестов. После создания файла преподаватель дает код студентам и они на своих мобильных устройствах, нажимая кнопки, отвечают на вопросы, в то время как задания выводятся на большой экран в аудитории. Такая "игровая" форма опроса пройденного материала, не только стимулирует студентов активно участвовать, но и позволяет сразу же вывести на экран результаты, определить победителя, кто лучше всех и быстрее ответил на вопросы. Все созданные преподавателем тесты сохраняются, их можно использовать с разными группами, результаты тоже можно сохранять.

В последние годы произошли большие изменения в мире. Уже кажется несовременным не использовать весь образовательный и мотивирующий потенциал электронных устройств и информационно-коммуникативных технологий. Преподаватели должны не только иметь представление о лучших ресурсах в образовательном процессе, но и знать, как они работают, их возможности, эффективность и применять их на практике в аудитории или в качестве домашних заданий. ИКТ позволяют студентам знакомиться с миром новых знаний, получать информацию об иностранном языке и учат общаться на нем как с одноклассниками, так и с носителями изучаемого языка в режиме реального времени или удаленно. Основной задачей современного преподавателя является совмещения традиционной формы обучения с применением информационно-коммуникативных технологий.

Преподаватели, которые применяют современные технологии, могут увидеть, как образовательный процесс может открывать такие возможности, при корректном управлении которыми иностранный язык становится ближе и доступнее для студентов. Получение знаний и освоение

различных навыков происходят легче, быстрее и становятся более содержательными с помощью актуальных аутентичных материалов.

Список литературы:

1. Gonzalez Mariño J. C. B-learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior // Revista Complutense de Educación. 2006. 17(1). P. 121–133.
2. Jiménez Palmero D., Mora Núñez M. y Cuadros Mucoz. R. La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendien 7 días” // Revista Fuentes. 18(2). 2016. P. 209–223. URL: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/viewFile/2814/2743> (дата обращения: 10.02.2019).
3. Marcos Marín F. A. Aportaciones de la lingüística aplicada. Vademecum para la formación de profesores // Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE) (eds. Sánchez Lobato, Santos Gargallo, I.). Madrid: SGEL, 2004. P. 5–42.
4. Morales Cabezas J. Perspectivas tecnológicas en la didáctica de la lengua // Aproximación didáctica a la lengua y la literatura. 2014. P. 31–48.
5. Pellicer Palacín M. R. Enseñanza y aprendizaje 2.0: Uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo // XXIV Congreso Internacional de la ASELE. 2013. P. 575–585. URL: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_575.pdf (дата обращения: 10.02.2019).

Сведения об авторе:

Поспелова Юлия Павловна, ст. преподаватель, Российский Университет Дружбы народов, Москва, Россия; e-mail: pospelova_yur@pfur.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE SPANISH LANGUAGE

Julia P. Pospelova

Senior Lecturer, Russian Peoples' Friendship University, Moscow, Russia;
e-mail: pospelova_yul@pfur.ru

Abstract

Information and communication technologies significantly expand educational horizons, enhancing the practical orientation of the process of learning a foreign language, contribute to the formation of effective students' independence and increase their cognitive activity. Internet technologies provide unique opportunities for the independent search and finding information, mastering material in a game and competitive form in class, participating in various international projects, independent research. Using computer programs, the Internet, multimedia tools, students are able to study a large amount of linguistic, cultural information with its subsequent analysis. In the article the author will consider the use of various Internet resources and programs that allow to create more diverse and visually rich Spanish classes, with the best development of the material studied and the expansion of students' knowledge.

Key words: information and communication technologies, modern technologies, studying process, Spanish language.

References:

1. Gonzalez Mariño, J. C. (2006) B-learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. (B-learning using free software, a viable alternative in Higher Education.) *Revista Complutense de Educación*. 17(1). pp. 121–133.
2. Jiménez Palmero, D., Mora Núñez, M., y Cuadros Mucoz, R. (2016) La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendien7dias”. (The importance of new technologies in the educational process. ICT didactic proposal for ELE: “melendien7dias”). *Revista Fuentes*. 18(2). pp. 209–223. [Online] Available from: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/viewFile/2814/2743>. (Accessed: 10.02.2019).
3. Marcos Marín, F. A. (2004) Aportaciones de la lingüística aplicada (Contributions of applied linguistics). En: *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (eds. Sánchez Lobato, Santos Garraló, I.). Madrid: SGEL. pp. 25–42.
4. Morales Cabezas, J. (2014) Perspectivas tecnológicas en la didáctica de la lengua. (Technological Perspectives in Language Teaching). En: *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura*. pp. 31–48.
5. Pellicer Palacín, M. R. (2013) Enseñanza y aprendizaje 2.0: Uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo. (Teaching and learning 2.0: Use of wikis and blogs for collaborative work.) En: *XXIV Congreso Internacional de la ASELE*. pp. 575–585. [Online] Available from: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_575.pdf. (Accessed: 10.02.2019).

Исследование делового китайского языка: создание параллельного корпуса деловой корреспонденции и внешнеторговой документации на китайском, английском и русском языках

К. А. Ульянова

Аннотация

Параллельный китайско-англо-русский корпус деловых писем и внешнеторговых документов служит инструментом для исследований в области сопоставительной стилистики и лексикологии. Контент-анализ текстов позволяет выявить узуальное употребление единиц специальной лексики делового языка, наметить коммуникативную структуру и базовые стратегии реализации коммуникативной цели деловых писем и документов. Деловой китайский язык, в отличие от соответствующего стиля английского и русского языков, сочетает в себе противоположные тенденции: наличие когнитивной и эмоциональной информации, сочетание элементов книжной и разговорной речи.

Ключевые слова: китайский язык для специальных целей, лингвистический корпус, деловая переписка, внешнеторговая документация, деловой стиль.

Научно-технический прогресс и возрастающие потребности межкультурной коммуникации диктуют необходимость систематизации специальных знаний, накопленных в естественном языке для специальных целей с применением методов компьютерной лингвистики. В настоящий момент в открытом доступе отсутствует параллельный корпус делового китайского, английского и русского языков, где выборка текстов производится на основе их жанрово-тематической принадлежности. В Китае разработаны несколько корпусов делового английского языка, включающие тексты на китайском языке: корпус Университета международного бизнеса и экономики, содержащий 2 миллиона слов [Business English Corpus 2015]. В корпусе Хэйлунцзянского университета представлены не только данные по словоупотреблению, но и образцы деловой корреспонденции на английском языке [Business English IV Corpus 2013]. Параллельный корпус текстов на китайском, английском, русском и немецком языках, созданный С. А. Шаровым, базируется на материалах сети Интернет [Chinese Business Corpus 2006]. В рамках исследования делового стиля китайского языка мы сконструировали трехязычный корпус деловых текстов, который содержит 1000 образцов деловой корреспонденции и 500 образцов внешнеторговой документации. Источниками текстов послужили пособия по деловому китайскому языку, данные ресурса [百度文库 baidu wenku](http://www.baidu.com). Среди вышеуказанных материалов выделяются два сборника деловых писем, созданных англоязычными авторами и переведенных на китайский язык [Woods 2003; Цзоу, Чжао 2003]. Проводится работа по инкорпорации данного массива текстов в Национальный корпус русского языка [НКРЯ 2004]. Данный корпус может быть использован в лингвистических исследованиях с целью определения соотношения элементов делового и разговорного стиля в текстах, при обучении написанию деловых писем на иностранном языке, а также в практических целях специалистами в области внешнеэкономической деятельности. С помощью поисковой системы можно не только определить частоту словоупотреблений, но и выявить основные языковые формулы, организующие структуру документа.

В ходе исследования деловых писем и внешнеторговых документов были достигнуты следующие основные результаты.

Стереотипность деловой речи проявляется в том, что для каждого вида делового письма или официального документа существуют конкретные языковые формулы, которые соотносятся с коммуникативными шагами как минимальными единицами речевого общения. Языковые формулы одновременно служат структурными элементами, организующими текст документа, и позволяют реализовать основную

Таблица 1

Коммуникативные шаги:	Письмо-рекламация №1 в китайском дискурсе	Коммуникативные шаги:	Письмо-рекламация №2 в английском дискурсе
1. Обращение	1. 尊敬的刘先生，您好！ уважаемый господин Лю!	1. Заголовок	1. Returning item <i>Возврат товара</i>
2. Вступительная формула вежливости	2. 感谢您方最近运来我们定购的家具，我们一直很喜欢与贵公司合作，并以销售贵公司的产品为荣。 <i>Благодарю Вас за то, что Вы прислали нам мебель по нашему заказу. Нам очень нравятся сотрудничать с Вашей компанией, и мы считаем для себя честью продавать мебель Вашей компании.</i>	2. Обращение	2. Dear []: <i>Уважаемый []:</i>
3. Описание проблемы	3. 但是，我们对这批货物中的四把灰色座椅的质量略感失望。我随信附上了三张照片，从上面可以看出椅子表面有些油漆剥落的地方，是不是为了赶任务，仓促之间没能粘得很好。 <i>Однако у нас возникли претензии к качеству четырёх серых стульев.</i>	3. Описание проблемы	3. Today we received [eight of your company's "Amish-inspired" arm chairs], which we ordered for our conference room. All of them were damaged in transit. [Three have loose legs. One has a leg that has broken off completely. All eight chairs have scratched

	<p>К своему письму я прилагаю три фотографии. На верхнем снимке отчётливо видно, что на стуле есть места, где лак облупился. Возможно, что в спешке лаку не дали высохнуть до конца.</p>		<p>legs. We are returning them.] Сегодня мы получили [восемь кресел Вашей компании "Atish-inspired"], которые были заказаны для конференц-зала. Все они были повреждены при транспортировке. [У трех шатаются ножки. У одного кресла отломилась ножка. У всех восемь кресел ножки поцарапаны. Мы их возвращаем.]</p>
<p>4. Предложение решения проблемы</p>	<p>4. 所以，我恳请退换这些座椅，如果贵公司目前不能提供质量更佳的灰色座椅，我们也可以接受木纹型的座椅作为替换。Поэтому [искренне] прошу Вас заменить нам эти стулья. Если Ваша компания в ближайшее время не сможет предоставить нам стулья этой модели серого цвета, мы готовы принять на замену стулья натурального цвета (неокрашенной древесины).</p>	<p>4. Предложение решения проблемы</p>	<p>4. Please send [new chairs] as quickly as possible. Пожалуйста, отправьте [новые кресла] как можно быстрее.</p>

Коммуникативные шаги:	Письмо-рекламация №1 в китайском дискурсе	Коммуникативные шаги:	Письмо-рекламация №2 в английском дискурсе
5. Тактика давления	5. 我知道贵公司一向尊重顾客的意见, 因而我相信这个问题一定可以获得圆满的解决。Я знаю, что Ваша компания всегда дорожит мнением клиентов, и уверен, что эту проблему можно будет решить легко и быстро.	5. Тактика давления	5. [Our board of directors is looking forward to holding their next meeting in our renovated conference room on [date]. [Совет директоров нашей компании намерен провести следующую встречу в нашем обновленном конференц-зале [date].
6. Заключительная формула вежливости	6. 此致敬礼! Суважением, 方云 Фан Юнь [Корец 2010: 11–12]	6. Заключительная формула	6. Thank you. Благодарим Вас!
7. Подпись		7. Подпись	7. Sincerely, [Name] [Title] Суважением, [ФИО] [Должность] [Woods 2003: 495]

коммуникативную цель с соблюдением принципа экономии речевых усилий. Рассмотрим алгоритм развертывания коммуникативных шагов на примере письма-рекламации, представляющего собой претензию заказчика поставщику в связи с нарушением условий договора, ненадлежащим качеством продукции или оказанием услуг [Современный экономический словарь 2011]. Характерной чертой такого письма является использование тактик давления с целью добиться скорейшего разрешения проблемы (см. Таблицу 1 на стр. 264–266).

Тактики давления могут быть выражены эксплицитно (как в образце на английском языке с целью ускорить решение проблемы в установленный срок) или имплицитно (апелляция к репутации компании в образце на китайском языке). Использование формул вежливости в начальной и заключительной части китайского письма отражает две тенденции: 1) циклический характер развертывания китайского письма; 2) установка на поддержание контакта — инвестиция в долгосрочные межличностные отношения с деловым партнером.

Деловой стиль китайского языка (и коммерческий подстиль в частности) характеризуется стилистической контаминацией: смешением элементов разговорного и книжного макростилей, что было установлено в ходе контент-анализа деловых писем по коммуникативным шагам. В предложении 我们一直很喜欢与贵公司合作, 并以销售贵公司的产品为荣 из 25 иероглифов 18 относятся к элементам разговорной речи, а оставшиеся 7 — к элементам книжной (与 предлог классического китайского языка, 贵 досл. 'уважаемый', вежл. 'Ваши' (дублируется), 并 союз классического китайского языка, 以...为荣 'считать за честь').

В целом, коммуникативная цель внешнеторговых документов — снабдить адресата достоверной информацией, отсюда вытекает четкость структуры документа, дублирование китайского текста на английском языке, выступающего как лингва-франка в процессе межкультурной деловой коммуникации. Коммуникативная цель делового письма — установить и поддержать контакт в долгосрочной перспективе. Данная установка в китайском письме реализуется с помощью элементов эмоциональной информации: к примеру, 对货物的质量感失望 досл. 'чувствовать разочарование относительно качества товара', 恳请 'искренне просить'. При переводе на русский язык в первом случае применяется конкретизация: 'возникли претензии к качеству товара'. Во втором случае компонент эмоциональной информации искренне опускается в целях стилистической адаптации текста для русскоговорящего реципиента.

Вышеизложенное свидетельствует о динамическом характере делового китайского языка, в котором переплетаются традиции и новации, эффективное сочетание которых определяет успешность коммуникации. Использование корпуса деловых текстов позволяет установить стилистические нормы деловой речи в сопоставительном аспекте и оптимизировать межкультурное взаимодействие.

Список литературы:

1. Корец Г. Б. Китайский язык. Деловая переписка. М.: Живой язык, 2010. 224 с.
2. Национальный корпус русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 01.03.2019).
3. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 6-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2011. URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_67315/655f2b71ddfafbcdb5af517f02eb9386a2a7a2a1 (дата обращения: 01.03.2019).
4. Business English Corpus (compiled at the University of International Business and Economics). URL: <http://111.200.194.212/cqp/business> (дата обращения: 01.03.2019).
5. Business English IV Corpus developed at Heilongjiang University. URL: <http://biz.yulk.org> (дата обращения: 01.03.2019).
6. Chinese Business Corpus. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/query-zh.html> (дата обращения: 01.03.2019).
7. Woods J. 2500 Successful Business Letters (in Chinese). Shanghai: Shiji chuban jituan, 2003. 502 p.
8. Байду вэньку (хранилище документов Байду). URL: <http://wenku.baidu.com> (дата обращения: 01.03.2019).
9. Цзоу Хайфэн, Чжао Яо. Гоцзи шангю синьхань юй хэтун мобань шоуцэ (Сборник образцов коммерческой корреспонденции и договоров). Пекин: China Commerce and Trade Press, 2003. 444 с.

Сведения об авторах:

Ульянова Ксения Анатольевна, соискатель кафедры китайской филологии ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: liulang689@gmail.com

RESEARCH ON BUSINESS CHINESE LANGUAGE: CONSTRUCTION OF PARALLEL BUSINESS CHINESE-ENGLISH-RUSSIAN CORPUS OF BUSINESS CORRESPONDENCE AND FOREIGN TRADE DOCUMENTS **Ksenia A. Ulyanova**

Postgraduate student of the Department of Chinese Philology, Institute of Asian and African Studies of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: liulang689@gmail.com

Abstract

The parallel Chinese-English-Russian corpus of business letters and foreign trade documents is a solution for studies in the field of comparative stylistics and lexicology. Content analysis makes it possible to identify common usage of the business lexis, communicative structure and ways helping to realize communicative goals of business letters and documents. Business Chinese language, unlike business English and Russian languages, combines opposite trends: cognitive and emotional information, formal and colloquial speech elements.

Key words: Chinese language for specific purposes, text corpus, business correspondence, international trade documents, business style.

References:

1. Korets, G. B. (2010) *Kitayskiy yazyk. Delovaya perepiska* [Chinese language. Business correspondence]. Moscow: Zhivoy yazyk.
2. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka. (2004) *Natsional'nyy korpus russkogo yazyka* [Russian National Corpus]. [Online] Available from: <http://ruscorpora.ru> (Accessed: 01.03.2019).
3. Rayzberg, B. A., Lozovskiy, L. Sh., and Starodubtseva, E. B. (2011) *Sovremennyy ekonomicheskii slovar'* [Dictionary of modern economics]. Moscow: INFRA-M. [Online] Available from: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_67315/655f2b-71ddfafbcbd5af517f02eb9386a2a7a2a1 (Accessed: 01.03.2019).
4. Business English Corpus. (2015) *Business English Corpus (compiled at the University of International Business and Economics)*. [Online] Available from: <http://111.200.194.212/cqp/business> (Accessed: 01.03.2019).
5. Business English IV Corpus. (2013) *Business English IV Corpus developed at Heilongjiang University*. [Online] Available from: <http://biz.yulk.org> (Accessed: 01.03.2019).
6. Chinese Business Corpus. (2006) *Chinese Business Corpus*. [Online] Available from: <http://corpus.leeds.ac.uk/query-zh.html> (Accessed: 01.03.2019).
7. Woods, J. (2003) *2500 Successful Business Letters (in Chinese)*. Shanghai: Shiji chuban jituan.
8. Baidu wenku. (2003) *Baidu wenku repository*. [Online] Available from: <http://wenku.baidu.com> (Accessed: 01.03.2019).
9. Zou, Haifeng and Zhao, Yao. (2003) *Guoji shangwu xin hanyu hetong moban shouce* [International Business Correspondence & From Handbook]. Beijing: China Commerce and Trade Press.

**Современные технологии в процессе
обучения английскому языку для специальных
и академических целей**

Е. И. Юрченко, К. Л. Грабарник

Аннотация

В статье описывается информатизация процесса обучения иностранным языкам, опыт использования новейших интернет-платформ как способа создания непрерывного образовательного процесса и индивидуального подхода в группах студентов нелингвистических специальностей. Раскрывается понятие *blended learning* и способы его реализации в конкретных группах студентов. Говорится, что современное поколение

“цифровых аборигенов”, имеющих возможность получения больших информационных потоков, способно к динамичному обучению иностранным языкам с использованием аудиовизуального материала, который они могут осваивать как в аудитории, так и самостоятельно, выполняя домашнее задание. Это увеличивает заинтересованность обучающихся в предмете и в получении результата в виде способности осуществления коммуникации на заданную тему. Проведен опрос обучающихся, который подтвердил эффективность используемых платформ readworks.org и quizlet.com и желание обучающихся продолжать освоение материала с помощью подобных платформ.

Ключевые слова: смешанное обучение, информационные технологии, интернет-платформа, дифференциация, коммуникативный подход.

Современное высшее образование в России претерпевает значительные изменения. Глобализация и информатизация влекут за собой стремительное развитие дистанционного обучения (ДО) и появление множества интернет-платформ для обучения иностранным языкам. Это дает возможность выйти на новый уровень подачи материала и развития коммуникативных навыков. Данный процесс достаточно закономерен — ведь еще в XIX в. в Англии иностранцев приглашали на дистанционные курсы при университетах. Современные же ‘цифровые аборигены’ имеют обширные возможности получать большие информационные потоки, обучаться динамично, осваивать язык как в аудитории, так и дома. Самостоятельная работа студентов (СРС) является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, развивает ответственность студента, мотивированность и творческий подход к решению проблем.

С распространением сети Интернет в сфере образования появилось новое направление, новый тренд — E-learning. E-learning (сокр. от англ. ‘Electronic Learning’) — это система обучения при помощи информационных и электронных технологий [Андреева 2017]. Основными принципами E-learning являются:

- свобода доступа к информации вне зависимости от места и времени обучения;
- гибкость и адаптивность материала для любого уровня подготовки;
- актуальность новых знаний для коммуникации в современном мире.

При обучении иностранному языку групп технической направленности в МИЭТе мы выбрали такую ветвь E-learning, как *Blended Learning*. *Blended Learning*, или *смешанное обучение* — это образовательная концепция, в рамках которой студент получает знания и самостоятельно онлайн, и очно с преподавателем. Такой подход дает возможность контролировать время, место, темп и путь изучения материала. Смешанное образование позволяет совмещать традиционные методики и актуальные технологии. Медиатором образовательной активности выступают

компьютер, онлайн-режим, мобильные девайсы и специальные обучающие программы/ платформы/ресурсы. Blended Learning особенно эффективно в обучении иностранным языкам, поскольку оно предполагает и потребность в живом общении, и необходимость в онлайн чтении, просмотре роликов, визуальном 'заучивании слов', произнесении, игровом моменте и интерактивности. Кроме того, смешанное обучение позволяет решить проблему дифференциации студентов по уровням подготовки.

Основными ресурсами смешанного обучения стали такие платформы, как WhatsApp, Quizlet, Readworks, Google Classroom, Youtube (Ted Talks). В процессе использования были реализованы две важнейшие цели: непрерывность обучения и индивидуальный подход, обозначенный в образовательном стандарте ФГОС 3++. В рамках прохождения образовательной программы непрерывность обучения иностранному языку стала важной задачей для преподавателей. Во-первых, необходимо создать условия для ликвидации пропусков и академических задолженностей по предмету, а, во-вторых, поддерживать непрерывный контакт со студентами на иностранном языке для лучшего усвоения, запоминания и мотивации.

На фоне многих программ для работы с должниками и отстающими студентами выгодно выделяются платформы Quizlet и Readworks. Платформа Quizlet — это настраиваемый под нужды педагога банк тематических мини-игр, направленных на заучивание новых слов. После прохождения темы преподаватель вводит обязательный к запоминанию лексический блок в память программы, создавая карточки для изучения (Рисунок 1).



Рисунок 1



Рисунок 2

Студент может выполнять игры как с компьютера, так и с мобильного приложения на операционных системах Android или IOS. Результаты группы отображаются в турнирной таблице, мотивируя студентов выполнять задания быстрее и лучше. Преподаватель, в свою очередь, в режиме онлайн может отслеживать прогресс группы и количество выполненных заданий каждым из студентов (Рисунок 2).

Задача Quizlet — помогать в создании образовательных возможностей для всех учащихся и выработке хороших учебных привычек и этики. При работе со студентами, имеющими академическую задолженность по иностранному языку, было отмечено, что студенты изучали материал более качественно, а не только, чтобы “просто сдать”. Кроме того, у учащегося пропадал стресс и страх сдавать задолженность.

Среди студентов, использующих различные интернет-платформы, был проведен опрос о комфортности использования Quizlet, который показал, что 60% студентов выбрали Quizlet как самую любимую программу (Рисунок 3). Многие ответили, что в Quizlet “много упражнений на запоминание слов и высказываний” и “удобно учить слова”. Подавляющее большинство студентов отметили, что использование Quizlet — это мотивирующий и интересный способ учить язык (Рисунок 4).

Вторая платформа, позволяющая дистанционно отслеживать прогресс класса, — Readworks. Readworks — это банк текстов, разделенных

Какой из использованных ресурсов Вам понравился больше\оказался полезным

15 responses

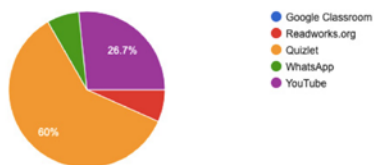


Рисунок 3

Оцените использование Quizlet по следующим критериям от 1 до 5

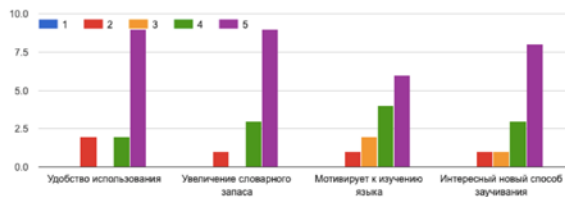


Рисунок 4

по уровням сложности и различным темам, с подготовленными заданиями, аудиовизуальной поддержкой, лексическими блоками для изучения (Рисунок 5).

Основное преимущество платформы — это возможность дифференцировать студентов по уровням подготовки в рамках одной темы, что обычный учебник сделать не может. С помощью дифференциации студентов по уровням мы добиваемся реализации главного учебного принципа: не надо быть лучше другого, будь лучше, чем ты был вчера. Платформа Readworks позволяет студенту, прочитав и прослушав текст, сразу выделить основные мысли, ответив на наводящие вопросы, разобраться с переводом в разделе ‘Словарь’, выразить свое мнение по теме в графе ‘Краткий ответ’ или ‘Эссе’. Такой формат работы исключает списывание, так как преподаватель видит всю разверстку ответов студентов (Рисунок 6).

С помощью раздела ‘Прогресс класса’ преподаватель может оценить работу студента, выставив соответствующие баллы (Рисунок 7).

В вопросе личной мотивации мы согласны с В. В. Верхотуровой, которая говорит, что именно самостоятельная работа на занятиях иностранным языком с использованием электронных образовательных ресурсов формирует способности к осознанной, креативной деятельности в рам-



Рисунок 5

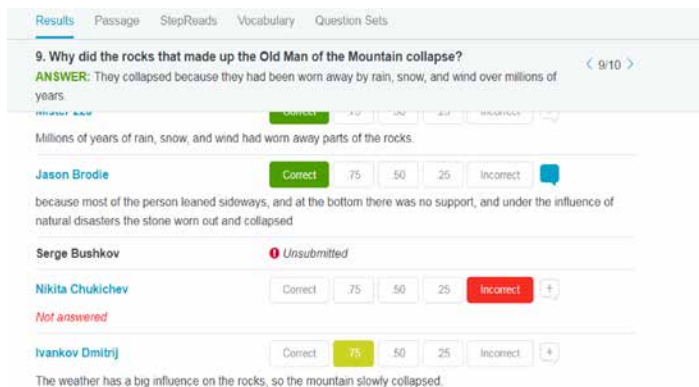


Рисунок 6

Old Man of the Mountain		A1 MIET	
		Start Date: 11 сентября 2018 г.	Due Date: 31 декабря 2018 г.
Results	Passage	Step/Reads	Vocabulary
Comprehension Questions			
View By: Student Question			
Students	Comprehension Questions		
33/48 Submitted	Multiple Choice	Written Answer Grade (these)	Total 10
Mister 228 reassign options	100%	67%	90%
Jason Brodie reassign options	98%	42%	73%
Serge Bushkov	0%		Not submitted
Nikita Chukichev reassign options	100%	0%	70%
Ivankov Dmitry reassign options	71%	70%	73%

Рисунок 7

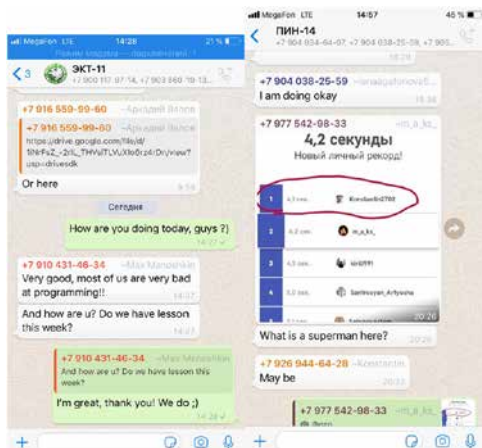


Рисунок 8

Рисунок 9

ках реальных практических задач [Верхотурова 2014]. Поэтому в курсе иностранного языка для технических групп мы реализовали также процесс непрерывного общения со студентами с помощью интернет-платформы WhatsApp. Студенты учебных групп после прохождения теста на уровень владения основными грамматико-лексическими темами английского языка были разделены на несколько подуровней в соответствии с международной классификацией A1–C2. В каждом учебном чате студенты общаются на иностранном языке, обмениваются смешными изображениями, уточняют домашнее задание и организационную информацию. Преподаватель выступает медиатором группы, иногда привлекая студентов более сильных подуровней. Такие живые обсуждения позволяют подпитывать интерес студентов к изучению иностранного

Отметьте, насколько по 10-балльной шкале, использование современных платформ повлияло на ваш прогресс в семестре.

15 responses

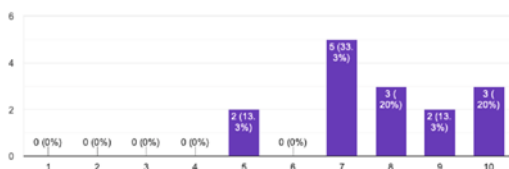


Рисунок 10

Хотели бы вы в дальнейшем использовать современные платформы на занятиях иностранным языком?

15 responses



Рисунок 11

языка, а также создавать реальные коммуникативные ситуации, схожие с жизненными (Рисунки 8 и 9). Функционал мобильного приложения WhatsApp позволяет отвечать как всем студентам сразу, так и конкретному человеку отдельно, что помогает преподавателю корректировать при необходимости ошибки в переписке. Кроме того, использование возможности записи голосовых сообщений позволило дистанционно контролировать чтение вслух и другие фонетические упражнения.

В заключение отметим, что помимо явных преимуществ смешанного обучения, нами были замечены и недостатки. Во-первых, техническая неподготовленность студентов, вуза или платформы. Некоторые студенты в опросе отмечали, что "readworks работает не во всех браузерах", приложение "вылетает", и т. д. Иногда интерфейс платформы не до конца понятен студенту, что требует дополнительного времени на адаптацию. Во-вторых, было замечено, что обучение "без учебника" привело к потере системности у небольшого процента учащихся. Тем, кто привык последовательно выполнять задания по учебнику, оказалось трудно перейти на творческий подход к выполнению учебной программы. Однако, в большинстве случаев, студенты отмечали дополнительную мотивацию при использовании интернет-платформ (Рисунок 10), а также единогласно проголосовали за продолжение их использования в рамках учебного процесса (Рисунок 11).

Индустрия онлайн-платформ, созданных для обучения иностранным языкам, стремительно развивается, постоянно происходит усовершенствование существующих и появление новых возможностей. Занятие больше не ограничивается стенами аудитории. У преподавателя есть возможность дополнительно отработать материал с отстающими и углубленно его изучить с теми, кто заинтересован в этом, не тратя огромное количество времени. Преподаватель для студента служит своего рода “проводником” в огромном массиве информационных потоков, что приводит к возможности самообучения, высокому уровню мотивации и значительному прогрессу каждого студента независимо от его начального уровня владения языком.

Список литературы:

1. Андреева А. А. Использование виртуального класса на платформе Vimbox в обучении английскому языку // KANT. СПб.: KANT, 2017. С. 10–12.
2. Верхотурова В. В. Дидактический потенциал использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранным языкам // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции, 20–21 марта 2014 г., Томск. Томск: Изд-во ТПУ, 2014. С. 156–158.

Сведения об авторах:

Юрченко Евгения Игоревна, к. социол. н., доцент, Институт лингвистического и педагогического образования, Национальный исследовательский университета “МИЭТ”, Москва, Россия; e-mail: 89161005920@mail.ru

Грбарник Ксения Леонидовна, преподаватель, Институт лингвистического и педагогического образования, Национальный исследовательский университета “МИЭТ”, Москва, Россия; e-mail: ks.grabarnik@gmail.com

MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL AND ACADEMIC PURPOSES

Eugenia I. Yurchenko

Candidate of Sociology, Associate Professor, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia; e-mail: 89161005920@mail.ru

Ksenia L. Grabarnik

Teacher, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia; e-mail: ks.grabarnik@gmail.com

Abstract

The article describes the experience of using Internet platforms as a way to create a continuous educational process and an individual approach in groups of students of non-linguistic specialties. The concept of Blended learning is revealed. It is said that the modern generation of “digital natives” is capable of dynamic

learning using audio-visual material that they can master both in the classroom and on their own. Thus, increasing the interest of students in the subject and the ability to communicate on a given topic. A survey conducted confirmed the effectiveness of the platforms used within the course and the desire of students to continue studying the material with the help of such platforms.

Key words: blended learning, electronic technologies, internet platform, leveling, communicative approach.

References:

1. Andreeva, A. A. (2017) Ispol'zovanie virtual'nogo klassa na platforme Vimbox v obuchenii anglijskomu yazy'ku [Using virtual classroom platform Vimbox in ESL]. *KANT* [KANT]. pp. 10–12.
2. Verkhoturova, V. V. (2014) Didakticheskij potentsial ispol'zovaniya e'lektronny'kh obrazovatel'ny'kh resursov v obuchenii inostranny'm yazy'kam [Didactic potential of using educational resources in teaching of foreign languages]. *Urovnevaya podgotovka specialistov: elektronnoe obuchenie i otkrytye obrazovatel'nye resursy* [Level training of specialists: electronic education and open educational resources]. Proceedings of the I All-Russian Research and Methodological Conference. 20–21 March 2014. Tomsk: Izd-vo TPU. pp. 156–158.

The Application of Blog Technology to Teaching Chinese for Undergraduate Students

A. S. Antonova

Abstract

This article describes how the author incorporated a blog project into an integrated-skills foreign language class at a university. The tutor blog was developed to complement the course “General Mandarin Chinese” for beginner Russian learners. The main aim of the blog was to create a web environment that was authentic but at the same time levelled to the students’ language abilities. The blog emphasis was on improving reading and listening skills, increasing vocabulary size, and enhancing understanding of Chinese everyday life.

After using the blog for five months, the author concluded that the blog positively impacts student attitudes toward language learning and allows designing learning and evaluation activities that increase student participation and engagement in the classroom and beyond.

Keywords: technology and CSL, blogging, authentic materials, motivation, Chinese.

1. Introduction

The application of new information technologies to foreign language teaching has been increasingly discussed in recent years. Research has demonstrated that computer-mediated communication activities can enhance learner autonomy, advance cooperative learning and serve as an educational tool in language courses [Sun 2009]. Besides, such activities can make learning more personalized, more interactive and more dynamic. However, the use of information technologies implies not only the use of new technical means, but also new forms and methods of teaching, and a new approach to learning [Felix 2003].

Blogging is one of such user-friendly technological tools. Blogs are mainly used for communication, for distributing information and for reflection, but they can also provide teachers and learners with endless possibilities for daily interaction due to their multimedia features and interactivity. There are different types of blogs used in education: the tutor blog, the learner blog, and the class blog [Campbell 2003]. The tutor blog is a blog run by a teacher for the learners, where a teacher can post additional tasks for students, topics for discussion, photo reports, etc. The learner blog is run either by individual learners themselves or by small collaborative groups of learners and is used for publishing the individual work or assessing the results of their activities. The class blog is usually a result of the collaborative effort of an entire class, which allows students and teachers to publish their writing and communicate with each other in an open educational space.

When considering the type of blog it is important to take into account learners' proficiency level and the features of the taught language. For instance, for first-year undergraduate students studying Chinese it will be very difficult to write a review on a book or a film or to lead a discussion on a debatable topic. So the tutor or the class blog will be a better option for undergraduate students. The content of such a blog can incorporate additional tasks for students with audio and video links, links to useful resources and topic discussions.

In language education, weblogs can be beneficial for both learners and teachers for several reasons. First of all, blogs can greatly increase student engagement and provide an environment for collaboration and creation of knowledge. Blogging is a relatively new type of activity for students; thus, it creates more engaging and more authentic experience. Students also have an opportunity to participate equally in the learning process and the time constraints of the lesson are released since a lot of activities can be done outside the classroom. Therefore, using blogs in a language classroom can, on the one hand, advance cooperative learning, but on the other, enhance learner autonomy and help learners to form skills of independent work. Moreover, many researchers stress that weblogs can help to form or enhance the critical and analytical thinking skills of the students [Oravec 2002; Zhang 2009].

Thus, the use of blogs as a learning tool can enhance students' language learning and development, provide authentic and flexible learning environments, and supplement classroom activities.

2. The Study

2.1 The setting and the participants

The participants of this study were twelve first-year Chinese major students in the School Of Asian Study, National Research University Higher School of Economics, Russia. They were mostly females and their ages ranged from 18 to 20 years. They have been studying Chinese for 5 months and could already understand and read basic Chinese as well as write small essays on common topics. These students were preparing to become professional translators and interpreters to and from Mandarin Chinese.

2.2 Rationale of the project

The author was interested in incorporating a blog project into a classroom practice and to offer the students an opportunity as well as materials to practice Chinese outside the classroom.

Thus, the main aims of this blog were:

1. to create a web environment that is authentic but at the same time is levelled to the students' language abilities;
2. to provide authentic material for improving reading and listening skills;
3. to increase learners' vocabulary size;
4. to enhance cultural understanding of Chinese everyday life;
5. to develop a platform for independent student work outside the classroom.

2.3 Procedure

The research was conducted in the second semester of academic year 2014. The students were enrolled in the Basic Mandarin Chinese course. This course aims to enable students to develop their reading skills, listening skills, and grammar skills in Mandarin Chinese. Up to this point in their studies the students had mainly received instruction in the traditional face-to-face format. The students had never had a chance of using the language in authentic environments. Work with the blog was not part of the course, instead it was an out-of-class project aimed at motivating students to take advantage of authentic environments outside the classroom in order to practice language skills.

Before I started the blog, all students completed a short pre-project questionnaire about the use of authentic web resources, their ability to find information using Chinese websites, and their previous exposure to Chinese culture. The responses to this questionnaire revealed that not a single student had a chance to work with a blog as part of the course prior to the class, but they were interested in additional activities and were ready to participate in such work.

2.4 Blog description

The blog was registered at WordPress.com (www.xuehanyu2014.wordpress.com). A tutor blog was chosen as the students were beginners and it was difficult for them to post entries in Chinese but they could benefit from reading and translating authentic materials that were not easily found in the teaching materials. In class the structure of the blog was demonstrated to the students and it was explained how to write and leave comments on a specific entry. To

maximize the interaction with the authentic language environment the whole blog presented in the Chinese language. This was done specifically to give the students an opportunity to understand the site navigation and to get familiar with reading not only texts that they encounter in the textbook, but also with texts that are slightly above their level, however, based on the vocabulary they have learned.

The blog tasks were not compulsory, and the students did not receive points for them. It was their independent work done outside of classroom. I edited all the comments that students wrote in the blog, so they could see their mistakes. In addition to this, a native speaker, who was also involved in the project, corrected all the tasks completed by the students.

2.5 Tasks

The tasks posted on the blog focused on the development of basic language skills: writing, reading and listening. However, the tasks were very carefully chosen and levelled to the students' abilities. It was important to make students feel that they already have enough knowledge of the Chinese language to use it as a tool for solving real communicative tasks — for example, to conduct an interview with a native speaker, to translate current news from a news website, or to watch a non-instructional cartoon. Creation of this connection to the real life situations helped to increase students' motivation for learning and using the Chinese language.

The tasks were chosen based upon 6 criteria of task appropriateness [Chappelle 2001]:

1. Language Learning Potential — the tasks should offer a beneficial focus on form.
2. Learner Fit — the tasks should be appropriate for the learners' language level and learning strategies.
3. Meaning Focus — the tasks should be meaningful.
4. Authenticity — the tasks should have some resemblance to possible situations which a learner can encounter in a L2 environment.
5. Positive Impact — the tasks should create motivation to use L2, increase interest in the L2 culture, and develop metacognitive learning skills.
6. Practicality — the tasks should be fairly easy to use both for the teacher and for the learner.

New entries appeared once or twice a week. During this period of time the students completed a variety of tasks, including listening to authentic podcasts, reading news and short articles, doing exercises on vocabulary-building, and undertaking varying tasks related to the Chinese culture.

3. Findings

After the semester was completed and the students received their final grades, they were asked to complete another questionnaire about their perceptions of the project. The responses were analyzed by the author to determine how the students viewed the tasks, how effective the tasks were for the learners, and whether or not the students would like to continue working with the blog in the future.

Their answers showed that the students hold very positive attitudes towards the blog. Nine students answered that they liked the project very much; three students were neutral to the project, while no student expressed any negative opinion of the project.

The students mentioned that

1. the project helped them with learning the Chinese language;
2. the project helped with reading and writing in Chinese;
3. more new words and expressions were learnt;
4. it was useful to have a look at other students' work;
5. the blog was also viewed as giving an opportunity and freedom for self-study;
6. the use of authentic materials increased their motivation;
7. students were able to read each other's opinions and observations.

The question "Does the weblog motivate you to learn the Chinese language?" revealed the following: six students said that the blog helped them and motivated them to learn Chinese, four students wrote that the blog inspired them, but just a little bit, and two students were not motivated by the blog.

When asked how they felt about their teacher commenting on their writings, the learners indicated that the comments increased their motivation to participate in the activities published on the blog.

When interviewed about what they thought the disadvantages of the blog project were, four learners commented that they found the project time-consuming; three learners said that the website was only in Chinese and it was difficult to understand, some students added that the teacher should assign more tasks to be done through the blog. Then the students added that they would be interested in writing short blog entries and conducting interviews in Chinese with other students and lecturers and publishing this material on the blog. This indicates that the most motivating tasks for the students are the ones where they can use the Chinese language for everyday communicative tasks, like preparing an article or an interview, or discussing some topics in Chinese. Students are ready to do such tasks with enthusiasm and spend extra time on them.

3.1 My observations

My experience with blog development shows that, of course, blogging is just a tool, not a new methodology or approach to teaching. However, it can be beneficial for both students and teachers alike and the tutor blog can be used as a tool to increase students' motivation to master new material. Five months of active blog usage demonstrated that students are interested in this type of outside-classroom activities. Using the tutor blog as a tool to deliver authentic materials can decrease student anxiety, which they can experience when being exposed to authentic foreign language. Despite the fact that all the tasks and the blog itself were in Chinese, which can be quite challenging for first-year students, the students actively participated in the tasks, though they did not receive points for participation. Students were more motivated and tried to

construct their answers more carefully when writing comments or answering questions. In class during their regular lessons, the students started to use new vocabulary introduced in the blog.

3.2 What a teacher can learn

From a teacher's perspective, blogging can be time-consuming; at the same time it can be an important part of teacher professional development. First, a blog is a simple and convenient platform for the publication of various materials for the course (assignments, links, audio and video files, etc.). Thus, a blog serves as a dynamic "course book" which can be easily updated. Second, a teacher can get feedback from students and quickly comment on students' work. Finally, it allows the teacher to constantly improve their knowledge of the language. At the same time, the role of the teacher as a facilitator is extremely important in maintaining students' interest and keeping the blog active. The teacher's task is not only to show what a blog is and how it can be used, but also to encourage students and inspire them to work with a blog. The novelty factor of using a blog in a language classroom can help to create an initial interest but it is not enough to make students actually start using it on a regular basis.

To support this interest the teacher should

1. try to comment the entries and respond to student posts quickly, writing a short comment related to the content;
2. ask questions to create more opportunities for discussion;
3. encourage students to post the writing assignments on the blog instead of giving them to the teacher;
4. the topic that is covered in class should be, if possible, related to the task posted on the blog, thus, the students will get an opportunity to practice the familiar material (grammar and vocabulary) and, at the same time, learn something new. All this can increase students' interest to the tutor blog and can help to successfully incorporate blog into a foreign language curriculum.

4. Conclusion

Over the past few years, the use of CALL activities in and outside the classroom have been widely discussed since there is a lot of interest in their effectiveness from teachers and students alike. One of such CALL activities is blogging. Blogs are universal and have a user-friendly nature, which makes them an obvious choice for teachers who want to introduce out-of-class resources to their learners. This research supports the hypothesis that blogs can be used as an educational tool because they are easy to set up and can be easily integrated in a multi-faced way into the classroom and out-of-classroom activities. Besides, they allow to include all learners in the process of learning. When working with a blog, students can practice the language using different skills, especially writing, in an authentic learning environment. Blogs are also an effective and efficient method of allowing students to access information as it is needed and to make connections between explicit knowledge from

textbooks and tacit knowledge gained when students see how the others are using the same knowledge.

However, despite the fact that using CALL methods is very effective, not many teachers try them in their work. First of all, this can be explained by the factor that not all teachers understand how to effectively integrate such methods as, for instant, blogging into the educational process and what kind of tasks and assignments give to the students.

In this study, we wanted to show how a tutor blog could be used and integrated into the course “Basic Mandarin Chinese” for the first-year students in a higher education setting. The aim of this project was to create an authentic web environment that is suitable for the beginner students. It was also important to create a resource that would motivate them to work independently outside the classroom. Students' responses and feedback about the project demonstrated that these aims were generally achieved, and students' experience in using the tutor blog has been overwhelmingly positive. The work with this project helped to raise language awareness in learners and increased their confidence in using the websites in Chinese. This project demonstrated that the tutor blog is an effective tool for delivery of instruction and there are numerous benefits for its use compared to the traditional language classroom tools such as textbooks.

References:

1. Bella, M. (2005) *Weblogs and Their Effects on Writing Skills*. [Online] Available from: https://web.archive.org/web/20110301221651/http://mirandalynn.com/casestudy_mbella.pdf. (Accessed: 03.03.2019).
2. Campbell, A. P. (2003) Weblogs for Use with ESL Classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2). [Online] Available from: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>. (Accessed: 03.03.2019).
3. Felix, U. (2003) Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*. 19(1). pp. 118–138.
4. Oravec, J. A. (2002) Bookmarking the world: Weblog applications in education. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 45(7). pp. 616–621.
5. Sun, Y. (2009) Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2). pp. 88–103.
6. Wu, W. (2005) *Using Blogs in an EFL Writing Class*. [Online] Available from: http://people.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/book_chapters/01.pdf. (Accessed: 03.03.2019).
7. Zhang, D. (2009) The Application of Blog in English Writing. *Journal of Cambridge Studies*. 4(1). [Online] Available from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.7646&rep=rep1&type=pdf>. (Accessed: 03.03.2019).

About the author:

Anna S. Antonova

Lecturer, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; e-mail: asantonova@hse.ru

Fostering Foreign Language Learning in a Digitally Enhanced University Environment: Class Portals and Creative On-Line Learning Activities

E. I. Baguzina

Abstract

The focus of this paper is on enabling anytime learning for university foreign language learners inside and outside of the classroom by introducing various digital activities. The latter include viewing and learning activities and class portals with tasks structured around engaging digital images. Such educational practices extend students learning opportunities, foster motivation and critical thinking by combining rich media stimulus with analytical skills. The paper will also look at criteria an educator could apply to identify an image worthy of a class discussion, as well as the search for an essential question to guide the discussion. Students will be able to engage in such learning-focused inquires on class portals via their PCs, mobile devices, individually and in teams online or in class.

Key words: higher education technologies, anytime learning, digital images, University Portal, Viewing and Learning Activities.

The Digital Revolution has brought about changes in educational practices and the digital generation has come to expect maximization of digital tools and technologies in class as well as learning activities that engage students and facilitate meaningful learning. University students, who are predominantly digital natives, often face informational and image overload. In their article “The Importance of Deep Reading” Maryann Wolf and Mirit Barzillai point out that though “the emphasis of digital media is on efficient, massive information processing... it can be less suited for the slower, more time-consuming cognitive processes that are vital for contemplative life. Even practices as simple as walking a class through a Web search and exploring how Web pages may be biased or may use images to sway readers help students become careful, thoughtful consumers of online information” [Wolf, Barzillai 2009: 32]. Educational strategies for promoting true learning in a digitally-enhanced learning environment have become a primary focus of attention of academics. Selecting powerful images and creating engaging viewing and learning actives around them have become most effective pedagogical practices.

This article aims at sharing experience in creating Viewing and Learning Activities built around engaging still images for post-graduate students specializing in International Business and Administration of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University). The primary purpose of such an educational technology is to foster motivation for English language learning, develop students’ critical thinking and creativity in a digitally enhanced learning environment.

In his preface to “The Image in English Language Teaching” Gunther Kress points out that the task for both teachers and for theorists is to make use “of a multiplicity of resources for making meaning — of “modes” in multimodal approaches... designing semiotically apt environments for learning... The designs for learning have to be apt for both the curriculum — the matter taught — and pedagogy — the social relations in environments of teaching and learning” [Kress 2017: ix].

Practice makes perfect. Motivating students to express themselves orally or in writing may be a complex task. The reasons for not being too eager to proactively share their ideas in class can be manifold: fear of making mistakes in a foreign language, being shy of speaking in public, lack of topic related vocabulary or ideas / associations and life experience, etc. What could trigger students’ willingness to discuss an issue and share opinions? Educators know from experience that integrating engaging still and moving images into a class will most often do the trick. A powerful image triggers students’ emotional response. Feelings overwhelm them and they just “forget” to be afraid of expressing themselves. David Jiles Ph.D. in his article “Intuition and emotion in creative thinking” studies the relationship between thinking and feeling and makes a point of the fact that our feelings — our intuitions — are not impediments to rational thinking; they form its origin and basis ...body and mind, emotion and intellect are inseparable. Not only do scientists feel their way toward logical ideas, but creative thinking and expression in every discipline are born of intuition and emotion [Jiles n.d.]. Combining those powerful images with effective pedagogy and digital technology results in smart learning activities that could be practiced regularly in an educational environment and lead to greater learner autonomy and intrinsic motivation.

This brings us to the first step of selecting a suitable image for a learning activity and criteria it should meet.

Firstly, it should be a digital image, so that it could be easily accessed in class, on class portal on any mobile gadget and the learning activity could be completed anytime inside or outside the classroom.

Secondly, the image should be relevant to the topic of a specific class and provoke thinking.

Thirdly, when searching for images on the Web copyright should always be taken into account to protect the rights of those who produce content. Educators could find Legal Resources for Digital Media on <http://dmlp.org/legal-guide/fair-use> most helpful.

The last but not least important aspect to take into account is the authenticity of photographic images. As the founder of United Nations of Photography Scott Grant highlights in his research “What is the Role of the 21 Century Post Digital Photographer?” it is time for photographers to accept the realities of their new responsibilities and embrace the possibilities of their new role in visual storytelling. Photographers have a personal and ethical responsibility to address the issues of unscrupulous and deceitful image creation... [Grant 2017].

Let's have a look at how images can be used in the case of post-graduate students specializing in International Business and Administration of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University).

For this activity still digital images were used as they give students more time to reflect and think through the task. The images that have been chosen include photos, cartoons, and images with quotations and were relevant to topics in Business and Management.

“The Power of Words” Unit comprises such topics as: the power of words in the business environment; making effective presentations and topical aspects that may arouse students’ interest, i.e. Plagiarism, etc.



Picture 1. *The Struggle was Real*

The teacher could start the discussion in class with an image highlighting the importance of carefully selecting words for life situations. For this purpose a photo “The Struggle was Real. Job hunting in Post World War I, 1930’s” was chosen (Picture 1). The photo was found on Academia.edu in the Collection “Rare and Thought-Provoking Historical Photographs”.

The Viewing and Learning Activity.

The Topical Question is: How important is the choice of words in job hunting?

1. *What is the image saying? What do you know on the topic?*
2. *What have you learnt from the photo? What ideas did you get that made you think in new directions?*
3. *What challenges on the topic cross your mind? What questions do you now have?*

We start with the emotional impact the photo has (it evokes feelings of compassion, you can “feel” how desperate or even crushed the man in the photo is), the image is an emotional “hook” for students. Then the students start looking deeper and thinking about the wording of the advert (the carefully chosen words and the repetition of number 3 and numeral “ONE” in capital letters) and the fact that the ad is so concise on the one hand, and so powerful on the

other. So, we come to the point of asking the students what they know about the issue and what they have learnt from it. The class will find similarities and differences with the present day strategies of job hunting and draw conclusions. This Viewing and Learning Activity is well suited for general discussion in class, as well as preparation of oral reports, or writing an essay.

The discussion may take several directions and switch over to the present day online job hunting, the art of writing a good (truthful, up-to-the-point and concise CV) illustrated by a cartoon (Picture 2) found on Google Images from <http://rapidbi.com/wp-content/uploads/2014/05/RapidBI-Cartoon-108.png> where the applicant is at a job interview and is being taken on for the job of writing annual reports due to his “creative” skills when writing his CV.

The Viewing and Learning Activity.

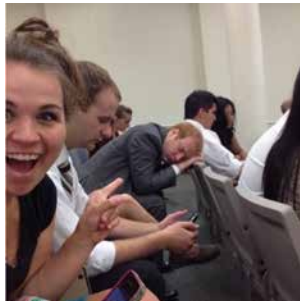
The Topical Question is: How important is it to write a good CV in order to be taken on for a job?

1. *What is the cartoon saying? Why is it so amusing?*
2. *Have you written a CV? Is it easy? What is the role of a well-written CV in the recruitment process?*
3. *Would you like to earn more how to improve your chances of being taken on for job? What questions do you have?*

The Activity then may be followed by subsequent debate on the importance of producing a good first impression at a job interview.



Picture 2. Writing a good CV



Picture 3. The Sleeping Class

Another section of the unit deals with making effective presentations. We could start the class not necessarily with the most iconic examples of speeches or presentations, but quite on the contrary, by triggering discourse by a photo (Picture 3) found on Google Images from www.idssmile.com.

The emotional “hook” of the photo is the comic situation, with a girl in the forefront pointing at a student fast asleep. The students in class will definitely smile or laugh at a sadly common situation.

The Viewing and Learning Activity

The Topical Question is: Why are some presentations such a failure?

1. *What is the image saying? Have you ever been in the place of the audience or presenter?*
2. *Why are the people in the audience not listening?*
3. *What is new you have learnt by looking closely? What strategies of making effective presentations do you know?*



Picture 4. *What is plagiarism?*

While studying the Unit “The Power of Words” we viewed a number of cartoons like in (Picture 4) found on <https://www.pinterest.co.uk/pin/262756959484873739/> which vividly illustrate the issue of Plagiarism.

The Viewing and Learning Activity

The Topical Question is: Why is plagiarism unacceptable and should be punished? Starting with what the students see and know on the issue and finally what they have learnt and what conclusions they have arrived at.

1. *What does the image show? What do you know and think about plagiarism?*
2. *Why is it unacceptable? What have you learnt?*
3. *What are the proper ways of legally making use of other peoples’ work? What questions do you have in this connection? Whom should you turn to for help when doing research?*

In conclusion, let’s sum up the outcomes of integrating Viewing and Learning Activities in a digitally enhanced classroom. The creation of such activities may be rather time-consuming for the teacher on the one hand, on the other; it is very rewarding and engaging. As Jamie McKenzie puts it in his article “Images Can Make Powerful Slam Dunk Digital Lessons”: the Internet suffers from a novel form of poverty... the poverty of abundance... Without... structured lessons, they (the teachers) and their students can drown in info-glut and

info-garbage [McKenzie 2003]. Viewing and Learning Activities foster students' critical thinking and creativity as well as language skills. Students can also use MGIMO Portal to discuss topics and contribute their own materials. When practiced on a regular basis, such activities will motivate students to discourse and make them more autonomous learners. The Digital Era educator has the advantage of making use of digital technology with its personalizable nature to inspire and challenge students.

References:

1. Wolf, M. and Barzillai, M. (2009) The Importance of Deep Reading. *Education-al leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. 66(6). pp. 32–37. [Online] Available from: <https://pdfs.semanticscholar.org/71cf/5d3dd4a5037003f0bca787874f2d68077cf9.pdf>. (Accessed 23.01.19).
2. Kress, G. (2017) Making meaning: from teaching language to designing environments for learning in the contemporary world. In: Donaghy, K. and Xerri, D. (Eds.) *The Image in the English Language Teaching*. Malta: ELT Council. [Online] Available from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/image-english-language-teaching>. (Accessed: 23.01.19).
3. Jiles, D. (n.d.) *Intuition and emotion in creative thinking*. [Online] Available from: <https://www.innovationmanagement.se/imtool-articles/intuition-and-emotion-in-creative-thinking>. (Accessed: 23.01.19).
4. Grant, S. (2017) *What is the Role of the 21 Century Post Digital Photographer?* [Online] Available from: <https://eprints.glos.ac.uk/4712/3/What>. (Accessed: 23.01.19).
5. McKenzie, J. (2003) *Images Can Make Powerful Slam Dunk Digital Lessons*. [Online] Available from: <http://www.fno.org/oct03/slamdunk2.html>. (Accessed: 23.01.19).

About the author:

Elena I. Baguzina

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: baguzinaei@gmail.com

Method Guide for Improving Language Acquisition: the Case of the Compilation of the Shakespeare's Terminological Dictionary — Cusha Dictionary

M. Kompara

Abstract

The method guide for improving language acquisition by compiling the Shakespeare's Terminological Dictionary — CUSHA Dictionary is a product of the Erasmus plus project CUSHA (Culture Shake). In the guidelines, we present the micro and macrostructure of the dictionary and the process of compilation of

dictionary entries. The CUSHA Dictionary is compiled by students for students and is supervised by a lexicography expert. The CUSHA Dictionary is particular also due to the extended inclusion of languages, offering translations in thirteen languages. The dictionary entry is written in English and provides a definition, an example of usage from the play, translations in thirteen languages, and includes also pictures of selected terms, audio files for single elements, and translations.

Key words: dictionary, languages, lexicography, Shakespeare, terminology.

Introduction

The paper presents the Shakespeare's Terminological Dictionary — CUSHA Dictionary, a product of the Erasmus plus project CUSHA [Culture Shake, <https://cultureshake.ph-karlsruhe.de/cusha/en>]. The scope of the guidelines is to present the compilation of the micro and macrostructure structure of the dictionary entries and bring lexicography closer to students by involving them in the compilation and editing. The CUSHA Dictionary is compiled by students for students and monitored by a lexicographer. The guidelines gather fundamental characteristics of general and terminological dictionary compilation [Atkins, Rundell 2008; Fuertes-Olivera, Tarp 2014]. Within the guidelines we present also the extraction of terms from 2 Shakespeare's plays (*The Tempest* and *A Midsummer Night's Dream*). The CUSHA Dictionary is a multilingual dictionary including translations of terms in thirteen languages. The languages included are the mother tongues of the participating students. The dictionary entry is compiled in English and is composed of a definition, example of usage extracted from the plays and translations in thirteen languages. Some entries include pictures audio files.

An overview of the importance of terminology and terminological dictionaries

According to [Andrianova, Makarova 2015], the fundamental component in teaching LSP (Language for Special Purpose) is terminology. Andrianova and Makarova state that due to the fact that the subjects of research in the field of terminology vary, among the topics we list terminology origins, neologisms, lexicology and lexicography, and the problem of terminology standardization [Lotte 1961; Rey 1995; Sager 1996]. The importance of terminology and its confirmation is seen also from the establishment of international standards for information systems [ISO 704 2009; ISO 860 2007], as terminology facilitates communication and understanding in national and foreign languages [Andrianova, Makarova 2015]. To the same extent terminology differs, it differs also the compilation of terminological and general dictionaries [Atkins, Rundell 2008], especially in compiling the micro and macrostructure. Terminological dictionaries are important works instruments for field experts, LSP users and translators. Terminological dictionaries, especially bilingual and monolingual, represent an important niche in contemporary lexicography as they often help in solving con-

ceptual issues not present in all languages. The aim of bilingual terminological lexicography is facilitating communication within specialised domains as well as recording, structuring and analysing terms, and describing differences and similarities among the present languages [Fuertes-Olivera, Nielsen 2012]. We are well aware that the macro and microstructure of LSP terminological dictionaries differs from general dictionaries and varies according to the needs of users. In view of that the obligation of the lexicographer is to specify the characteristics of LSP terminological dictionaries having in mind the needs of different users when compiling the dictionary [Atkins, Rundell 2008]. Tarp points out that the concept of an LSP dictionary is defined through the lexicographic functions it possesses and argues that dictionaries of specialized languages are not books that need to be read from one end to the other but tools for consultation [Tarp 2010]. In view of that dictionaries should include data that can be accessed quickly and easily by the user to obtain information that can be used in countless contexts.

An overview of the compilation of the Shakespeare's Terminological Dictionary (the CUSHA Dictionary)

The project products of Culture Shake is among others also the compilation of the Shakespeare's Terminological Dictionary (the CUSHA Dictionary) [Termania 2018]. The CUSHA Dictionary is a multilingual dictionary with English as working language, compiled in a freely available online platform *Termania*. The dictionary article is composed of a definition, example of usage taken from the plays, and is followed by translations in 13 languages, mother tongues of the participants, e.g. *Russian, Spanish, Arabic* etc. The aim of compiling the CUSHA Dictionary is promoting literacy, language acquisition and multilingualism. The CUSHA Dictionary is compiled by two groups of students, counting approximately 30 students, from the Friedrich-Wöhler Gymnasium in Singen and the English School of Göteborg, who work jointly on the compilation within the exchange weeks in Singen, Stratford-upon-Avon and Göteborg. From the methodological point of view the dictionary was compiled in three consecutive exchange, from May 2017 up until September 2018. In the exchange week in Singen in May 2017 basic concepts of lexicography and dictionary compilation were explained and terms were extracted from the two plays — *The Tempest* and *A Midsummer Night's Dream*. After extraction each student received 10 terms per play to be included into the online platform Termania. In September 2017 in Stratford-upon-Avon students added translation, audio recordings and pictures to the dictionary entries, in September 2018 in Gothenburg students included the terms from *The Tempest*.

Termania

Termania is a freely accessible online platform for registered users (illustration 1), designed primarily for searching lexical databases and offering users the possibility to compile dictionaries. The basic concept of the portal is to become the central platform gathering terminology data related to lexicography



Illustration 1. Termania platform

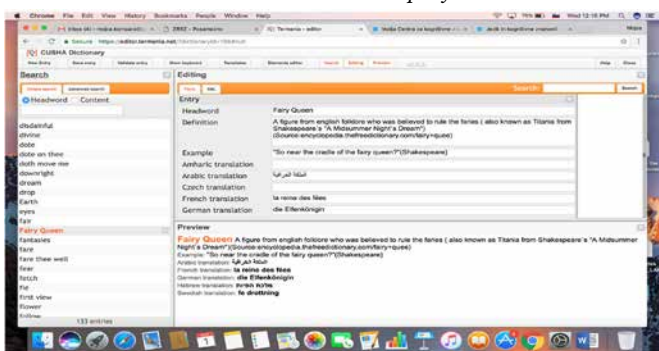


Illustration 2. Fairy Queen

for Slovene and other languages. Termania platform is a platform gathering in one place a wide variety of freely available dictionaries that differ in type and structure and is available for research and compilation of dictionaries. It offers basic and advanced research as well as data on each published dictionary e.g. *number of entries, languages included*. Users have the possibility to use several dictionary editing masks e.g. *lingual, monolingual, multilingual dictionaries* for compiling dictionaries and the mask could be easily modified according to the needs of the users and the structure of the dictionary.

The compilation

From May 2017 until September 2018 the students compiled approximately 200 dictionary articles within three exchange weeks. During the first exchange week student familiarised with the basic concepts of lexicography and dictionary compilation, registered on the freely available web platform Termania and started compiling the dictionary. Each student was given approximately 10 terms, given on flashcards, to be included into the dictionary mask and a copy of the short version of Shakespeare's play, *A Midsummer Night's Dream*. Within the compilation the students used the English interface of the diction-

ary mask. During the second exchange week the students added translations, audio recording and pictures taken and recorded during the exchange week. During the third exchange week the terms from *The Tempest* were added to the dictionary. The headword, definition and example of usage are all in English and are followed by translations in 13 languages. In illustration 2 we can see an example of dictionary article for the term *Fairy Queen*.

As seen from illustration 2, the headword is included from the list of terms preselected by the lexicographer involved in the project and is followed by the definition 'A figure from English folklore who was believed to rule the fairies (also known as Titania from Shakespeare's "A Midsummer Night's Dream")' (Source: encyclopedia.thefreedictionary.com/fairy+queen). The definition is written by the students upon using different online dictionaries and in reference to the term extracted from the play. As it is visible from illustration 2 a generic definition is included 'A figure from English folklore who was believed to rule the fairies' and in brackets a reference to the play 'also known as Titania from Shakespeare's "A Midsummer Night's Dream")' and source is added. In the illustration some minor mistakes are visible in the dictionary articles, e.g. the spelling of *English*. The definition is followed by the example of usage, extracted manually from the play by the lexicographer. Some headwords are provided also with pictures that were preselected by the administrator. Students were asked to take photos at the Shakespeare's garden or simply draw a picture. The audio recording of some selected terms, namely headwords, definitions and examples of usage in English and the translations, were also provided by the students. Both photos and audio recordings were uploaded into a cloud prepared by the software company Amebis. The photos and audio recordings were included by the IT specialist into the dictionary mask. During the exchange week in Göteborg in September 2018 the students included the terms from *The Tempest*. After competition of all dictionary article, the expert in lexicography who is part of the project proofread all English elements and some translations. At the end of the project, more precisely in 2019 the dictionary will be released to the public.

Conclusion

The goal of the guidelines is to present the CUSHA Dictionary and Termania platform to the public and consequently promote dictionary compilation among students and teachers. We believe it is essential for students to understand the importance of compiling dictionaries and terminology glossaries as they shape and enrich our language heritage. In view of that we have to encourage students to compile dictionaries also at an early age, because thanks to this approach they will not only learn the basic concepts of lexicography and the main compilation techniques, but above all develop a critical approach to language and its meaning, especially in a specialized context such as the Shakespeare's terminology. Writing a dictionary is not only writing meanings and translations, but it is much more. Compiling a dictionary is a team work that

requires dedication and diligence. Numerous times it makes us work alongside individuals from different linguistic and cultural realities, and in view of that we have to embrace the differences the project the Shakespeare's Terminological Dictionary (the CUSHA Dictionary) which has been running since 2016 and features students as well as project partners from different cultural and linguistic realities, gives us.

References:

1. Andrianova, S. and Makarova, A. (2015) Terminological dictionaries in ESP training of engineer physicists. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. #236. pp. 230–234.
2. Atkins, B. T. Sue and Rundell, M. (2008) *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
3. CUSHA. (2019) *CUSHA Dictionary*. [Online] Available from: <https://cultureshake.ph-karlsruhe.de/cusha/en>. (Accessed: 26.02.2019).
4. Fuertes-Olivera, P. and Tarp, S. (2014) *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries: Lexicography versus Terminography*. Berlin/Boston: De Gruyter.
5. Fuertes-Olivera, P. and Nielsen, S. (2012) Online Dictionaries for Assisting Translators of LSP Texts: The Accounting Dictionaries. *International Journal of Lexicography*. 25(2). pp. 191–215.
6. ISO 704. (2009) *ISO 704. Terminology work — Principles and methods*. Geneva: International Organization for Standardization.
7. ISO 860. (2007) *ISO 860. Terminology work — Harmonization of concepts and terms*. Geneva: International Organization for Standardization.
8. Lotte, D. (1961) *Fundamentals of scientific and technical terminology. Questions of theory and methodology*. Moscow: Academy.
9. Rey, A. (1995) *Essays on Terminology*. Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.
10. Sager, J. (1996) *Terminology, LSP and Translation*. Manchester: J. Benjamins Publishing Company.
11. Tarp, S. (2010) Functions of Specialized Learners' Dictionaries. In: Fuertes-Olivera, P. (ed.) *Specialised Dictionaries for Learners*. Berlin/New York: De Gruyter.
12. Termania. (2019) *Termania*. [Online] Available from: <http://www.termania.net>. (Accessed: 26.02.2019).

About the author:

Mojca Kompara

PhD in General Linguistics, Associate Professor, University of Primorska, University of Maribor, Koper, Maribor, Slovenia; e-mail: mojca.kompara@gmail.com

Секция 8
Теория и практика
перевода

Translation Theory and Practice

Культурно-маркированные лингвистические единицы как переводческая проблема при передаче юмористического эффекта

Е. С. Абаева

Аннотация

Статья посвящена проблематике перевода, в частности межъязыковой и межкультурной передаче юмористического эффекта, который строится с использованием лингвистических средств, обладающих культурной маркированностью. В качестве подобных единиц предстают аллюзивные имена собственные, названия книг, цитаты, фразеологизмы и т. д. Анализ проводится в рамках когнитивно-прагматической парадигмы перевода художественного текста, что предполагает не только детальный анализ лингвистической составляющей, но и попытку разобраться в причинах, побуждающих переводчика прибегнуть к стратегии форенизации или доместикации. В работе приводится сопоставительный анализ ряда отрывков с опорой на выведенные параметры передачи юмористического эффекта. В число последних входит, например, опора на реципиента, узнаваемость, краткость, столкновение скриптов и другие.

Ключевые слова: перевод, юмористический эффект, культурно-маркированные единицы, доместикация, форенизация.

Юмористический эффект бесспорно представляет одну из сложнейших переводческих проблем, которая естественным образом отягчается наличием в отрывке с юмористическим эффектом [Абаева 2017] лингвистических единиц, обладающих культурной маркированностью. Такими лингвистическими единицами могут служить, например, имена собственные, названия книг, цитаты, пословицы и фразеологизмы и т. д. В качестве синонимов культурно маркированным единицам могут выступать “лексические единицы с культурным компонентом”, “национально окрашенные лексические единицы”, “культурно-специфические лексические единицы” [Yashina 2009: 47], единицы, обладающие культурной (В. Н. Телия, Г. В. Токарев), а также социокультурной коннотацией (С. Г. Тер-Минасова).

Мы понимаем, что “представители одной культуры сталкиваются с особенностями других культур при непосредственном общении с носителями этих культур у себя в стране и за ее пределами или получают соответствующую информацию устно или письменно с экрана, с газетных страниц, из литературных произведений и иных источников. Одним из таких источников, получивших широкое распространение в современном мире, являются переводы” [Комиссаров 2017: 76–77]. При этом асимметрия культур — одна из причин переводческих потерь, неизбежных потерь в рамках художественного текста.

Поскольку в целом мы исходим из сообразности функциональной эквивалентности Ю. Найды, и, соответственно, сохранения при переводе юмористического эффекта текста оригинала, то культурная маркированность в нашем случае определяет, в первую очередь, круг потенциальных читателей, поскольку одним из постулируемых параметров при передаче юмористического эффекта является узнаваемость — способность реципиента опознать существующие в тексте скрипты. Под скриптами понимается информация, часть картины мира, которая вызывается в сознании реципиента используемыми в тексте словами [Raskin 1985]. Естественно, соотнесение степени узнаваемости можно считать рекомендуемой для всех переводчиков опорой на потенциального реципиента, своеобразной “настройкой на уровень знаний реципиента” [Прунч 2015: 159], в нашей ситуации — читателя перевода. При наличии юмористического эффекта в тексте узнаваемость не должна занимать слишком много времени, необходимые скрипты должны ‘считываться’ одновременно с прочтением самого текста.

Соответственно, в качестве гипотезы можно предположить, что в случае необходимости / желания сохранить юмористический эффект при переводе чаще будет использоваться стратегия доместикации, а для сохранения культурного фона произведения — форенизация, которая, однако, может в каких-то случаях нивелировать необходимый функционал рассматриваемого отрывка.

В качестве источника материала рассматривается фантастическая повесть Аркадия и Бориса Стругацких “Волны гасят ветер” [Стругацкий, Стругацкий 2016], которая вышла в свет в 1985–86 гг., и ее перевод на английский язык, выполненный в 1987 году А. Буис [Strugatsky, Strugatsky 1987]. Материалом послужили отрывки, юмористический эффект которых построен с использованием лингвистических средств, обладающих культурной маркированностью. Статистически подобные отрывки составили 33% (21 из 64). Распределение по лингвистическому показателю продемонстрировано в Таблице 1.

При этом следует заметить, что так как основным параметром для фиксации потенциального юмористического эффекта в тексте можно считать наличие сталкивающихся скриптов [Raskin 1985; Attardo 2001],

Таблица 1

Процентное соотношение культурно-маркированных лингвистических единиц

фразеологизм	имя собственное/ персонаж	лакуна	цитата	название произведения
47%	28%	15%	5%	5%

соответственно, данные лингвистические единицы должны не просто входить в отрывок, но, самое главное, они должны служить либо базой для контекста, либо триггером, а их исключение из отрывка должно этот самый эффект нивелировать.

Рассмотрим первый пример:

Это оказался коренастый, весь какой-то чугунный на вид мужчина в походном комбинезоне и с брезентовым мешком, из которого доносились странные шуршащие и скрипящие звуки. Гость же его очень живо напомнил Тойво старого доброго Дуремара только что из пруда тетки Тортиллы — длинный, длинноволосый, длинноносый, тощий, в неопределенной хламиде, облепленной подсыхающей тиной.

Как видно, юмористический эффект основан на сравнении героя со сказочным персонажем. С лингвистической точки зрения мы имеем дело с именем собственным, обладающим особым культурным компонентом, известным всем носителям русского языка. С точки зрения общей теории вербального юмора [Attardo 2001] происходит столкновение следующих скриптов: [реальное: герой повести] / [нереальное: комический, нескладный персонаж сказки].

В переводе в качестве стратегического выбора в пользу форенизации использован прием транслитерации, который позволяя, с одной стороны, передать звучащую сторону и сохранить культурную маркированность — соотнесенность лингвистической единицы с культурой языка перевода, с другой, абсолютно ни о чем не говорит читателю, не знакомому с творчеством Алексея Толстого, поскольку в оригинальной итальянской сказке такой персонаж отсутствует, и поэтому никаких ассоциаций слово не вызывает. Юмористический эффект, однако, на наш взгляд, теряется не полностью, так как он частично поддерживается последующим описанием внешнего вида персонажа, который сохраняется в тексте перевода.

He turned out to be a stocky, cast-iron-looking man in a travel jumpsuit and with a canvas sack from which came strange rustling and creaking noises. The guest acutely reminded Toivo of good old Duremar, right out of Aunt Tortilla's pond — tall, long-haired, long-nosed, skinny, in vague rags covered with drying seaweed.

Примерно то же самое происходит и в следующем случае с фразеологизмом, который, вне всякого сомнения, обладает определенным культурным фоном:

*Что же касается читателя предубежденного, читателя, который раньше знал Тойво Глумова только по “Пяти биографиям”, то я могу посоветовать ему только одно: постарайтесь взглянуть на предложенный вам здесь материал беспристрастно, **не надо подсыпать перчику в проблему люденев**, сделавшуюся сегодня уже несколько пресной.*

В данном случае переводчик также прибегает к стратегии форенизации, не используя культурно близкие носителю языка перевода аналоги, как, например, *add fuel to the fire*, что передавало бы в данном случае контекстуальное значение фразеологизма *подсыпать перчику*. Выбор,

скорее всего, был обусловлен дальнейшим смысловым развитием текста: не подсыпайте перчику несмотря на то, что проблема стала пресной = не нужно раздувать проблему, которая стала уже несколько неактуальной. На наш взгляд, помимо того, что считается культурный фон, потенциальный юмористический эффект все же сохраняется, поскольку возможно следующее столкновение скриптов [серьезная проблема] / [еда].

As for the prejudiced reader, the reader who knows Toivo Glumov only from Five Biographies, I can make only one recommendation: try to look at the material dispassionately; don't sprinkle spices into the Luden problem, which has become rather bland by now.

В следующем примере стратегия доместикации, в частном случае, позволяет сохранить не только смысл отрывка, но и его функционал.

Например, утверждается, будто период стационарного развития человечества заканчивается, близится эпоха потрясений (биосоциальных и психосоциальных), главная задача люденов в отношении человечества, оказывается, стоять на страже (так сказать, “над пропастью во ржи”).

Юмористический эффект данного отрывка основывается на столкновении скриптов: [люди на Земле — взрослые] / [люди на Земле — несмышленные дети (их нужно ловить и оберегать)]. Поскольку произведение изначально было написано на английском языке, а также благодаря тому, что название (на обоих языках) может быть включено в синтаксическую структуру нужного предложения, переводчик вставив название оригинала попал в аудиторию (реципиента), ему не пришлось применять описательного перевода и удлинять текст, скрипты остались неизменными, соответственно, юмористический эффект потенциально остается.

For instance: it is maintained that the period of stationary development in humanity is coming to an end, the epoch of shocks (biosocial and psychosocial) is coming, and the main goal of Ludens in retaliation to humanity is, it turns out, to be on guard (like “the catcher in the rye”).

В качестве еще одного примера стратегии доместикации приведем следующий отрывок:

Тойво не знал ответов на эти и подобные им вопросы. И никто из его знакомых не знал ответов на эти вопросы. Большинство вообще считало эти вопросы некорректными. “Как быть, если на винт твоей моторки наматало бороду водяного? Распутывать? Беспощадно резать? Хватать водяного за щеки?”

В качестве столкновения скриптов можно представить следующее: [реальная ситуация: водяной не существует] / [нереальная ситуация: водяной существует], или как возможный вариант [помогать водному существу выпутаться] / [хватать водяного за щеки].

В переводе мы наблюдаем вполне объяснимый выбор переводчика — лексику *water sprite*, которая в переводных англо-русских словарях обладает значением ‘водяной’. Зато в англо-английских словарях обнаруживаем следующее:

- a sprite believed to inhabit or haunt water: water nymph [Merriam-Webster Dictionary 2019];
- a spirit, nymph, etc. dwelling in or haunting a body of water [Collins Dictionary 2019].

Как мы видим, в качестве одной из сем появляется [nymph] — ‘a spirit of nature envisaged as a beautiful maiden’ [Collins Dictionary 2019], и, хотя *water sprite* может быть мужского пола, все же он в целом никак не вяжется с образом зеленого дядьки с толстыми щеками. Да и сами щеки в переводе по понятным причинам исчезают. Образ водного существа остается, претерпевая некие изменения, связанные с культурным компонентом. Но несмотря на то, что культурный компонент, по всей видимости, теряется, юмористический эффект потенциально остается в силу первого, но несколько дополненного столкновения скриптов [реальная ситуация: водяной не существует] / [нереальная ситуация: водяной существует, но ему нужно помочь выбраться из воды].

Toivo did not know the answer to these and similar questions. The majority felt these questions were incorrect. “What do you do if your outboard motor catches the beard of a watersprite? Do you untangle him? Cut it ruthlessly? Pull the watersprite up by the sides?”

По вполне понятным причинам культурный компонент может быть не распознан в тексте оригинала, или, как вариант, переводчик может в принципе избрать иную стратегию: не передавать юмористический эффект и/или культурный компонент. Так, в следующем примере (5) в качестве лингвистической единицы, обладающей культурной коннотацией предстает строка из стихотворения Г. Гейне “Диспут” в переводе И. Мандельштама.

КАММЕРЕР. Послушай. Не надо так расстраиваться. Пока еще ничего страшного не произошло. Что ты так раскричался, словно к тебе уже “ухмыляясь, приближаются с ножами”? В конце концов, все ведь в твоих руках! Не захочешь — и все останется, как есть!

Чтобы понять возникающую аллюзия, нужно вспомнить, по меньшей мере, четверостишие: “Так противника прельщает / Рабби сладкими словами, / И евреи, ухмыляясь, / Приближаются с ножами...”.

В переводе, поскольку отсутствует отсылка к тексту оригинального стихотворения, теряется как культурный компонент, так и юмористический эффект.

КАММЕРЕР. Listen. Don't be upset. Nothing terrible has happened yet. What are you shouting for as if they're creeping up on you with knives? After all, it's all in your hands! If you don't want it, nothing will change!

В отдельных случаях наблюдается прием опущения и, как следствие, функциональные потери отрывка. Скорее всего, они могут быть объяснены тем, что необходимый культурный фон можно воссоздать в тексте лишь с помощью описательных приемов, что естественным образом утяжелит и удлинит текст перевода, тем самым в любом случае сводя к минимуму вероятность передачи юмористического эффекта:

**Соотношение удачной передачи компонентов
при разных стратегиях**

	культурный компонент	юмористический эффект
доместикация	0%	83%
форенизация	60% (40% — потери при переводе)	30%

*Я не видел Тойво ни одиннадцатого, ни двенадцатого, ни тринадцатого. Наверное, это были трудные для него дни, когда он приспосабливался к своей новой роли — роли **Алеши Поповича**, перед которым вместо объявленного **Идолища Поганого** возник вдруг сам злобный бог **Локи**.*

Отсутствие эквивалентных аналогов потенциально заставляет переводчика выбирать между стратегиями доместикации и форенизации. В представленном случае, на конкретном материале, констатируем незначительное преобладание первой стратегии (60% / 40%). А в целом, как нам кажется, можно считать возможной успешную передачу юмористического эффекта при переводе, порой даже в условиях применения стратегии форенизации.

Доместикация дает более потенциально выраженный юмористический эффект поскольку область попадает в зону узнаваемости реципиента — читателя перевода. В то же время форенизация позволяет более бережно отнестись к культурному компоненту в рамках отрывка (хотя и здесь присутствует определенный процент неизбежных потерь), но при этом или нивелирует юмористический эффект полностью или несколько сужает круг потенциально восприимчивых для данного юмористического отрывка читателей.

Список литературы:

1. Абаева Е. С. Единицы перевода при работе с юмористическим эффектом // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. №6(402). Филологические науки. Вып. 106. С. 5–11.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: Р. Валент, 2017. 408 с.
3. Прунч Э. Пути развития западного переводоведения. От языковой асимметрии к политической. М.: Р. Валент, 2015. 512 с.
4. Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н. Волны гасят ветер. М.: Издательство АСТ, 2016. 244 с.
5. Яшина М. Приемы и методы исследования культурно-маркированной лексики // Studi Linguistici e Filologici Online. Volume 7.1. 2009. С. 45–76.
6. Attardo S. Humorous texts: a Semantic and Pragmatic Analysis. New York; Mouton de Gruyter, 2001. 238 p.

7. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 25.02.2019).
8. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 25.02.2019).
9. Raskin V. *Semantic mechanisms of humour*. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985. 284 p.
10. Strugatsky Arkady and Boris. *The Time Wanderers / translated by Antonina W. Bouis*. New York: Richardson & Steirman, 1987. 213 p.

Сведения об авторе:

Абаева Евгения Сергеевна, к. филол. н., доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; e-mail: abaevaes@bk.ru

**CULTURALLY MARKED LINGUISTIC UNITS
AS A PROBLEM OF TRANSLATION WHEN DEALING WITH
HUMOROUS EFFECT**

Evgeniya S. Abaeva

Candidate of Philology, Associate Professor, Moscow City University,
Moscow, Russia; e-mail: abaevaes@bk.ru

Abstract

The article deals with the problems of translation, particularly with interlingual and cross-cultural transference of humorous effect, which is created with the help of culturally marked units. The author regards proper nouns, book titles, quotations and phraseological units as these special linguistic means. The analysis is carried out within the cognitive-pragmatic paradigm of literary text translation. Thus, the article presents not only the detailed linguistic analysis but the effort to figure out the reasons for using different strategies, like foreignization or domestication. The contrastive analysis of some extracts is carried out based on the parameters for humorous effect transference, such as recipient-oriented approach, recognizability, brevity, script opposition and some others.

Key words: translation, humorous effect, culturally marked units, domestication, foreignization.

References:

1. Abaeva, E.S. (2017) *Edinicy perevoda pri rabote s yumoristicheskim effektom [Humorous effect: units of translation]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Chelyabinsk State University*. 6(402). Filologicheskie nauki [Philology Sciences]. Issue 106. pp. 5–11.
2. Komissarov, V.N. (2017) *Sovremennoe perevodovedenie [Modern Theory of Translation]*. Moscow: R. Valent.

3. Prunč, E. (2015) *Puti razvitiya zapadnogo perevodovedeniya. Ot yazykovoj asimetrii k politicheskoj* [The ways of Theory of Translation development in Western Europe. From language asymmetry to political one]. Moscow: R. Valent.
4. Strugatsky, A. N. and Strugatsky, B. N. (2016) *Volny gasyat veter* [The waves smooth the wind]. Moscow: AST.
5. Yashina, M. (2009) Priemy i metody issledovaniya kul'turno-markirovannoj leksiki [Methods and methodology when study culturally-marked lexical units]. *Studi Linguistici e Filologici Online*. Volume 7.1. pp. 45–76.
6. Attardo, S. (2001) *Humorous texts: a Semantic and Pragmatic Analysis*. New York: Mouton de Gruyter.
7. Collins Dictionary. (2019) *Collins Dictionary Online*. [Online] Available from: <https://www.collinsdictionary.com>. (Accessed: 25.02.2019).
8. Merriam-Webster Dictionary. (2019) *Merriam-Webster Dictionary Online*. [Online] Available from: <https://www.merriam-webster.com>. (Accessed: 25.02.2019).
9. Raskin, V. (1985) *Semantic mechanisms of humour*. Holland: D. Reidel Publishing Company.
10. Strugatsky, Arkady and Strugatsky, Boris (1987) *The Time Wanderers* / translated by Antonina W. Bouis. New York: Richardson & Steirman.

Междисциплинарный аспект при переводе текстов аэрокосмической направленности

О. М. Анурова

Аннотация

Данная статья посвящена переводу лексических особенностей текстов аэрокосмической направленности, в том числе интернациональной лексике, многозначным терминам и терминологическим сочетаниям, а также лексическим единицам, пока не занесенным в словари. Рассматриваемые нами терминологические единицы и сочетания отобраны методом сплошной выборки из научных статей данной сферы, а также руководства по предполетной эксплуатации самолетов Falcon 900 EX. Анализируются особенности функционирования и перевода терминов во всех вышеперечисленных группах, а также рассматривается влияние междисциплинарных связей на выбор переводческих стратегий. Приводится опыт взаимодействия со специалистами авиационной сферы при переводе терминов, обладающих полисемией, а также новых терминологических сочетаний. Междисциплинарные связи, а также экстралингвистические знания играют важную роль при выборе переводческого эквивалента и оценке адекватности перевода.

Ключевые слова: перевод, термин, многозначность, авиация, эквивалентность, адекватность.

Авиационная терминология не раз становилась объектом научных статей и исследований лингвистов, однако аэрокосмическая сфера является одной из самых быстроразвивающихся и инновационных, биодизайн, анизогридные и композиционные конструкции в проектирование воздушных судов, инновации в конструировании двигателей и ракет. Таким образом, нет оснований считать данную тему исчерпанной, технологический прогресс неминуемо будет порождать все новые термины или же трансформировать и менять область применения уже известных. Мы разделяем мнение К. Я. Авербуха и О. М. Карповой о том, что большинство слов в языке общих целей (Language for General Purposes) одновременно используется и в языке для специальных целей (LSP Language for Special Purposes), однако в специфических значениях они становятся терминами или профессионализмами [Авербух, Карпова 2009]. Например, лексема *blade* долгое время имела значение — ‘лезвие’. Затем появился пропеллер (изобретение Анри Жиффара, 1852 год), так появился термин *propeller blade* со значением ‘лопасть винта’, в дальнейшем, с появлением турбинного двигателя 30-х гг. XX в., термин *turbine blade* — уже со значением ‘лопатка турбины’. Постоянное “деление” термина, появление у него новых специализированных значений — это исторически-эволюционный процесс, связанный непосредственно с развитием и модернизацией техники.

В. М. Лейчик отмечает, что при переводе на первое место выступают термины, причем следует сразу отметить, что они могут входить в языки, описывающие определенную профессию (научную, производственную, экономическую, общественно-политическую), но являться в других случаях терминами, которые относятся ко всем областям человеческой деятельности; это общенаучные и общетехнические термины типа *теория*, *концепция*, *абстрагироваться*, *машина*, *механизм* и др. [Лейчик 2011]. Рассмотрим основные типы лексики, встречающейся при работе с авиационно-техническими текстами, и ее особенности.

Интернациональная лексика

Многие из общетехнических терминов являются интернациональными лексическими единицами. Зачастую такая лексика выступает “помощником”, однако в авиационно-технических текстах встречаются термины, которые у не сведущего в авиационной терминологии специалиста могут вызвать ряд сложностей при оценке адекватности или допустимости подобного перевода.

В отличие от весьма широко употребляемых лексем, таких как *fuselage* — ‘фюзеляж’, *stabilizer* — ‘стабилизатор’, *cabin* — ‘кабина’, следующие интернационализмы малоупотребимы. Например, *winglet* — ‘винглет’ (концевая аэродинамическая поверхность крыла), *longeron* — ‘лонжерон’ (основной силовой элемент конструкции самолета), *prepreg* — ‘препрег’ (предварительно пропитанный композитный материал), *additive*

technologies — ‘аддитивные технологии’ (группа технологических методов производства изделий, основанная на поэтапном добавлении материала на основу или осевую заготовку).

Однако даже при переводе такой “вспомогательной” для переводчика лексики может встретиться и другая переводческая трудность. Например, русские переводные эквиваленты могут иметь более узкое или более широкое значение по сравнению с соответствующим словом оригинала, но в любом случае это значение является более специализированным, характерным для специально научного использования. То есть английское слово *tunnel* в словосочетании *wind tunnel* и *high-speed tunnel* будет переводиться уже как ‘аэродинамическая труба’ и ‘высокоскоростная аэродинамическая труба’ соответственно, а не ‘туннель’.

Многозначная лексика

В одной из своих работ О.И. Денисова отмечает, что лексические единицы, относящиеся к аэрокосмической сфере, могут быть подразделены на 4 подсистемы: воздухоплавания, авиации, ракетостроения и космонавтики [Денисова, Халлилулина 2016]. Многозначность даже однокомпонентных терминов затрудняет их правильное понимание и перевод, адекватность которого полностью зависит от контекста и ситуации. Говоря о лексических трудностях перевода, Л.Л. Нелюбин выделяет также вариант, когда значение слова зависит от контекста. Например, английское слово *test* может переводиться как ‘испытание’, ‘мерило’, ‘исследование’, ‘проба’, ‘анализ’, ‘реакция’, ‘контрольная работа’ и т. п. Точный выбор переводного эквивалента определяется лексическим контекстом [Нелюбин 2005]. Научно-технический термин *pin* имеет множество значений — ‘шпиль’, ‘пробойник’, ‘штифт’, ‘болт’, ‘шип’, ‘цапфа’, ‘шейка’, ‘шплинт’, ‘шкворень’, ‘штырь’. Анализируя данные эквиваленты необходимо учитывать, что они обозначают зачастую совершенно разные соединительные элементы конструкций. Л.С. Бархударов писал, что “научная отработанность понятия, выражаемого термином, его стандартность предъявляют особые требования к переводу термина — он должен быть переведен именно соответствующим термином, принятым в терминологической системе того языка, на который осуществляется перевод” [Бархударов 1967: 9].

Анализируя данный термин в терминологических сочетаниях *threaded pin*, а также *torque link quick removal pin* (руководство по эксплуатации самолета Falcon EX900), мы подобрали для них следующие эквиваленты *threaded pin* — ‘резьбовой штырь’, *torque link quick removal pin* — ‘быстро-съемный штырь, шлиц-шарнира’. Стоит отметить, что данные эквиваленты были переведены при консультации специалистов ОАК (Объединенной Авиастроительной Корпорации).

Когда текст читает специалист, он может разграничить полисемию даже внутри одной области, переводчику же в такой ситуации необхо-

димы экстралингвистические, междисциплинарные знания, которыми он не всегда обладает. Изобилие переводных эквивалентов затрудняет работу переводчика, так как необходимо подобрать такой эквивалент, который используется в профессиональной среде. Например, *pressure regulator* — 1) ‘регулятор напряжения’; 2) ‘редуктор давления’; 3) ‘стабилизатор давления’; 4) ‘клапан, регулирующий давление’; 5) ‘газовый редуктор’; 6) ‘редукционный клапан’. Такие эквиваленты являются близкими по своей семантике, но все приведенные выше понятия обозначают компоненты различных видов двигателей, и, с точки зрения специалистов, разница может быть довольно значительная. Так, стабилизатор давления предназначен для поддержания постоянного давления на выходе, а редукционный клапан — для поддержания давления газа на входе в газореактивные сопла. Так как авиационно-техническая литература предназначена в первую очередь для специалистов, разбирающихся в данной отрасли, понимание схем и чертежей облегчает для них понимание текста, а также, как в случае с лексемой *pressure regulator*, может исключить многозначность термина или же разграничить полисемию внутри авиационно-космической сферы.

Термины и терминологические сочетания незафиксированные в словарях

В авиационно-технических текстах трудности при переводе возникают также при передаче терминологических сочетаний, не зафиксированных в словарях, когда покомпонентный перевод не отражает суть термина. В лексико-семантической группе “Швартовка и буксировка воздушного судна” нами были зафиксировано несколько терминологических сочетаний, которые нам не удалось перевести используя покомпонентный перевод, так как предложенные в словарях эквиваленты не соответствовали контексту. Например, термин *shock absorber sliding tube* состоит из двух главных компонентов, 1) *shock absorber* — ‘гаситель ударных нагрузок’; ‘амортизатор (шасси)’, 2) *sliding tube* — ‘направляющая с трением скольжения’, ‘скользящая трубка’. Подобное сочетание не вписывается в контекстный перевод и не используется в профессиональной среде. В англо-английском словаре Longman вообще отсутствует толкование данного терминологического сочетания, лишь его покомпонентное толкование, что не может быть нам полезным в данном случае. В таких ситуациях лучше всего обращаться к специализированной справочной литературе или же к специалистам данной области, как в нашем случае. В результате терминологическое сочетание *shock absorber sliding tube* было переведено как ‘шток амортизатора’. Аналогичная работа была проведена с термином *plug rod*, в результате был подобран эквивалент ‘штанга заглушки’, данное словосочетание также отсутствует пока в переводных словарях. *Engine No.2 air intake plug rod* — ‘штанга заглушки на воздухозаборник двигателя №2’.

Множество знаний, необходимых переводчику, являются экстралингвистическими и находятся за границами простого перевода. Для осуществления адекватного и эквивалентного перевода становятся очень важны междисциплинарные связи. В.В. Алимов отмечает, что перевод может быть эквивалентным, но неадекватным, если эквиваленты подобраны без учета адекватности, перевод может быть адекватным, но неэквивалентным, если по каким-то причинам эквивалентность не соблюдается, но перевод может быть и адекватным, и эквивалентным, когда все соблюдается при переводе [Алимов 2013]. Создается необходимость не только перевода, но и понимания. Научные статьи и тексты сопровождаются большим количеством графиков, формул и иногда даже чертежей. Роль междисциплинарных связей при работе с такого рода текстами является весьма значительной. Без учета междисциплинарного подхода к переводу текста нельзя говорить об адекватности его интерпретации. Результаты данной статьи могут быть использованы при переводе технической литературы студентами и специалистами как технической, так и лингвистической сферы.

Список литературы:

1. Авербух К. Я., Карпова О. М. Лексические и фразеологические аспекты перевода Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2009. 176 с.
2. Алимов В. В. Эквивалентность и адекватность в переводе, приёмы, или методы, и трансформации, используемые при переводе // Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников материалы Научно-практической конференции: к 70-летию факультета международных отношений. 2013. С. 348–351.
3. Бархударов Л. С. Пособие по переводу технической литературы (английский язык). М.: Высшая школа, 1967. 283 с.
4. Большой англо-русский словарь. URL: <https://dic.academic.ru> (дата обращения: 21.01.19).
5. Википедия. Электронная энциклопедия. URL: <http://wikipedia.ru> (дата обращения: 19.01.19).
6. Денисова О. И., Халилуллина З. К. Функционирование авиационной терминосистемы в современном английском языке // Неделя студенческой науки факультета иностранных языков МАИ (НИУ), посвященная 55-летию полета Ю. Гагарина. Сборник докладов. Выпуск №8. М.: Перо, 2016. С. 41–47.
7. Лейчик В. М. Профессиональная и непрофессиональная лексика в профессиональных и непрофессиональных LSP // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. №24(239). Вып. 57. С. 29–32.
8. Мультитран. Электронный словарь. URL: <http://multitrans.ru> (дата обращения: 12.02.19).
9. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода: учебное пособие. М.: Изд-во Флинта, 2009. 216 с.

Сведения об авторе:

Анурова Ольга Михайловна, к. филол. н., доцент, Московский авиационный институт, Москва, Россия; e-mail: kokorewa@rambler.ru

INTERDISCIPLINARY ASPECT OF AEROSPACE TEXTS TRANSLATION

Olga M. Anurova

Candidate of Philology, Associate Professor, Moscow Aviation Institute, Moscow, Russia; e-mail: kokorewa@rambler.ru

Abstract

The article deals with the specific features of aerospace technical vocabulary, including international words, polysemy lexical units, and non-equivalent terms. Their functioning in technical context is analyzed and interdisciplinary aspect of translation equivalent is considered. Linguistic material has been selected from specialized sources including scientific articles of aerospace sphere and FALCON 900EX operating manual ground servicing. In addition, the lexical situations when necessary term or polysemous aerospace terms can not be found in the dictionaries are analyzed. Interdisciplinary aspect and extra linguistic knowledge play a very important part in selection and choice of translation equivalent and estimation of translation adequacy.

Key words: translation, term, polysemy, aviation, equivalent, adequacy.

References:

1. Averbuch, K. Y. and Karpova, O. M. (2009) *Leksicheskie i fraseologicheskie aspect perevoda* [Lexical and phraseological aspects of translation]. Moscow: Akademia.
2. Alimov, V. V. (2013) *Ekvivalentnost i adekvatnost v perevode, priyomi ili metody i transformacii ispolzuemye pri perevode* [Equivalence and adequacy in translation, techniques, or methods, and transformations used in translation]. *Magiya INNO: novye tekhnologii v yazykovoj podgotovke specialistov-mezhdunarodnikov materialy Nauchno-prakticheskoy konferencii: k 70-letiyu fakul'teta mezhdunarodnyh otnoshenij* [The Magic of INNO: New Technologies in Language Training for Specialists in International Affairs Materials from the Scientific and Practical Conference: the 70th anniversary of the Faculty of International Relations], pp. 348–351.
3. Barhudarov, L. S. (1967) *Posobiye po perevodu tekhnicheskoy literatury (angliyskiy yazyk)* [Manual for the translation of technical literature (English)]. Moscow: Vysshaya shkola.
4. Bol'shoy anglo-russkiy slovar. (2019) *Bol'shoy anglo-russkiy slovar* [Large English-Russian Dictionary]. [Online] Available from: <https://dic.academic.ru>. (Accessed: 21.01.2019).
5. Wikipedia. (2019) *Wikipedia. Elektronnaya entsiklopediya*. [Wikipedia. Electronic encyclopedia]. [Online] Available from: <http://wikipedia.ru>. (Accessed: 19.01.2019).

6. Denisova, O.I. and Khalilullina, Z.K. (2016) Funkcionirovanie aviacionnoj terminosistemy v sovremennom anglijskom yazyke [The functioning of the aviation terminological system in modern English]. *Nedelya studencheskoj nauki fakul'teta inostrannyh yazykov MAI (NIU), posvyashchennaya 55-letiyu poleta YU. Gagarina. Sbornik dokladov* [The week of students' research of MAI (NIU) foreign languages department]. Issue 8. pp. 41–47.
7. Leychik, V.M. Professional'naya i neprofessional'naya leksika v professional'nykh i neprofessional'nykh LSP [Professional and non-professional vocabulary in professional and non-professional LSP]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Chelyabinsk State University*. 24(239). Issue 57. pp. 29–32.
8. Mul'titran. (2019) *Mul'titran Elektronnyy slovar'*. [Online] Available from: <http://multitran.ru>. (Accessed: 12.02.2019).
9. Nelyubin, L.L. (2009) *Vvedeniye v tekhniku perevoda: uchebnoye posobiye* [Introduction to Translation Technique: Tutorial]. Moscow: Flinta.

Всегда ли искажение в переводе отрицательно?

Исследование выполнено в рамках Гранта РФФИ №19-012-00056/18.

А. К. Байрамова

Аннотация

При переводе текста, отражающего национальный колорит (связанный с культурными традициями), переводчик допускает отступления от текста оригинала, ибо эти традиции были не приемлемы для того народа, на язык которого переводится оригинальный текст. В статье анализируются английский и татарские переводы (разных лет) рассказа Л. Н. Толстого “Хаджи-Мурат” с подобным отступлением при описании употребления русскими солдатами водки/спирта. Отступления отмечаются в ранних переводах (1913 г. и др.) и отсутствуют в позднем (1953 г.).

Ключевые слова: солдат, раненый, водка, бутылка, душа не принимает.

При переводе текста переводчик ставит задачу: как можно точнее донести до читателей идею оригинала, не искажая ее.

Однако, на наш взгляд, отдельные отклонения (а вернее, искажения) являются допустимыми, что связано с несоответствием идеи оригинала менталитету того народа, на язык которого переводится оригинал.

В качестве примера обратимся к татарским переводам повести Л. Н. Толстого “Хаджи-Мурат”. Перевод осуществлялся 4 раза разными авторами (1913 г. — Ш. Марджани; 1935, 1939 гг. — Ф. Бурнаш; 1953 г. — А. Шамов). Во всех переводах очень точно переданы части повести, в которых раскрывается восточное гостеприимство.

Однако несоответствием мусульманскому образу жизни считалось употребление спиртных напитков. См. Коран: Сура 5, аят 92: *“Вино ... — мерзость из деяния сатаны. Сторонитесь же этого ...”* [Коран 1990: 113]. В татарском языке водка называется *шайтан суы* (букв. ‘вода чёрта/дьявола’). Поэтому, на наш взгляд, в татарских переводах 1913 г. (переводчик Ш. Марджани), 1935 г., 1939 г. (переводчик Ф. Бурнаш) в тексте повести Л. Н. Толстого: *“... Вокруг барабанов валялись бумажки от закусок, окурки и пустые бутылки. Офицеры выпили водки, закусили и пили портер. Барабанищик откупоривал восьмую бутылку”* [Толстой 2003: 89] фраза *“Барабанищик откупоривал третью бутылку”* переведена, как если бы она была: *“Барабанищик откупоривал третью бутылку”*. И лишь в переводе 1953 г. (переводчик А. Шамо́в) эта фраза соответствует оригиналу.

Буквальный, не искаженный перевод на татарский язык оставлял бы у татарского читателя отрицательное впечатление о солдатах российской армии.

А ведь сам Л. Н. Толстой в разговоре с американским журналистом (1903) Дж. Крилменом рассказывал о своей работе: *“Это — поэма о Кавказе... Центральная фигура — Хаджи-Мурат — народный герой, который служил России...”* [Громова-Опульская 1997: 443].

В татарском переводе *“Хаджи-Мурата”* 1953 г. (переводчик А. Шамо́в) указанная фраза соответствует оригиналу: *“Барабанчы сигезенче шеш[э] не ачып маташа...”* [Толстой 1953: 41]. (*“Барабанищик откупоривал восьмую бутылку”*).

На наш взгляд, это можно объяснить изменением “этнического поля” (термин Л. Н. Гумилева), в котором оппозиция “свое” — “чужое” со временем становится как “чужое свое”.

Тем не менее следы оппозиции “свое” — “чужое” остаются и не совсем стираются.

Примечателен в этом плане следующий контекст из повести Л. Н. Толстого *“Хаджи-Мурат”*.

Раненого бойца Авдеева спрашивают:

“— Что же, больно, Авдеев?”

— Не больно, а идти не даёт. Винца бы, ваше благородие.

Водка, то есть спирт, который пили солдаты на Кавказе, нашелся, и Панов, строго нахмурившись, поднёс Авдееву крышку спирта. Авдеев начал пить, но тотчас же отстранил крышку рукой.

— Не принимает душа, — сказал он. — Пей сам” [Толстой 2003: 91].

То есть: все-таки *“душа не принимает”* (спирт). И это — сигнал для татарского читателя, который знакомится по татарскому переводу с обычаем русских.

В таких примерах трансформация переводчика не нужна:

“— [Ж]аным кабул итми, — диде ул” [Толстой 1953: 44].

В английском переводе повести *“Хаджи-Мурат”* трансформация, естественно, отсутствует:

“Does it hurt much, Avdeev?”

*“It doesn’t hurt but it stops me walking. A drop of vodka now, your honor!”
Some vodka (or rather the spirit drunk by the soldiers in the Caucasus) was
found, and Panov, severely frowning, brought Avdeev a can-lid full.*

Avdeev tried to drink it but immediately handed back the lid.

— *“My soul truns against it”, he said. — “Drink it yourself”* [Leo Tolstoy 2017: 47].

Однако кажется странной трансформация в английском переводе русского текста: *“Офицеры вытили водки, закусили и пили портер. Барабанщик откупоривал восьмую бутылку”* [Толстой 2003: 89].

Фраза о восьмой бутылке, которую откупоривал барабанщик, в принципе не должна была шокировать английского читателя. Тем не менее, эта фраза переведена с уменьшением числа выпитых бутылок. См.:

“Bits of paper that had contained food, cigarette stumps, and empty bottles, lat scattered around them. The officers had some vodka and were now eating, and drinking porter. A drummer was uncorking their third bottle” [Leo Tolstoy 2017: 43], то есть: ‘барабанщик откупоривал третью бутылку’: *“third bottle”* вместо *“eighth bottle”* (в соответствии с оригиналом).

То есть: точь-в-точь как в татарском переводе. Что это? Можно предположить (правда, абсурдное предположение), что английский перевод осуществялся не с русского оригинала, а с текста татарского перевода (?! — Л. Б.).

Большой интерес представляет сравнение татарского и английского переводов лирического отступления Л. Н. Толстого, которым автор открывает свою повесть.

“Я набрал большой букет разных цветов и шел домой, когда заметил в канаве чудный малиновый, в полном цвету, репей того сорта, который у нас называется ‘татарин’...” [Толстой 2003: 65].

В английском переводе этого предложения название цветка репей переведено лексемой *“Tartar”*, то есть как в русском оригинале:

... *“was going home when I noticed in a ditch, in full bloom, a beautiful thistle plant of the crimson variety, which in our neighborhood they call ‘Tartar’...”* [Leo Tolstoy 2017: 3].

А как это название цветка (репей) — *“татарина”* представлено в татарском переводе “Хаджи-Мурата”? Сразу отметим: *“шайтан таягы”* (букв. ‘чертова палка’). Насколько это правильно?

Обращение к словарям русского языка раскрывает синоним слова *репей* — *чертополох*, которое в “Словаре живого великорусского языка” В. Даля трактуется как: *‘колючая, сорная трава; мурат, мордвин, татарин, осотъ, волчец, репей’* [Даль 1955: 598].

Таким образом, татарский переводчик предпочел использовать сочетание *шайтан таягы* — синоним *‘чертова палка’* (что одного корня с чертополохом). Это название как бы говорит: *“Черта с два вы меня возьмете!”*. А Л. Н. Толстой использовал название *“татарин”*, что логично в контексте судьбы Хаджи-Мурата.

“Какая, однако, энергия и сила жизни, — подумал я, вспоминая те усилия, с которыми я отрывал цветок. — Как он усиленно и дорого продал свою жизнь” [Толстой 2003: 66].

В татарском и английском переводах тоже акцентируется эта энергия и сила жизни, а также идея, что Хаджи-Мурат **“дорого продал свою жизнь”**: тат. “...*тормышын арзан гына бирм[ә]де*” [Толстой 1953: 4]; англ. “...*But what energy and tenacity! With what determination it defended itself, and how dearly it sold its life!*” thought I [Leo Tolstoy 2017: 4].

Итак, отвечая на поставленный в заглавии вопрос: “Всегда ли искажение в переводе отрицательно?”, можно уверенно ответить: **“Нет!”**.

Переводчику, ориентирующемуся на нравственные основы народа, на язык которого переводится оригинал, становится необходимым такое **“искажение”**.

Список литературы:

1. Громова-Опупльская Л. Д. Хаджи-Мурат // Энциклопедия литературных героев. М.: Аграф, 1997. 496 с.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. Т. IV. 684 с.
3. Коран. Перевод и комментарии И. Ю. Крачковского. 2-е издание. М.: Наука, 1990. 728 с.
4. Толстой Л. Н. Кавказский пленник. Хаджи-Мурат. М.: Детская литература, 2003. 203 с.
5. Толстой Л. Н. Ха[ж]и Морат // Перевод А. Шамова. Казань: Таткнигоиздат, 1953. 207 с. (на татарском языке).
6. Tolstoy, Leo. Hadji Murad // Translated by Louise and Aylmer Maude. Санкт-Петербург: КАРО, 2017. 224 с.

Сведения об авторе:

Байрамова Луиза Каримовна, д. филол. наук, профессор, Казанский федеральный университет, Россия; e-mail: luiziana08@mail.ru

IS AN EXCEPTION IN TRANSLATION ALWAYS NEGATIVE?

Bairamova Luiza Karimovna

Dr of Philology, Professor, Kazan Federal (Volga Region) University, Kazan, Russia; e-mail: luiziana08@mail.ru

Abstract

During the translation of the text reflecting the national flavor (due to the cultural traditions) the translator allows to step away from the original text. This is due to the unacceptability for the language of the people to which the translation was done. The article analysis the English and Tatar translations (from various time-periods) in the topic of L. Tolstoy “Hadji Murad” with the

similar features during the description of the use of vodka/ethanol by Russian soldiers. These features are described in the earliest translations (1913 etc.) and are absent later (1953).

Key words: soldier, wounded, vodka, bottle, a soul does not accept.

References:

7. Gromova-Opul'skaya, L. D. (1997) Hadji-Murat [Hadji Murad]. In: *Enciklopediya literaturnyh geroev* [Encyclopedia of literary characters]. Moscow: Agraf.
8. Daľ, V. (1955) *Tolkovyĭ slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t.* [Glossary of the life Russian language: in 4 vols.]. Vol. IV. Moscow: Gos. Izdatel'stvo inostrannykh i nacional'nykh slovarei.
9. Koran. (1990) *Koran. Perevod i kommentarii I. YU. Krachkovskogo* [Koran. Translated and commented by I. Krachkovskij. Moscow: Nauka.
10. Tolstoy, L. N. (2003) *Kavkazskij plennik. Hadji-Murat* [Kavkaz prisoner. Hadji Murad]. Moscow: Detskaja literatura.
11. Tolstoy, L. N. (1953) *Hadji-Murat* [Hadji Murad]. Translated in Tatar by A. Shamov. Kazan: Tatknigoizdat.
12. Tolstoy, Leo. (2017) *Hadji Murat* [Hadji Murad]. Translated by Louise and Aylmer Maude. St. Petersburg: KARO.

Примечание: [ж], [э] — транскрипционно переданы татарские буквы, не имеющие аналогов в русском языке.

Рецепция поэзии Р. М. Рильке в США

Н. В. Воронежская

Аннотация

Статья посвящена рецепции поэзии австрийского поэта Райнера Марии Рильке в Соединенных Штатах Америки. Материалом статьи являются лирика Рильке и ее переводы на английский язык. В статье рассматриваются некоторые вопросы рецепции лирического цикла “Сонеты к Орфею” в переводе известного американского поэта и переводчика А. Поулина. Являясь сторонником вольного перевода поэзии, А. Поулин тем не менее предпринимал попытки передать не только содержание, но и форму немецкого оригинала средствами английского языка. Как показал сопоставительный анализ, “Сонеты к Орфею” в переводах А. Поулина представлены частично рифмованными стихами: американскому переводчику не всегда удавалось воспроизвести оригинальную систему рифм. Кроме того, он вольно трактовал некоторые образы переводимого им поэтического произведения.

Ключевые слова: Р. М. Рильке, поэзия, “Сонеты к Орфею”, перевод, английский язык, рецепция.

Американские переводчики Райнера Марии Рильке внесли большой вклад в изучении творчества поэта в странах английского языка. Основной интерес американских переводчиков к творчеству Рильке пришелся на конец прошлого века. Это время ознаменовалось небывалым всплеском интереса к жизни и творчеству поэта: проводились конференции, симпозиумы, выходили монографии о Рильке, а также публиковались новые переводы его произведений на английский язык. Так, например, в 1977 году в издательстве “Houghton Mifflin Company” вышли в свет переводы “Дуинских элегий” и “Сонетов к Орфею”, выполненные известным американским поэтом и переводчиком А. Поулином. Этот перевод был отмечен медалью Центра Переводов Колумбийского Университета (США).

О своих переводах поэзии Рильке Поулин писал так: “This book (книга переводов А. Поулина — Н. В.) marks the first time that English translations of these two major works are being published together as the larger interdependent whole they’ve always been” [Poulin 1977: vii]. Отметим, что данное утверждение американского переводчика нуждается в некоторой корректировке. Как нам известно, переводы “Дуинских элегий” и “Сонетов к Орфею” появились в США в переводе Дж. Лемонт еще в 1945 г. Но эти переводы вышли в свет очень маленьким тиражом, и Поулин, очевидно, не знал о существовании “Сонетов к Орфею” и “Дуинских элегий” в интерпретациях его соотечественницы.

Кратко остановимся на тех принципах поэтического перевода, которые Поулин изложил в предисловии к своим переводам Рильке. Он формулировал свои цели так: “I’ve attempted to make the Elegies and Sonnets as fully accessible as translations can be to individuals who can’t read German, to remain as faithful as possible to the original, and to make them successful poems in English. Since these are a poet’s work and not a scholar’s, readers of German will note that my attempt to be faithful to the original can’t be equated with an intention to be literal. I’ve taken such liberties as I felt were necessitated by the differences between the two languages and by Rilke’s unique logic and imaginary, as well as by his occasional idiosyncratic use of German. At times I’ve taken even greater liberties because a more literal translation didn’t seem to convey the full aesthetic sense of given passages” [Poulin 1977: viii]. Как явствует из этих “постулатов”, Поулин подразделяет перевод на перевод поэзии на перевод, выполненный ученым-исследователем, чье переложение оригинала, по его мнению, — более литературное, чем второй вид перевода поэзии, — созданный поэтом. По мнению Поулина, “для самобытного поэта, кем он и является, допустима некоторая ‘свобода’ в работе над переводами зарубежной поэзии. Хотя как переводчик он и осознает, что он должен ‘подчинить’ себя автору оригинала:... <...> one of the poet-translator’s responsibilities is to try to submerge his personal sensibility into that of the poet whose work he is translating”;

тем не менее, Поулин признается, что это сделать полностью ему не под силу: "...he (the translator. — *H. B.*) can't annihilate his own inner poetic sense entirely" [Poulin 1977: viii]. Из этих утверждений переводчика следует, что в его переводах американский читатель увидит поэта Поулина, а не поэта Рильке. В этой связи нам хотелось бы процитировать слова В. Г. Белинского о том, что: "В переводе из Гете мы хотим видеть Гете, а не его переводчика; если бы сам Пушкин взялся переводить Гете, мы и от него потребовали бы, чтоб он показал нам Гете, а не себя" [Белинский 1955: 277].

По словам американского германиста Дж. Скулфилда, "Сонеты к Орфею" в переводах Поулина — ... это "большой частью нерифмованные переложения, которые более передают смысл и образы оригинала, нежели его форму" [Schoolfield 1978: 415]. Скулфилд считает, что "Сонеты" в переводе Поулина лучше читаются, чем, например, "трудно воспринимаемые" переводы Дж. Б. Лейшмана (перевод-открытие, выполненный британским переводчиком Рильке. — *H. B.*). Скулфилд подчеркивает: "<...> the choice is between conservative and liberated speech, or between a very responsible and well-informed translator and a self-confident poet — and here, a reader's individual taste must decide. At any event, Poulin's *Sonnets* must be reckoned a major addition to Rilke-in-translation" [Schoolfield 1978: 415].

Как показал наш анализ, "Сонеты к Орфею" в переводе Поулина представлены большей частью *частично рифмованными* стихами. Так, например, в 40 из 55 сонетов цикла американский переводчик предпринял попытку передать оригинальные рифмы "Сонетов" либо в катренах, либо в терцетах сонетов. В XIV сонете первой части цикла, посвященном круговороту бытия, где вкушение плодов может метафорически отождествляться с причастностью к загробному миру, американский переводчик воссоздал четыре оригинальные опоясанные рифмы в катренах. Однако ему это удалось не полностью, так как характер рифм в его интерпретации сонета отличается от рифм оригинала. Точные рифмы Рильке *Frucht / Jahres / Offenbares / Eifersucht / stärken / dem / Lehm / durchmärken* [Rilke 1997: 66] соответствуют в переводах Поулина — *grapevine / year / appears / shine / earth / assume / loam / through* [Rilke 1977: 111]. Два катерна этого сонета в переложении Поулина звучат так: "*We're involved with flower, fruit, grapevine. / They speak more than the language of the year. / Out of the darkness a blaze of colors appears, / and one perhaps that has the jealous shine // of the dead, those who strengthen the earth. / What do we know of the part they assume? / It's long been their habit to marrow the loam / with their own free marrow through and through*" [Rilke 1977: 111]. Как видно из этого примера, у Поулина есть и точные, и приблизительные рифмы, в то время как в оригинале у Рильке рифмы — только точные. Подобный рифмический рисунок можно проследить в переводах других сонетов цикла, выполненных Поулином. Характерно, что Поулин также как и другие известные нам американские переводчики Рильке (например, К. Ф. Макингайр, Г. Лэндман и др.), использует смежную рифму, как, например, в IX сонете первой части цикла: "*raised / shades*

/ unending / warning //, / tasted / dead / forget / delicate” [Rilke 1977: 101], в то время как оригинальные рифмы в данном сонете — перекрестные. Ср.: *“hob / Schatten / Lob / erstatten /, Mohn / ihren / Ton / verlieren”* [Rilke 1997: 61].

Нередко Пуолин достаточно вольно обращается не только с формой переводимого им поэтического произведения, но и с его содержанием. Так, например, оставаясь верным духу сонета, посвященному нежным, еще не успевшим завянуть цветам, и молодым девушкам, чьими стараниями этим цветам дано будет продлить свою недолгую жизнь в кувшинах с водой, в VII сонете второй части цикла переводчик вольно трактует образы цветов, называя их ... *“сестрами”* девушек. Ср.: *“Flowers, ultimately sisters of arranging hands / (those hands of girls from now and then)”* [Rilke 1977: 151] и оригинал: *“Blumen, ihr schließlich den ordnenden Händen verwandte, / (Händen der Mädchen von einst und jetzt), / die auf dem Gartentisch oft von Kante zu Kante / lagen, ermattet und sanft verletzt”* [Rilke 1997: 87]. Однако следует заметить, что, если переводчик ориентирован на автора и читателя перевода, то он *не* может допускать вольных трактовок образов оригинала. Таким образом, американский переводчик А. Пуолин не всегда адекватно воссоздавал образы и форму немецкого оригинала. На наш взгляд, “Сонеты к Орфею” в переводах А. Пуолина могут дать американскому читателю весьма неполное представление об уникальности поздней лирики Р. М. Рильке, в которой в полной мере проявился гений этого зрелого художника слова конца XIX в. и начала XX в.

Список литературы:

1. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. в 13-и т. М.: Изд-во Акад. наук, 1955. Т. 9. 803 с.
2. Poulin A. Jr. [Preface] // Rilke R. M. Duino Elegies and the Sonnets to Orpheus / Translated by A. Jr. Poulin, Boston: Houghton Mifflin Company, 1977. P. vii–ix.
3. Rilke R. M. Duineser Elegien. Die Sonette an Orpheus. Stuttgart: Philipp Reclam, 1997. 155 p.
4. Rilke R. M. Duino Elegies and the Sonnets to Orpheus / Translated by A. Jr. Poulin, Boston: Houghton Mifflin Company, 1977. P. 83–199.
5. Schoolfield G. C. Rainer Maria Rilke. Duino Elegies and The Sonnets to Orpheus. Translated by A. Poulin // Journal of English and Germanic Philology. 1978. №77. P. 413–415.

Сведения об авторе:

Вороневская Наталья Викторовна, к. филол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: nvoronevskaya@gmail.com

THE RECEPTION OF R. M. RILKE’S POETRY IN THE USA

Natalia V. Voronevskaya

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: nvoronevskaya@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the reception of poetry of German-speaking poet Rainer Maria Rilke in the United States of America. The material of the article is the lyrics of R. M. Rilke and its translations into English. The article discusses some issues of the reception of Rilke's lyric cycle "Sonnets to Orpheus" in English translations by A. Poulin, Jr., one of the famous American poets and translators of the second half of the twenty first century. Being a supporter of so-called free translation of poetry, A. Poulin, Jr. nevertheless undertakes some attempts to convey not only the content, but also the form of the German original by means of the English language. As the comparative analysis showed, "Sonnets to Orpheus" in A. Poulin's translations are represented by partially rhymed verses. This American translator failed to reproduce the original rhyme system; he also freely interpreted some images of the German original.

Key words: R. M. Rilke, poetry, Sonnets to Orpheus, translation, the English language, the reception of poetry.

References:

1. Belinski, V. G. (1955) *Polnoe sobranie sochinenij v 13 tomakh* [Full composition of writing works]. Moscow: Izd-vo Akad. Nauk. Vol. 9.
2. Poulin, A., Jr. (1977) [Preface] / A. Poulin, Jr. In: *Rilke, R. M. Duino Elegies and the Sonnets to Orpheus* / Translated by A. Poulin, Jr. Boston: Houghton Mifflin Company. pp. vii–ix.
3. Rilke, R. M. (1997) *Duineser Elegien. Die Sonette an Orpheus*. Stuttgart: Philipp Reclam.
4. Rilke, R. M. (1977) *Duino Elegies and the Sonnets to Orpheus* / Translated by A. Poulin, Jr. Boston: Houghton Mifflin Company. pp. 83–199.
5. Schoolfield, G. C. (1978) Rainer Maria Rilke. Duino Elegies and The Sonnets to Orpheus. Translated by A. Poulin, Jr. *Journal of English and Germanic Philology*. 77. pp. 413–415.

Репрезентативность перевода текстов уголовно-процессуального права с английского языка на русский: лексический уровень

Д. А. Годовникова, И. В. Леонова

Аннотация

Статья посвящена репрезентативности перевода текстов уголовно-процессуального права с английского языка на русский. Проанализированы терминологические единицы и подобранные для них переводческие соответствия на материале текста закона Великобритании

“Об уголовном судопроизводстве” 2003 г. (UK Criminal Justice Act 2003). Выделены и обоснованы критерии репрезентативности на лексическом уровне, учитывающие национально-специфический компонент содержания юридических терминов: верная передача правового содержания термина, сохранение стилистической окраски, сохранение юридической силы, обеспечиваемой использованием данного термина. Предлагается выделять три степени репрезентативности перевода на лексическом уровне: полная, частичная, нулевая. Названы и проиллюстрированы основные способы передачи британских юридических терминов на русский язык. Выявлена возможность компенсации частичной репрезентативности при переводе законодательных текстов, предложены способы такой компенсации, в том числе посредством двух видов переводческого комментария — терминологического комментария и системного переводческого комментария.

Ключевые слова: юридический перевод, репрезентативность перевода, лексический уровень, юридические термины, уголовно-процессуальное право.

В современном мире процессами глобализации оказались охвачены все стороны общественной жизни, а увеличившееся количество международных контактов способствует росту спроса на переводческие услуги. Сегодня одним из самых востребованных видов перевода является юридический перевод.

Юридический перевод — это вид специального перевода, который предполагает передачу юридических текстов, написанных на языке оригинала, на язык перевода [Сао 2010]. Сегодня сложность такого вида перевода неоспоримо признается как отечественными, так и зарубежными переводоведами. Ранее юридический текст представлялся переводчикам сакральным и не подлежавшим каким-либо изменениям. Как следствие, по словам Сюзан Шарчевич, принцип буквального перевода на долгое время стал основополагающим в данной сфере [Šarčević 2000]. Однако стоит отметить, что к буквализму в юридическом переводе нужно относиться достаточно критически: абсолютная ориентация на текст оригинала и желание сохранить не только содержание, но форму, несомненно, приведет к сложности при восприятии текста перевода. Юридические тексты, переведенные в соответствии с таким принципом, как правило, насыщены сложными и неестественными для языка перевода конструкциями, которые в сочетании со специальной юридической лексикой и непрым содержанием текстов оригинала лишают реципиента возможности полно и правильно воспринять текст перевода.

Наиболее разумным нам представляется подход, разработанный Сюзан Шарчевич, в рамках которого переводчик создает текст, полностью передающий смысл, заложенный в тексте оригинала, избегает при этом

оценочных суждений и попыток интерпретировать юридический смысл оригинала [Šarčević 2000]. Важно отметить, что при таком подходе текст перевода может при необходимости обрести ту же самую юридическую силу, что и оригинал. Учитывая расширяющееся взаимодействие между представителями разных национальных систем права, данное качество текста перевода можно рассматривать как значительное.

Современный подход к юридическому переводу нам представляется наиболее легко реализовать в теории репрезентативности перевода, разработанной С. В. Тюленевым. Само понятие “репрезентативность” было предложено В. Н. Комиссаровым, однако развитием именно теории репрезентативности перевода занимался С. В. Тюленев, представив репрезентативность — как способность перевода замещать собой оригинал в языке и культуре перевода [Тюленев 2004].

Репрезентативность перевода достигается на уровне отдельно взятых языковых единиц (микроуровне) и на уровне всего текста в целом. При этом для достижения качественного репрезентативного перевода необходимо соблюсти критерии на каждом из уровней. Так, критериями на микроуровне являются:

1. корректная передача содержания языковой единицы;
2. сохранение интенции автора при выборе данной языковой единицы;
3. соблюдение правильной стилистической окраски языковой единицы [Тюленев 2004].

К критериям на макроуровне относятся:

1. отражение темы оригинала;
2. сохранение цели высказывания;
3. соблюдение тона оригинала;
4. выражение авторского отношения к описываемому явлению [Тюленев 2004].

Важно отметить, что теория репрезентативности устанавливает взаимосвязь между критериями обоих уровней и постулирует, что именно качественная и правильная передача конкретных языковых единиц обеспечивает репрезентативность текста в целом [Кафискина, Крыкова 2017].

Тем не менее, теория репрезентативности в том виде, в котором она представлена С. В. Тюленевым, является универсальной для всех типов текста и предлагает минимальный набор критериев, которым должен соответствовать любой текст перевода на макроуровне и микроуровнях. Следовательно, возникает необходимость несколько модифицировать данную теорию, заложив в критерии больше требований к специальным лексическим единицам. Исходя из того, что основными носителями когнитивной информации в юридических текстах являются юридические термины, а объективным фактором, обеспечивающим качество юридического перевода, является точная и полная передача содержания данных терминов, то можно предположить, что модификации можно

Микроуровни репрезентативности

Универсальные критерии репрезентативности на микроуровне	Специальные критерии репрезентативности на микроуровне (юридический перевод)
1. содержание языковой единицы;	1. правовое содержание термина;
2. стилистическая окраска языковой единицы;	2. сохранение регистра;
3. сохранение интенции автора при выборе языковой единицы.	3. сохранение юридической силы, обеспечиваемой использованием данного термина.

подвергнуть только критерии репрезентативности на микроуровне. В таблице 1 показано сопоставление общих и специальных критериев микроуровня репрезентативности.

Стоит сразу отметить, что юридическая сила, которую приобретает текст при использовании того или иного юридического термина, не является языковым фактором. Она представляет собой “обязательность правового акта вообще, а также его приоритет по отношению к другим актам, входящим в правовую систему, или наоборот — подчиненность им” [Тихомиров 2001: 905]. Таким образом, автор документа, выбирая тот или иной термин, намеревается заложить в данный документ определенную юридическую силу и обозначить принадлежность данного документа к той или иной отрасли права. Именно поэтому мы считаем корректным сопоставление критериев “интенция автора — юридическая сила”. Однако обеспечить юридическую силу текста репрезентативным переводом данной конкретной единицы языка невозможно. Данную силу текст перевода приобретет только в том случае, если он получит статус действительного правового документа вне своей национальной юрисдикции.

Учитывая вышеперечисленное, можно сделать вывод о том, что основными критериями, обеспечивающими репрезентативность юридического перевода на лексическом уровне, будут передача правового содержания термина и сохранение принадлежности данной единицы к соответствующему регистру. При этом важно отметить, что критерий сохранения правового содержания обязательно включает в себя передачу национально-специфичного компонента значения юридического термина. Сегодня наличие данного компонента у таких терминов не оспаривается. По словам С. П. Хижняка, культурная маркированность юридических терминов обусловлена их тесной связью с культурой, политикой

и идеологией определенной страны [Хижняк 2008]. Национально-специфичный компонент значения юридических терминов можно определить, как “территориально маркированный элемент системы понятий, соотношенной с этой терминологией, который включает информацию о правовой культуре соответствующего лингвоправового сообщества” [Иконникова 2014: 6]. Самым важным для нас представляется то, что в семантике терминологических единиц с культурным элементом содержания имеется информация, которую необходимо пояснять не только непрофессионалам, но и реципиентам-профессионалам, работающим в другой национальной системе права [Иконникова 2014]. Выше упомянутое необходимо обязательно учитывать при переводе, так как потеря данного компонента значения повлечет за собой невозможность достичь полной репрезентативности перевода.

Важно также отметить, что для работы с юридическими текстами необходимо определить степень репрезентативности перевода, которая приемлема при передаче данных текстов с языка оригинала на язык перевода. Нам представляется возможным рассмотреть три степени репрезентативности: полную, частичную и нулевую. При полной репрезентативности оба критерия на микроуровне выдержаны, следовательно, переданы и содержание лексической единицы, и ее принадлежность к тому или иному регистру. Частичная репрезентативность представлена тем, что один из критериев не выдержан или выдержан не полностью. Нулевая репрезентативность представляет собой отсутствие верно выдержанных критериев при передаче лексической единицы на язык перевода. Наглядно критерии представлены в таблице 2.

Как говорилось выше, юридические тексты в оригинале обладают юридической силой, которую при определенных обстоятельствах может приобрести текст перевода. В связи с этим нулевая репрезентативность для юридического перевода неприемлема.

Практика показывает, достижение полной репрезентативности при передаче английских юридических терминов на русский язык возможно в объективно большем количестве случаев. При этом основным способом передачи терминов будет подбор вариантов различной степени

Таблица 2

Степень репрезентативности

Критерий репрезентативности на микроуровне	Полная репрезентативность	Частичная репрезентативность	Нулевая репрезентативность
правовое содержание термина	+	+/-	-
сохранение регистра	+	+/-	-

тождественности. Полные эквиваленты находятся для терминов-существительных, которые, как правило, не имеют национально-специфичного компонента в значении и являются универсальными понятиями права: *accused* — ‘обвиняемый’, *appeal* — ‘апелляционная жалоба’, *body corporate* — ‘корпорация’, *neglect* — ‘халатность’. Для терминов, имеющих культурный компонент значения, представляется возможным подобрать частичные эквиваленты. Так, например, термин *finding* можно перевести на русский язык как ‘установление факта’. При этом важно понимать, что основные семы двух терминологических единиц совпадают, но в российской системе права *установление факта* представляет собой отдельное судебное разбирательство, а английский термин предполагает установление факта как часть другого разбирательства по существу.

В случае если терминологические единицы на английском языке культурно маркированы, то наиболее приемлемым способом для достижения полной репрезентативности представляется прием экспликации. Он позволяет емко и полно отразить содержание термина при переводе и выдержать регистр. Например, термин *trial on indictment* можно передать как ‘разбирательство по тяжкому преступлению’. Для правильного применения экспликации при переводе юридических терминов необходимо точно понимать их значение и сферу функционирования.

Несмотря на возможность подбора эквивалентов и применения различных переводческих трансформаций, юридические тексты полны специальных единиц, которые обладают национально-специфичным компонентом значения, который нельзя полностью передать и наличие которого снижает степень репрезентативности с полной до частичной. Важно понимать, что частичная репрезентативность может оказаться неприемлемой для перевода текстов, которые обладают юридической силой и выполняют нормативную функцию, а, следовательно, неполноту репрезентативности необходимо компенсировать. В качестве способа такой компенсации можно предложить включение в текст юридического перевода переводческого комментария. Такой комментарий может рассматриваться как прием компенсации смысловых потерь [Раренко 2010]. Данный комментарий должен способствовать наиболее полному пониманию текста в целом. Однако данный комментарий не служит целям восполнения недостающих фоновых знаний, он связан с конкретным текстом и конкретным термином.

Считаем целесообразным предложить два вида комментария разной степени детализации. *Терминологический переводческий комментарий* включает в себя дефиницию термина, а также указание на внутреннюю форму (для ложноориентирующих терминов) или консубстанциональные омонимы. *Системный переводческий комментарий* представляет собой родовидовую дефиницию термина, указание на специфику функционирования данного термина в терминосистеме языка оригинала; данный комментарий может при необходимости включать энциклопедические и лингвострановедческие сведения. Ярким примером необходимости терминологического

комментария может стать термин *qualifying offence* — ‘тяжкое преступление’. В данном случае для обеспечения полного понимания достаточно дать дефиницию-перечисление, чтобы реципиенты-профессионалы, работающие в другой системе права, сразу поняли, что по законам Великобритании относится к данному виду преступлений. Примером для применения системного комментария могут быть термины *solicitor* и *barrister*. В комментарии необходимо уточнить разницу между названными специалистами, осветить функции каждого и обозначить иерархию адвокатов в Великобритании, так как данное разделение между профессиональными адвокатами в российской правовой системе отсутствует.

В заключение необходимо отметить, что, несмотря на сложность юридического перевода, достижение полной репрезентативности при передаче отдельно взятых лексических единиц, а, следовательно, текста в целом обязательно и возможно. На наш взгляд, именно переводческая работа в теории репрезентативности позволит осуществлять данный перевод максимально эффективно.

Список литературы:

1. Иконникова В. А. Возникновение и развитие культурного компонента в англоязычной юридической терминологии: на материале терминосистем Англии, Шотландии и США): дис. ... докт. филол. наук. Москва, 2014. 495 с.
2. Кафискина О. В., Крыкова И. В. Проблема репрезентативности перевода и транслатологическая классификация текстов // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. №4. С. 750–760.
3. Основные понятия переводоведения. Терминологический словарь-справочник; отв. редактор канд. филол. наук М. Б. Раренко. М.: ИНИОН РАН, 2010. 260 с.
4. Тюленев С. В. Теория перевода. М.: Гардарики, 2004. 336 с.
5. Хижняк С. П. Новое в исследовании терминологических систем (на примере юридической терминологии) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2008. №1. С. 92–99.
6. Юридическая энциклопедия: под ред. М. Ю. Тихомирова. 5-е изд., доп. и перераб. М.: Информцентр, 2001. 972 с.
7. Cao D. Legal Translation // Handbook of Translation Studies. Volume 1. (Eds.) Yves Gambier, Luc van Doorslaer. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. P. 191–195.
8. Šarčević S. Legal Translation and Translation Theory: a Receiver-oriented Approach // La Traduction juridique: Histoire, théorie(s) et pratique, ASTTI. Geneve: Universite de Geneve, Ecole de Traduction et d'Interpretation, 2000. P. 329–347.

Сведения об авторах:

Годовникова Дарья Алексеевна, преподаватель, Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”, Москва, Россия; e-mail: godovnikova.darya14@gmail.com

Леонова Ирина Владимировна, к. филол. н., доцент, Национальный исследовательский технологический университет “МИСиС”, Москва, Россия; e-mail: krykova_irina@mail.ru

UK CRIMINAL JUSTICE TEXTS: REPRESENTATIVE TRANSLATION AT WORD LEVEL

Daria A. Godovnikova

Lecturer, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; e-mail: godovnikova.darya14@gmail.com

Irina V. Leonova

Candidate of Philology, Associate Professor, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia; e-mail: krykova_irina@mail.ru

Abstract

The paper focuses on some issues of representative translation of legal texts from English into Russian. By examining terminological units of UK Criminal Justice Act 2003 and their target language matches, the authors draw up and explain the criteria of representative translation at the word level: legal substance of a term, its stylistic register, its legal effect. There can be distinguished three degrees of representative translation: full degree, partial degree, zero degree. Main translation techniques for rendering British law terms into Russian are described. The authors also offer ways of compensation for a partially representative translation by using one of the following types of commentaries: a terminological commentary and a system translation commentary.

Keywords: legal translation, representative translation, word level, law terms, criminal justice.

References:

1. Ikonnikova, V. A. (2014) *Vozniknoveniye i razvitie kulturnogo komponenta v angloyazychnoy yuridicheskoy terminologii: na materiale terminosistem Anglii, Shotlandii i SSHA* [Formation and evolution of culture-bound element in English legal terminology: terminological systems of England, Scotland and the USA]. Philology Dr. Dis. Moscow.
2. Kafiskina, O. V. and Krykova, I. V. (2017) Problema representativnosti perevoda i translatoLOGicheskaya klassifikatsiya tekstov [The Problems of Translation Representativeness and the Translatological Classification of Texts]. *Vestnik PUDN. Seria: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsyalnost'* [RUDN Journal of Language, Education and Translingual Practices]. Vol.14. #4. pp. 750–760.
3. Rarenko, M. B. (ed.) (2010) *Osnovnye ponyatiya perevodovedeniya. Terminologicheskii slovar-spravochnik* [Main Translation Terms. Terminological Reference Dictionary]. Moscow: INION RAN.
4. Tylenov, S. V. (2004) *Teoriya perevoda* [Translation Theory]. Moscow: Gardariki.

5. Khizhnyak, S. P. (2008) Novoe v issledovanii terminologicheskikh system (na primere yuridicheskoy terminologii) [New in terminological research: legal terms]. *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region — Bulletin of Povolzhie Region Universities*. No.1. pp. 92–99.
6. Tikhomirov, M. Yu. (ed.) (2001) *Yuridicheskaya Entsiklopedia* [Legal Encyclopedia].
7. Cao, D. (2010) Legal Translation. In: Gambier, Yves and Doorslaer, Luc van (Eds.) *Handbook of Translation Studies*. Vol. 1. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 191–195.
8. Šarčević, S. (2000) Legal Translation and Translation Theory: a Receiver-oriented Approach. In: *La Traduction juridique: Histoire, théorie(s) et pratique*, ASTTI. Geneva: Université de Genève, Ecole de Traduction et d'Interpretation. pp. 329–347.

Способы достижения адекватности при переводе политических неологизмов с английского языка на русский (на основе материалов англоязычных СМИ)

Д. К. Давлетшина

Аннотация

В работе затрагиваются вопросы взаимосвязи между этимологией, способами образования политических неологизмов и приемами их передачи с английского языка на русский. Выбор переводческой стратегии ориентирован на получателя текста перевода, поэтому должен обеспечивать прагматические задачи в соответствии с функционально-стилистическими нормами языка перевода. В работе делается вывод о том, что наиболее продуктивным способом образования новых слов является процесс словосложения (морфологические неологизмы) и наделения уже существующих в языке слов новым значением (семантические неологизмы); самыми эффективными приемами перевода неологизмов являются транслитерация, калькирование и описательный перевод. Критериями адекватного перевода политических неологизмов служат краткость, однозначность толкования, соответствие нормам языка перевода.

Ключевые слова: этимология неологизмов, способы образования, адекватный перевод, транслитерация, описательный перевод.

Неологизмы в политическом дискурсе выступают своеобразной реакцией на значимые политические события, не только называя новые подходы или явления, но и давая им оценку. Острая необходимость дать наименование новым явлениям, связанным в первую очередь с избранием Д. Трампа на пост президента США и выходом Великобритании из ЕС, привела к образованию новых лексических единиц.

Основной задачей переводчика является достижение максимально точного смыслового соответствия подлинного неологизма средствами родного языка, обеспечение данному неологизму функционально-стилистического соответствия в русском языке. Адекватным считается перевод, который обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности [Валеева 2006].

Таким образом, основным заданием переводчика на пути достижения адекватности перевода политических неологизмов становится эффективное использование переводческих трансформаций, направленных на адаптацию значения неологизма в соответствии с нормами переводящего языка.

Чтобы перевести неологизм переводчик должен проделать целый ряд мыслительных операций и в первую очередь проанализировать структуру неологизма и установить способ его образования. Способ образования политических неологизмов очень важен в процессе их перевода, так как зачастую неологизмы с одинаковыми словообразовательными морфемами переводятся аналогичным образом.

Наиболее характерными способами образования неологизмов в языке современных английских писателей являются словосложение, конверсия и изменение значений слов.

Морфологические неологизмы возникают с помощью объединения морфем согласно словообразующим моделям, существующим в конкретном языке. В английском языке словообразовательные модели являются одним из самых продуктивных способов формирования новых слов. Примером морфологического неологизма, который прочно закрепился в узусе языка и активно используется в политическом дискурсе современности, является слово *Obamacare* (в переводе на русский 'Обамакэр'), появившееся благодаря словосложению (модель существительное + существительное), состоящие из двух слов: *Obama* + *healthcare* и означающее закон, регулирующий и расширяющий систему американского здравоохранения, принятый Конгрессом США в 2010 г. По этой же схеме можно проанализировать и слово *Trumpcare*, так как с приходом к власти Дональда Трампа начались его попытки отменить действие *Обамакэр* в США и заменить этот закон, создав ему республиканскую альтернативу, что и спровоцировало появление нового термина с другим значением и негативной коннотацией, так как все говорят о том, что *Трамкэр* станет причиной уменьшения количества граждан США, которые смогут получить медицинскую страховку. Слово *Трамкэр* еще не вошло в официальные словари, но уже активно используется в СМИ. Еще пример словообразовательного процесса, связанного с той же фамилией: *Trumpadamus* — словосложение *Trump* + *Nostradamus* обозначает то, как публикации Д. Трампа в Твиттере предрекли его будущее.

Критериями адекватного перевода политических неологизмов можно считать краткость перевода и однозначность его толкования, поэтому

наиболее эффективными приемами перевода неологизмов в публицистическом стиле можно считать транслитерацию, транскрибирование и описательный перевод.

Brexit, авторский неологизм американского экономиста, образованный в 2012 году путем словосложения *Britain* или *British* + *exit* по аналогии с появившемся в том же году словом *Grexit* = *Greece* + *exit*, оказал большое влияние на английский язык, став отражением важного политического события с международными последствиями. Словарным вариантом перевода считается описательный перевод — ‘выход Великобритании из Евросоюза’, однако чаще в СМИ можно встретить транслитерированный вариант — ‘Брексит’.

Другие страны также использовали эту схему словообразования, например, *Spexit* (*Spain* + *exit*), *Itexit* (*Italy* + *exit*), *Bexit* (*Belgium* + *exit*), *Frexit* (*France* + *exit*). Политическая кампания по выходу Калифорнии из США и получение ею независимости звучит как *Calexit* (*California* + *exit*) или *Caleavefornia* (*California* + *leave*), а референдум по отделении Каталонии от Испании — *Catalexit* (*Catalonia* + *exit*).

Наиболее частыми источниками в образовании неологизмов, связанных с Брексит, служат слова: *exit*, *leave*, *remain*, *Britain*, *EU*. *Brexit* — ‘сторонник выхода Британии из ЕС’, *Bregret* (*Brexit* + *regret*) или *regrexit* (*regret* + *Brexit*) — ‘раскаяние по поводу выхода Британии из ЕС’, *Brexodus* (*Brexit* + *exodus*) — ‘возвращение граждан и компаний ЕС на родину после выхода Британии из ЕС’, *Bremain* (*Brexit* + *remain*) — ‘кампания за сохранение Великобританией членства в ЕС’. Группа британских граждан, голосовавших за сохранение членства страны в ЕС, но требующая от правительства уважения результатов референдума, получила название от сложения слов *Remain* + *Leaver* — *Re-Leaver* [Lalić-Krstin, Silaški 2018].

Достижение прагматического значения и функциональной направленности можно проследить на примере переводческого анализа неологизмов, образованных на основе фамилий (один из распространенных способов образования политических неологизмов) нынешних лидеров США и Великобритании. Так, слово *Trumpism* приобрело скорее негативный оттенок, так как, с одной стороны, означает политику Д. Трампа, направленную на отказ от сложившихся политических норм в пользу активного продвижения американских интересов, а с другой, неоднозначные оскорбительные заявления, сделанные Д. Трампом. В газете *Гардиан* в мае 2017 г. была опубликована статья под заголовком *Conservative manifesto: Mayism has arrived, but where are the Mayites*, рассматривающая предвыборный манифест партии и политические инициативы, предложенные Терезой Мэй. По мнению самой Т. Мэй, “никакого мэйизма не существует”, однако в манифесте партии от 2017 г. она четко дала понять, что мэйизм “отличается от привычного для всех нас торриизма”, однако у Т. Мэй, по мнению автора статьи, нет широкой базы сторонников среди однопартийцев (“...there aren't many Mayites”) [Kettle 2017].

Итак, выбор способов перевода неологизмов *Trumpism*, *Mayism* (транскрипция) и *Mayites* (описательный перевод) зависит от конкретных политических реалий и обусловлен необходимостью обеспечить полноту межкультурной коммуникации с помощью средств переводящего языка.

Политические неологизмы возникают также в результате употребления слова в новом политическом контексте, когда уже существующие слова могут приобретать новые оттенки значения или новые значения (семантические неологизмы). В свете последних событий в политической жизни появились новые словосочетания: *hard Brexit*, *soft Brexit*, *smart Brexit* — соответственно 'жесткий, мягкий и хорошо продуманный сценарий выхода Великобритании из ЕС'; *Brexit fatigue* — 'усталость от процесса выхода Соединенного Королевства из ЕС'; *Brexit dividend* — 'дивиденды или выгоды, которые Великобритания получит, покинув ЕС'; *Centrist dad* — термин, появившийся в Великобритании в 2017 году для обозначения мужчины среднего возраста (вот с чем связано использование слова *dad*), придерживающегося нео-либералистических или центристских взглядов, так как он устал и от лейбористов, и от консерваторов. Термин *post truth* — 'псевдоправда' — обозначает ситуации, в которых люди с большей долей вероятности воспримут реальность или изложение событий, полагаясь на свои эмоции и убеждения, а не на факты. Ранее этот термин использовался в США исключительно в рамках политического комментария, сейчас же его активно используют серьезные печатные издания в своих публикациях, при этом слово 'псевдоправда' уже не требует наличия объяснительного комментария или сноски, что свидетельствует о его успешности в языке. Необходимость пояснительного перевода возникает в тех случаях, когда семантика соответствия и аналога не совпадают.

И хотя можно провести некоторую параллель между способом образования неологизма и способом его перевода, что помогает оптимизировать весь переводческий процесс для достижения адекватности, тем не менее, многие слова требуют индивидуального рассмотрения при переводе. Учитывая, что выработать единую модель перевода новых слов в политическом дискурсе не представляется возможным, проблема их перевода всегда будет актуальной. Свободное владение языком, знание способов образования неологизмов и трансформаций, используемых при их переводе, внимательное изучение контекста, в котором встретилось слово, а также осведомленность об изменениях в социальной, экономической и политической жизни — необходимые условия адекватного перевода общественно-политических неологизмов.

Список литературы:

1. Валеева Н. Г. К понятиям адекватности и эквивалентности в научном переводе // Полилингвистичность и транскультурные практики. Языковедение. 2006. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-ponyatiyam-adekvatnosti-i-ekvivalentnosti-v-nauchnom-perevode> (дата обращения: 24.02.2019).

2. Kettle M. Conservative manifesto: Mayism has arrived, but where are the Mayites? // *Guardian*. 2017. 18 May. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/may/18/conservative-manifesto-theresa-may-mayism> (дата обращения: 22.02.2019).
3. Lalić-Krstin G., Silaški N. From Brexit to Bregret: An account of some Brexit-induced neologisms in English // *English Today*. 2018. Vol. 34. Is. 2. P. 3–8.

Сведения об авторе:

Давлетшина Диляра Кутдусовна, к. ист. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: dilyara4mail@gmail.com

**STRATEGIES OF ADEQUATE TRANSLATION OF POLITICAL
NEOLOGISMS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN
(BASED ON NEW WORDS FOUND IN THE ENGLISH MASS MEDIA)**

Dilyara K. Davletshina

Candidate of History, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: dilyara4mail@gmail.com

Abstract

The article analyses the relationship between etymology of political neologisms, ways of their formation and methods of rendering them from English into Russian. Translation strategy is directed at the recipient of the translated text and should therefore be pragmatic and based on the functional and stylistic norms of the translation language. The author concludes that the most efficient way of word-formation in the English language is compounding (morphological neologisms) and derivation of new meaning for the already existing words (semantic neologisms). The translation methods demonstrating high potential are transliteration, calquing (loan translation) and descriptive translation. Adequate translation is based on the following criteria: conciseness, single interpretation, conformity with the linguistic norms of the translation language.

Key words: etymology of neologisms, ways of formation, adequate translation, transliteration, descriptive translation.

References:

1. Valeyeva, N. G. (2019) *K ponyatiyam adekvatnosti i ekvivalentnosti v nauchnom perevode* [To the concepts of adequacy and equivalence in scientific translation]. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-ponyatiyam-adekvatnosti-i-ekvivalentnosti-v-nauchnom-perevode>. (Accessed: 24.02.2019).
2. Kettle, M. (2017) Conservative manifesto: Mayism has arrived, but where are the Mayites? (18 May 2017) *Guardian*. [Online] Available from: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/may/18/conservative-manifesto-theresa-may-mayism>. (Accessed: 22.02.2019).

3. Lalić-Krstin, G. and Silaški, N. (2018) From Brexit to Bregret: An account of some Brexit-induced neologisms in English. *English Today*. 2018. Vol. 34, Is. 2. pp. 3–8.

Интеграция технологий русско-украинско-английского перевода web-сайтов Крыма

С. С. Дикарева, Л. Р. Мудрак, А. С. Фомочкина

Аннотация

Обсуждается современное состояние лингвистической теории перевода web-сайтов в аспекте индустрии локализации и адаптации к культуре, актуальность и новизна русско-украинско-английского перевода web-сайтов Крыма, корректности русско-украинско-английского перевода навигационных меню и контента web-сайтов на основе *интеграции* технологий когнитивной и корпусной лингвистики (когнитивные карты интернет-терминов на русском, украинском и английском языках, когнитивные сценарии навигации, паспортизация сайтов, создание электронной базы данных). Цель исследования состоит в изучении региональной вариативности функционирования русского языка в контакте с другими языками крымского сетевого пространства. Задачи включают в себя систематизацию и паспортизацию региональных сайтов, исследование инновационных процессов в лексике и терминологии, русско-украинско-английских параллелей. Представлен проект магистрантов факультета славянской филологии и журналистики ТА КФУ им. В. И. Вернадского Лидии Мудрак и Алины Фомочкиной, который выполняется под руководством Светланы Самуиловны Дикаревой.

Ключевые слова: интеграция, технологии перевода web-сайтов, русско-украинско-английские параллели, сетевое пространство Крыма.

Предварительные замечания

Необходимость исследования сетевого пространства Крыма возникла вследствие увеличения скорости появления и развития региональных web-ресурсов, включая страницы в социальных сетях, web-порталы, блоги, сайты региональных СМИ, музеев, храмов, отелей и других ресурсов.

Технологии перевода сайтов основаны на интегрировании классической теории перевода [Нелюбин 2003] с лингвистическими аспектами индустрии локализации и адаптации к культуре [Ачкасов 2016; Беляева 2016], методов сценарного моделирования сетевой навигации с корпусным инструментарием [Дикарева 2015; Дикарева, Мудрак, Фомочкина 2018].

Исследуя информационное пространство Крыма, мы выявили пласт региональной лексики, в частности, употребление единиц, акцентиру-

ющих внимание на туристических особенностях региона, вариативных единиц с указанием маршрута или местности. Такая трансформация web-ресурсов Крыма происходит пропорционально развитию туристической сферы, играющей значительную роль в адаптации к культуре во всех областях деятельности полуострова. Можно говорить о постоянном развитии интернет-ресурсов, пополняемых различными функциями, включая перевод на различные языки.

Цели, методология, результаты

В процессе исследования проведена паспортизация и систематизация сайтов по разделам навигационного меню, создана электронная база данных интернет-ресурсов Крыма по темам “Музеи Крыма”, “Туристические маршруты”, “Отели Крыма” и др.

В процессе выявления языковых единиц, расположенных в навигационном меню, составлялись когнитивные карты терминов, которые отражают специфику региональной лексики и когнитивные связи интернет-терминологии.

Когнитивные карты терминов

Когнитивная карта термина подразумевает наличие следующих пунктов: слово на языке оригинала, перевод на украинский и английский языки, дефиницию термина, а также синонимы, гипонимы, гиперонимы и ассоциации. Анализируя лексическую единицу в соответствии с данными пунктами, мы видим не только связь термина с единицами данной системы, но и представляем его связь с такими же единицами на других языках. Таким образом, говоря о сайтах Крыма и участвующих в их построении слов, используемых в качестве гиперссылок навигационного меню, можно выделить следующие **когнитивные терминологические цепочки**, которые определяют **когнитивные сценарии навигации**: *Туризм, Маршруты, Направления, Точки, Как добраться, Таврида, Восточное Южнобережье, Западное побережье, Южный берег Крыма, Крымское предгорье, Керченский полуостров* и т. д.

По результатам исследования проведен эксперимент по машинному переводу когнитивных цепочек русских терминов на украинский язык и на английский язык. Перевод выполнен компьютерной программой перевода PRAGMA online (<http://trident.com.ua/ru>).

Переводные русско-украинско-английские соответствия

Оригинальный текст на русском языке (1) RU *Туризм, Маршруты, Направления, Точки, Как добраться, Таврида, Восточное Южнобережье, Западное побережье, Южный берег Крыма, Крымское предгорье, Керченский полуостров, News-ресурсы, Крым и мир, Общество.*

Текст перевода с русского языка на украинский язык (2) УК *Туризм, Маршрути, Напрями, Точки*, Як добратися, Таврида, Східне Южнобе-*

режье*, Західне узбережжя, Південний берег Криму, Кримське передгір'я, Керченський півострів, News-ресурси, Крим і світ, Суспільство.

Текст перевода с русского языка на английский язык (3) EN *Tourism, Routes, Directions, Points, How to reach, Taurida, East Южнобережье, bank of the west, South bank of Crimea, Crimean foot-hill, Kerch peninsula, News-resources, Crimea and world, Society.*

Комментарии к машинному переводу

Перевод с русского языка на украинский, выполненный компьютерной программой PRAGMA online, оценивается как относительно корректный. В тексте перевода знаком * отмечены лексические ошибки, которые требуют постредактирования: *Южнобережье — нет перевода; *Точки — нет перевода. Перевод с русского языка на английский, выполненный компьютерной программой PRAGMA online, оценивается как относительно корректный. В тексте оригинала употреблено слово *берег*, которое переведено как *bank*, было бы корректнее перевести как *coast, waterside, strand*, так как лексема *bank* имеет иное значение в переводе на русский. При переводе слова *resources* используется транслитерация.

Мультиmodalность сайтов отелей Крыма

Один из аспектов изучения мультиmodalности крымского сетевого пространства — исследование web-сайтов региональных отелей. Под мультиmodalностью интернет-коммуникации понимают множество семиотических потоков, с помощью которых конструируется дизайн сайта [Kress 2010; Кибрик 2013; Кресс 2016] Результаты паспортизации навигационного меню сайтов отелей показывают, что наиболее распространенной является полисемиотическая структура титульного названия. Такая структура включает в себя не только текст на одном или нескольких языках, но и графические изображения и логотипы. На основе количественного и семиотического критериев анализа выделены структурные модели титульных названий отелей:

- только одно слово, например, *Ореанда, MRIYA, Kalipso*;
- словосочетание на русском, например, *Гостиничный дворик*;
- слово через дефис на английском, например, *YALTA-INTOURIST*;
- гибридная комбинация словосочетаний на английском и русском языках, например, *Гостевой дом TRAVEL HOUSE KERCH*;
- комбинация слов и графических элементов, например, *VILLA ELENA, YALTA* на английском языке и графические символы отеля (см. Рисунок 1).

Web-сайты отелей создаются на основе достаточно стандартных сценариев, что отражено в вертикальном и горизонтальном меню. Отличия заключаются в варьировании наименований каждого из разделов на разных сайтах, а также дополнительных разделов меню. Например, функция *Виртуальный тур*, которая позволяет за несколько минут оценить инфраструктуру отеля с охватом 360 градусов. Доступно на сайте отеля “Керчь”.



Рисунок 1. VILLA ELENA

Выводы. В результате лексико-семантического анализа сайтов Крыма выделены инвариантные и вариативные признаки интерфейса и контента сайтов. В соответствии с этим определены параметры паспортизации сайтов для формализации переводческой деятельности в сетевом пространстве Крыма.

Список литературы:

1. Ачкасов А. В. Параметры Г. Хофстеде в курсе “Локализация вебсайтов” // Актуальные проблемы переводоведения. Санкт-Петербург, 14–19 марта 2016. Материалы 45 Международной филологической конференции. Под ред. В. И. Шадрина. СПб. 2016. С. 11–15.
2. Беляева Л. Н. Лингвистические технологии в современном сетевом пространстве: language worker и индустрия локализации: монография. СПб.: ООО “Книжный дом”, 2016. 134 с.
3. Дикарева С. С. Сценарное моделирование диалогических систем. Принципы лингвистической теории: монография. 2-е изд., перераб. и дополн. Симферополь: “ДИАЙПИ”, 2015. 310 с.
4. Дикарева С. С., Мудрак Л. Р., Фомочкина А. С. Региональная специфика русско-украинского перевода web-сайтов Крыма // IV научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов, молодых ученых “Дни науки КФУ им. В. И. Вернадского”, сборник тезисов участников, том 2. Симферополь: Таврическая академия, 2018. С. 924–926. URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/files/2018/09/012-tezisy-ta.pdf> (дата обращения: 12.02. 2019).
5. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика. URL: https://iling-rn/ru/kibrik/Multimodal@Cog_Studies.2010.pdf (дата обращения: 5.09.2018).
6. Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности, пер. с англ. Т. Ш. Адильбаев, И. В. Фомин // Политическая наука. 2016. №3. С. 77–100.
7. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
8. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010. 212 p.

Сведения об авторах:

Дикарева Светлана Самуиловна, к. филол. н., доцент, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия; e-mail: dikareva@crimea.com

Мудрак Лидия Руслановна, магистрант, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия; e-mail: lidok09.ru@mail.ru

Фомочкина Алина Сергеевна, магистрант, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия; e-mail: alina-fomochkina@mail.ru

INTEGRATIVE TECHNOLOGIES FOR RUSSIAN-UKRAINIAN-ENGLISH TRANSLATION OF THE CRIMEAN WEB SITES

Svetlana S. Dikareva

Candidate of Philology, Associate Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia; e-mail: dikareva@crimea.com

Lidiya R. Mudrak

Master student, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia; e-mail: lidok09.ru@mail.ru

Alina S. Fomochkina

Master student, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia; e-mail: alinafomochkina@mail.ru

Abstract

The current state of the linguistic theory of translation websites in terms of the industry of localization and adaptation to culture, the relevance and novelty of Russian-Ukrainian-English translation of Crimea's websites, the correctness of Russian-Ukrainian-English translation of navigation menus and content of websites based on integration technology, cognitive and corpus linguistics (cognitive cards of Internet terms in Russian, Ukrainian and English, cognitive scripts of navigation, certification of sites, creation of an electronic database) are discussed. The purpose of the study its the regional variation in the functioning of the Russian language in contact with other languages of the Crimean network space. Tasks include systematization and certification of regional sites, research of innovative processes in vocabulary and terminology, Russian-Ukrainian-English parallels. The need for research has arisen due to an increase in the rate of appearance and development of regional web resources, including pages in social networks, web portals, blogs, websites of regional media, museums, temples, hotels and other web resources. The article presents the project of students of the Faculty of Slavic Philology and Journalism TA KFU named after V.I. Vernadsky Lydia Mudrak and Alina Fomochkina, which is performed under the guidance of Svetlana Samuilovna Dikareva.

Key words: integration, website translation technologies, Russian-Ukrainian-English parallels, network space of Crimea.

References:

1. Achkasov, A. V. (2016) Parametry G. Hofstede v kurse "Lokalizacija veb-sajtov" [Parameters of G. Hofstede in a learning course "Localization of websites"]. *Aktual'nye problemy perevodovedenija. Materialy 45 Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii* [Actual problems of translation studies. Proceedings of 45 International Philology conference]. St. Peterburg, 14th–19th March, 2016. St. Petersburg. pp. 11–15.
2. Beliaeva, L. N. (2016) *Lingvisticheskie tehnologii v sovremennom setevom prostranstve: language worker i industrija lokalizacii* [Linguistic technologies in modern network space: language worker and industry of localization]. St. Petersburg: OOO "Knizhnyj dom".
3. Dikareva, S. S. (2015) *Scenarnoe modelirovanie dialogicheskikh sistem. Principy lingvisticheskoy teorii* [Scenario design of the dialogue systems. Principles of linguistic theory]. Simferopol: DIAJPI.
4. Dikareva, S. S., Mudrak, L. R., and Fomochkina, A. S. (2018) Regional'naja specifiika rusko-ukrainskogo perevoda web-sajtov Kryma [Regional specific of Russian-Ukrainian translation of web-sites of the Crime]. *IV nauchno-prakticheskaya konferenciya professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov, molodyh uchenyh "Dni nauki KFU im. V. I. Vernadskogo"*. *Sbornik tezisov uchastnikov* [IV research and practice conference Days of Science CFU V. I. Vernadsky. Theses]. Vol. 2. Simferopol. pp. 924–926. [Online] Available from: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/files/2018/09/012-tezisy-ta.pdf>. (Accessed: 20.02. 2019).
5. Kibrik, A. A. (2010) *Mul'timodal'naja lingvistika* [Multimodal linguistics]. [Online] Available from: https://iling-rn/ru/kibrik/Multimodal@Cog_Studies.2010.pdf. (Accessed: 5.09.2018).
6. Kress, G. (2016) Social'naja semiotika i vyzovy mul'timodal'nosti [Social Semiotics: Multimodality Challenge]. Trans. by T. Sh. Adil'baev, I. V. Fomin. *Politics Science*. 3. pp. 77–100.
7. Neliubin, L. L. (2003) *Tolkovyj perevodovedcheskij slovar'* [Explanatory translation dictionary]. Moscow: Flinta.
8. Kress, G. (2010) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

Далекое и близкое: сходства и различия в передаче метафор при переводе выступлений в ООН на русский и французский языки

К. И. Зырянова, И. Г. Игнатьева

Аннотация

В статье проводится анализ передачи языковых и контекстуальных метафор в выступлениях Постоянного представителя США при ООН в 2017–2018 гг. Никки Хэйли при переводе на русский и французский языки. В целом

переводчики и на русский, и на французский языки стараются сохранить суть и форму встречающихся метафор с учетом того, что большинство метафор — языковые, лексикализованные. Существенной разницы между стратегиями и тактиками синхронного перевода на русский и французский языки англоязычных речей в ООН выявлено не было, что, видимо, может быть объяснено глобализацией политического дискурса. Однако при переводе на французский наблюдается тенденция к снижению эмоциональности вплоть до полного отказа от исходного метафорического образа.

Ключевые слова: языковая метафора, контекстуальная метафора, перевод метафор, политический дискурс, синхронный перевод.

Изучение политической метафоры — одно из интенсивно развивающихся направлений исследований целого ряда гуманитарных наук. Метафора является средством познания и категоризации реальной действительности, базовой когнитивной операцией человеческого сознания. Метафора играет огромную роль в процессе общения: успешность коммуникации во многом зависит от того, насколько идентичны метафоры в сознаниях коммуникантов.

Удастся ли переводчикам сохранять образность исходной метафоры при ее ревербализации в процессе перевода? Будут ли различаться варианты передачи метафоры в зависимости от лингвокультуры перевода? В рамках данной статьи мы рассмотрели сходства и различия в передаче метафор при переводе четырех выступлений Никки Хэйли, постоянного представителя США при ООН, на заседаниях Генеральной Ассамблеи и Совета Безопасности ООН в 2017–2018 гг. на русский и французский языки в ситуации синхронного перевода. Речи Никки Хэйли отличаются относительной экспрессивностью, использованием не только языковых (лексикализованных) метафор, которые, как правило, доминируют в политическом дискурсе ООН, но и контекстуальных (окациональных) метафор.

Исследование политической метафоры сегодня осуществляется с учетом дискурсивного подхода, что предполагает “исследование каждого конкретного текста с учетом политической ситуации, в которой он создан, и его соотношения с другими текстами. Метафора изучается с учетом целевых установок, специфики восприятия этого текста различными людьми, а также той роли, который этот текст может играть в системе политических текстов и — шире — в политической жизни страны” [Чудинов 2008: 86]. Речи постоянных представителей ООН имеют огромный вес при формировании политического курса государств на международной арене, напрямую влияют на политическую ситуацию в мире.

Предположение о том, что языковые метафоры не представляют переводческой проблемы, поскольку их вербальные репрезентации закреплены в словарях, устойчивы и легко воспроизводимы даже в условиях синхронного перевода, подтвердилось. Рассмотрим пример:

“Two days ago, the United States Treasury Department’s Office of Foreign Assets Control imposed sanctions on a network of 20 Iranian corporations... That network **is deeply entrenched** in the Iranian economy” [Haley 2018].

entrenched — ‘firmly established and difficult or unlikely to change; ingrained’ [Oxford Dictionary 2019] — ‘укоренившийся’ [Cambridge Dictionary 2019].

“...Ce réseau **est profondément enraciné** dans l’économie iranienne”.

enraciné — ‘1) Faire prendre racine à une plante, à un arbre 2) Fixer durablement, établir quelqu’un, quelque part’ [Larousse 2019] — 1) корни растения, дерева; 2) закрепить, установить что-то где-то.

“...Эта сеть **пустила** глубокие **корни** в иранской экономике”.

Метафора передана переводчиками без потерь в связи с наличием закрепленных в языках эквивалентов, совпадения образа в трех лингвокультурах.

Однако в рассмотренных переводах встретился ряд языковых метафор, которые переводчики на французский и русский языки перевели по-разному. Французские переводчики регулярно снижают эмоциональную окраску метафоры, встречались случаи, когда они отказались от передачи метафоры в переводе, как представляется, неоправданно. Одним из ярких примеров можно считать следующий:

“...Justice — not vengeance, not payback — is necessary for Burma **to heal**” [Haley 2018].

‘to become sound or healthy again’ [Oxford Dictionary 2019] — ‘снова стать здоровым’ — ‘заживать, излечивать’ [Cambridge Dictionary 2019].

“Правосудие — не месть и не расплата, оно необходимо, чтобы Бирма **залечила раны**”.

“La justice — et non la vengeance ou des représailles — est indispensable pour l’**apaisement** de la Birmanie”.

‘fait de s’apaiser, de se calmer’ [Larousse 2019] — ‘успокоиться’.

На русский язык метафора передана максимально точно, в то время как вариант перевода на французский определенно меняет значение исходной метафоры, а также снижет ее эмоциональную окраску. Следует отметить, что во французском языке есть вербальные репрезентации, которые гораздо ближе к изначальной метафоре, и которые также применяются метафорически, например: *cicatriser* — ‘Fermer une plaie; Apaiser, guérir une douleur morale’ [Larousse 2019] — ‘заживлять раны’ (особенно моральные); *pansement (les blessures)* — ‘soigner une plaie, quelqu’un en appliquant un pansement... Apporter une consolation, adoucir une douleur morale’ [Larousse 2019] — ‘лечить, перевязывать раны... приносить утешение, смягчать боль’; *guérir (les plaies)* — ‘délivrer quelqu’un d’un mal physique, lui rendre la santé’ [Larousse 2019] — ‘вылечивать (раны), исцелять’.

Особый интерес представляет перевод контекстуальных метафор, которые всегда придают дополнительную образность и экспрессивность речи, повышают манипулятивный потенциал политического дискурса. Однако перевод такой метафоры становится дополнительной переводческой трудностью, всегда требует от переводчика дополнительных когнитивных усилий. Пример:

“*What makes Gaza different for some is that attacking Israel is their favourite **political sport***” [Haley 2018].

“Сектор Газа отличается тем, что для некоторых травля Израиля — это любимая **политическая игра**”.

“*Ce qui différencie Gaza pour certains est le fait qu’attaquer Israël est leur **activité politique favorite***”.

В английском оригинале нападки на Израиль представляются “любимым политическим **спортом**”. Переводчик на русский язык заменяет “спорт” на “игру”. Переносное значение слова “спорт” — ‘азартное увлечение чем-н., каким-н. занятием’. А первым определением слова “игра” является ‘занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования’ [Ожегов 2019]. Очевидно, что переводчик на русский язык передал метафору, хотя и выбрал иную форму ее вербализации. Однако переводчик на французский язык смягчил эмоциональную окраску образа, отказавшись от метафоры, используя “activité” — ‘действие, деятельность’ — значение которого не предполагает духа соперничества.

В рамках проведенного анализа можно сделать следующие предварительные выводы: лингвокультурные различия переводчиков не влияют переводческий выбор, что, видимо, связано с глобальным характером обсуждаемых проблем и особенностью дискурса ООН, рассчитанного на одинаковое восприятие представителями различных лингвокультурных сообществ. Существенной разницы между стратегиями и тактиками перевода на русский и французский языки англоязычных речей в ООН вы-

явлено не было. Однако в передаче метафор при переводе на французский язык наблюдается тенденция к снижению эмоциональности и потери образности вплоть до полного отказа от исходного метафорического образа.

Список литературы:

1. Ожегов С. И. Толковый Словарь Русского языка. М: Мир и образование, 2019. 1376 с. URL: <http://www.ozhegov.com/index.shtml> (дата обращения 18.02.2019).
2. Чудинов А. П. Российская политическая метафора в начале XXI века // Политическая лингвистика / Гл. ред. А. П. Чудинов. Екатеринбург: ГОУ ВПО “Урал. гос. пед. ун-т”, 2008. Вып. (1)24. С. 86–93. URL: <http://politlinguist.ru/materials/pl/24.pdf> (дата обращения 26.02.2019).
3. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press, 2019. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения 20.01.2019).
4. Haley N. Illegal Israeli actions in occupied East Jerusalem and the rest of the Occupied Palestinian Territory // 38th meeting. General Assembly, 2018. URL: <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/458/67/PDF/N1745867.pdf?OpenElement> (дата обращения 10.12.2018).
5. Haley N. The situation in Myanmar // 8381st meeting. Security Council, 2018. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/PRO/N18/337/74/PDF/N1833774.pdf?OpenElement> (дата обращения 8.01.2019).
6. Haley N. The situation in the Middle East, including the Palestinian question // 8375th meeting. Security Council, 2018. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/PRO/N18/325/54/PDF/N1832554.pdf?OpenElement> (дата обращения 26.12.2018).
7. Larousse. Dictionnaire de Français. Le site des Éditions Larousse, 2019. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (дата обращения 20.01.2019).
8. OxfordDictionary. Oxford University Press, 2019. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения 25.01.2019).

Сведения об авторах:

Зырянова Ксения Игоревна, магистрант направления “Лингвистка” отделения “Подготовка переводчиков для международных организаций”, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: ksenia.zyrianova@gmail.com

Игнатьева Ирина Геннадьевна, к. филол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: ignateva.mgimo@yandex.ru

DISTANT BUT CLOSE: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN TRANSLATION OF METAPHORS INTO RUSSIAN AND FRENCH IN THE UN SPEECHES

Ksenia I. Zyrianova

Master degree student in Linguistics, International Organizations Translators Training Program, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: ksenia.zyrianova@gmail.com

Irina G. Ignateva

Candidate of Philology, Associate Professor, Moscow MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: ignateva.mgimo@yandex.ru

Abstract

The article analyses translation of dead and genuine metaphors in Russian and French simultaneous interpretations of speeches delivered by Nikki Haley, US Ambassador to the United Nations, in 2017–2018. Russian and French interpreters alike do their best to render both form and meaning when translating metaphors from English. In simultaneous interpreting translating genuine (creative, contextual) metaphors is especially challenging, but the strategies and techniques French and Russian interpreters use when translating English speeches in the UN are essentially the same, which is likely to be due to the global nature of the subject in question. However, French interpreters tend to lower the key of emotions up to total loss of metaphorical meaning.

Key words: metaphor, contextual metaphor, metaphor translation, political discourse, simultaneous translation.

References:

1. Ozhegov, S. I. (2019) *Tolkoviy Slovar' Russkogo Yazyka* [Dictionary of the Russian language]. Moscow: Mir i obrazovanie. [Online] Available from: <http://www.ozhegov.com/index.shtml>. (Accessed: 18.02.2019).
2. Chudinov, A. P. (2008) Rossiiskaya politicheskaya metaphora v nachale XXI veka [Russian political metaphor at the beginning of the XXI century]. In: Chudinov, A. P. (ed.) *Politicheskaya lingvistika* [Political linguistics]. Vol. 1(24). Ekaterinburg: Ural Federal University. pp. 86–93. [Online] Available from: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-08.htm>. (Accessed: 26.02.2019).
3. Cambridge Dictionary. (2019) *Cambridge Dictionary*. Cambridge University Press. [Online] Available from: <https://dictionary.cambridge.org/ru>. (Accessed: 20.01.2019).
4. Haley, N. (2018) Illegal Israeli actions in occupied East Jerusalem and the rest of the Occupied Palestinian Territory. *38th meeting. General Assembly*. [Online] Available from: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/458/67/PDF/N1745867.pdf?OpenElement>. (Accessed: 10.12.2018).
5. Haley, N. (2018) The situation in Myanmar. *8381st meeting. Security Council*. [Online] Available from: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/PRO/N18/337/74/PDF/N1833774.pdf?OpenElement>. (Accessed: 8.01.2019).
6. Haley, N. (2018) The situation in the Middle East, including the Palestinian question. *8375th meeting. Security Council*. [Online] Available from: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/PRO/N18/325/54/PDF/N1832554.pdf?OpenElement>. (Accessed: 26.12.2018).
7. Larousse. (2019) *Dictionnaire de Français*. Le site des Éditions Larousse. [Online] Available from: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>. (Accessed: 20.01.2019).

8. Oxford Dictionary. (2019) *Oxford English Dictionary*. Oxford University Press. [Online] Available from: <https://en.oxforddictionaries.com>. (Accessed: 25.01.2019).

Синхронный перевод пресс-конференций по итогам двусторонних переговоров: дискурсивные сценарии и переводческие стратегии

А. Ю. Калинин

Аннотация

Пресс-конференции по итогам международных двусторонних переговоров представляют собой образцы гибридного политического медиадискурса и имеют рекуррентную 4-частную структуру. Перевод таких пресс-конференций осуществляется главным образом синхронно в двух основных формах (перевод, выполняемый на месте официальными переводчиками делегаций, и аудиовизуальный синхронный перевод по заказу телевещательных компаний). К числу концептуальных характеристик политических пресс-конференций, имеющих принципиальное значение для синхронного перевода, относятся их ритуальность, диалогичность и интертекстуальность. Экзогенные и эндогенные факторы, связанные, с одной стороны с институциональным характером подобных политических медиамероприятий, а с другой, с их вышеуказанными характеристиками способны оказывать существенное влияние на процесс перевода и обуславливают как потенциальные нарушения когерентности переводного текста, так и переводческие стратегии, призванные их компенсировать.

Ключевые слова: пресс-конференция по итогам двусторонних переговоров, политический медиадискурс, синхронный перевод, аудиовизуальный перевод, переводческие стратегии.

Переговоры глав государств, правительств, ключевых министерств и ведомств, имеющие большое политическое значение как для отношений между конкретными странами, так и для международной обстановки в целом, как правило, заканчиваются пресс-конференциями. Цель таких мероприятий — распространении информации среди представителей медиасообщества [Кондратьев, Абрамов 2009]. Более того, пресс-конференции, посвященные наиболее резонансным событиям, транслируются, в полной или сокращенной версии, в эфире телеканалов и радиостанций, а их записи размещаются на порталах электронных СМИ, что позволяет оперативно ознакомить с их содержанием более широкую аудиторию. Поскольку подавляющее число политических переговоров проходят в двустороннем формате, логично, что и на политических пресс-конфе-

ренциях выступают и общаются с журналистами обычно два руководителя делегаций. Таким образом, можно рассматривать пресс-конференции по итогам двухсторонних переговоров (ПКИДП) как рамочную модель международных политических пресс-конференций.

В дискурсивном отношении ПКИДП представляет собой смешанное явление. Все три параметра анализа [Halliday 2002]: поле (field), протагонисты (tenor) и модус (mode) обнаруживают элементы как политического, так и медийного видов дискурса. Иными словами, в содержательном аспекте пресс-конференции включают в себя публичную речь политических деятелей, протокольные замечания модераторов и вопросно-ответные кластеры общения с репортерами, однако эти дискурсивные события разворачиваются в ситуативном контексте СМИ. Эти соображения позволяют отнести ПКИДП к особому виду дискурса — *политическому медиадискурсу*.

Структура ПКИДП, как впрочем и большинства политических пресс-конференций, и включает в себя четыре неравноценные во временном и информативном отношении части:

1. Открытие пресс-конференции и оглашение ее регламента;
2. Заявления руководителей делегаций. Выступления могут носить характер как квазиспонтанной устной речи с опорой на письменный текст, так и чтения вслух текста заявления. Обычно главы делегаций озвучивают основные темы, затронутые на переговорах, и дают свою оценку достигнутых договоренностей;
3. Серия вопросов/ответов (В/О), которые образуют условно спонтанную интеракцию между протагонистами и журналистами, присутствующими на пресс-конференции. При этом, во-первых, один и тот же вопрос может быть задан как одному политику, так и обоим, а во-вторых, даже в том случае, когда корреспондент формулирует свой вопрос лишь одному из протагонистов, другой может счесть уместным дополнить ответ коллеги от своего лица;
4. Закрытие пресс-конференции. Это, как правило, самая краткая часть мероприятия: руководители делегаций благодарят друг друга и журналистов, после чего пресс-конференция объявляется оконченной.

В качестве иллюстрации приведем варианты временного соотношения вышеуказанных этапов ПКИДП на примере двух мероприятий для прессы (Табл. 1).

С точки зрения схемы организации лингвистического обеспечения целесообразно различать *официальный синхронный перевод* с одного из государственных языков стран, чьи делегации представлены на пресс-конференции, на другой (и в обратном направлении) и синхронный перевод как разновидность *аудиовизуального перевода (media interpreting)*, который может выполняться на любой язык, в зависимости от потенциальной аудитории трансляции. Первый является неотъемлемым элементом любой ПКИДП (кроме случаев, когда государственные языки сторон совпадают): он служит, прежде всего, для взаимного по-

Таблица 1

Временное распределение этапов ПКИДП

Информационный повод и дата проведения ПКИДП	Процедура открытия, с	Официальные заявления глав делегаций, с	В/О интеракция, с	Процедура закрытия, с	Общая длительность мероприятия, с
Саммит Россия — США, Хельсинки 16.07.2018	42	1059 (630/429)	1665	14	2780
Переговоры глав МИД РФ и Великобритании Москва, 22.12.2017	34	702 (340/362)	1490	7	2233

нимания участниками переговоров и журналистами и лишь во вторую очередь предназначен для теле аудитории, хотя и транслируется в эфир, осуществляется *inpraesentia* официальными переводчиками делегаций и, как правило, на язык противоположной стороны. На практике это означает, что перевод по традиции выполняется в направлении активного иностранного языка В (*retour*). Синхронный перевод для телетрансляций осуществляется по заказу вещательной компании *inabsentia* (переводчик работает в студии) на язык вещания данного канала и либо напрямую с обоих государственных языков делегаций, либо с одного из них по схеме “реле”. Обычным направлением аудиовизуального перевода является В(С)→А, однако в некоторых случаях синхронисты, работающие для телевидения, выполняют перевод на иностранные для них языки (например, перевод прямых трансляций на каналах группы RT).

Независимо от схемы организации лингвистического сопровождения и эргономики работы переводчика, очевидно, что синхронный перевод ПКИДП включает 2 разнородных сценария, соответствующих ее этапам. Перевод официальных заявлений глав делегаций в целом не отличается от привычного конференц-перевода и, с учетом относительно небольшой продолжительности времени говорения (в анализируемых примерах не более 11 мин), выполняется одним переводчиком для каждой из сторон. При этом темп речи говорящих варьируется в районе средних значений (от 112 до 136 слов/мин), что не является существенной помехой для опытного синхрониста [Seeber 2017]. С отсутствием высокого темпа речи говорящих, вероятно, связан относительно невысокий удельный вес такого традиционного переводческого приема как *речевая компрессия*. Возможно, что этот факт обусловлен и общей установкой официальных переводчиков высокопоставленных лиц на максимально возможную близость транслята к исходному устному тексту, вплоть до повтора тавтологических и лексически избыточных элементов высказывания.

На втором этапе переводу подлежат диалогические В/О кластеры, что нетипично для конференц-перевода и требует учета параметров такого типа интеракции. Ф. Страньеро Серджо, изучавший переводные трансляции спортивных пресс-конференций, выявил ряд специфических характеристик подобных медиа событий, имеющих значение для выработки стратегий их синхронного перевода [Straniero Sergio 2003]. Некоторые из них, а именно *диалогичность, ритуальность и интертекстуальность*, как показывают наши наблюдения, актуальны и для ПКИДП.

Диалогичность коммуникативного акта в ПКИДП существенно увеличивает когнитивную нагрузку на переводчика, поскольку, если при переводе официальных заявлений глав делегаций текст или тезисы выступления могут быть переданы ему хотя бы непосредственно перед началом ПКИДП, в В/О части степень спонтанности максимальна. Кроме того, среди реплик протагонистов следует различать *речевой акт ответа*

(представитель делегации отвечает на заданный ему вопрос в содержательном плане) и *речевой акт реакции* (протагонист не дает конкретного ответа, а озвучивает высказывания, позволяющие избежать молчания) [Clayman 2001]. Последние представляют значительную сложность для синхронного перевода, поскольку снижают возможности вероятностного макропрогнозирования и могут вызвать нарушения когерентности высказывания. Стремясь избежать подобных сбоев, переводчики могут прибегать к таким стратегиям как *генерализация, компрессия и регрессивная автокоррекция*.

Ритуальность логично рассматривать как свойство ПКИДП скорее фасилитирующее процесс синхронного перевода. Обилие стандартных речевых клише и штампов способствует снижению когнитивной нагрузки на переводчика. С другой стороны, ПКИДП в этом отношении значительно менее “рутинны”, чем, например, спортивные пресс-конференции. Тематика и форма вопросов и, соответственно, ответов могут оказаться неожиданными. К этому надо добавить, что один из выступающих может спонтанно дополнять ответ другого, даже в том случае, если вопрос был задан лишь последнему. Основной стратегией, призванной компенсировать информационные потери, по всей вероятности, является непрерывный мониторинг речевого взаимодействия участников пресс-конференции.

Интертекстуальность — важнейшая характеристика ПКИДП. Переговоры, которым посвящена ПКИДП, безусловно вписываются в контекст предшествующих политических событий и информационной активности сторон на разных уровнях. Знание предконтекста и информационного фона прошедших переговоров в фактологическом и в терминологическом аспектах представляется необходимым условием работы переводчика. Пробелы в этом знании могут привести к возникновению двусмысленных ситуаций в переводе и нарушению смысловой когерентности транслята. В качестве компенсирующих стратегий переводчиками применяются ретроградная автокоррекция или *дополнительная экспликация* исходного высказывания.

Список литературы:

1. Кондратьев Э. В., Абрамов Р. Н. Связи с общественностью: учебное пособие для высшей школы. М.: Академический проект, 2009. 511 с.
2. Clayman S. E. Answers and Evasions // *Language in Society*. 2001. Vol. 30(3). P. 403–442.
3. Halliday M. A. K. *Linguistic studies of text and discourse*. London: Continuum, 2002. 311 p.
4. Seeber K. Interpreting at the European Institutions: faster, higher, stronger // *CLINA* 2017. Vol. 3–2. P. 73–90.
5. Straniero Sergio F. Norms and quality in media interpreting: the case of Formula one press conferences // *Interpreters' Newsletter*. 2003. No12. P. 135–174.

Сведения об авторе:

Калинин Андрей Юрьевич, к. филол. наук, ст. преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: a_kalinine@mail.ru

SIMULTANEOUS INTERPRETING FOR PRESS CONFERENCES FOLLOWING BILATERAL NEGOTIATIONS: DISCURSIVE SCENARIOS AND INTERPRETER STRATEGIES

Andrei Y. Kalinin

Candidate of Philology, Senior Lecturer, Moscow State Lomonosov University, Moscow, Russia; e-mail: a_kalinine@mail.ru

Abstract

Press conferences following international bilateral negotiations constitute samples of hybrid political media discourse and are distinguished by a recurrent 4-part structure. They are mostly interpreted simultaneously with two main scenarios involved (interpreting performed *in situ* by official interpreters of delegations and media simultaneous interpreting initiated by broadcasting channels). Among the conceptual features of political press conferences that may substantially affect simultaneous interpreting, one could retrieve rituality, dialogicity and intertextuality. Exogenous and endogenous factors associated with the institutional nature of such media events, as well as with their features described above, can have a significant impact on the interpretation process and cause both potential failures in the coherence of the interpreted texts and interpreter strategies designed to compensate for them.

Key words: political press conference, political media discourse, simultaneous interpreting, media interpreting, interpreter strategies.

References:

1. Kondratev, E. V. and Abramov, R. N. (2009) *Svyazi s obshchestvennost'yu: uchebnoe posobie dlya vysshej shkoly* [Public relations: textbook for higher education]. Moscow: Akademicheskijproekt.
2. Clayman, S. E. (2001) Answers and Evasions. *Language in Society*. 30(3). pp. 403–442.
3. Halliday, M. A. K. (2002) *Linguistic studies of text and discourse*. London: Continuum.
4. Seeber, K. (2017) Interpreting at the European Institutions: faster, higher, stronger. *CLINA*. Vol. 3–2. pp. 73–90.
5. Straniero, Sergio F. (2003) Norms and quality in media interpreting: the case of Formula one press conferences. *Interpreters' Newsletter*. 12. pp. 135–174.

Перевод немецких композитов в современных газетных текстах на русский язык

И. С. Кашенкова, Р. Ю. Кашенков

Аннотация

В статье освещаются фактор появления и некоторые трудности перевода композитов в газетных текстах. Жесткие условия информационного избытка диктуют необходимость вместить максимальное количество информации в минимальное количество текста. Эту задачу как раз выполняют композиты, большинство из которых не только более информативны, но также более экспрессивны и образны. Их активное использование в немецких газетных текстах можно объяснить особенностями немецкой языковой системы и немецкой ментальности: принцип языковой экономии является структурной спецификой немецкого коммуникативного стиля. В статье также освещаются причины превалирования сложных существительных в немецких газетных текстах, уделяется особое внимание переводу композитов со скрытой, оценочной или фоновой информацией, требующей дополнительной 'декодировки' смысловой нагрузки композита, а также предлагаются авторские варианты перевода такого рода композитов, сохраняющие семантический смысл оригинала.

Ключевые слова: композиты, сложные существительные, газетный текст, эквивалентность, перевод.

Язык газеты, как своего рода сейсмограф, мгновенно реагирует на все изменения состояния языка в современном обществе. Поэтому газетный текст не только знакомит студентов с актуальными проблемами и явлениями в стране изучаемого языка, но и является источником новых знаний о современном употреблении привычной лексики, неологизмов, идиом и прочее. Так, например, активно используемое в конце прошлого века слово *Ping-Pong-Diplomatie* 'пинг-понговая дипломатия' для обозначения попыток Китая наладить международные отношения, осуществляемые им во время проведения чемпионата мира по настольному теннису в Японии, сегодня в прессе используется вне его связи с данным конкретным событием и обозначает "установление политических контактов с помощью международных спортивных состязаний" [Розен 1991: 9].

Поскольку чтение газетных статей является не пассивным восприятием информации, а, скорее, активным взаимодействием между читателем и текстом, журналистам приходится пускать в ход особые техники привлечения внимания и воздействия на читателя, связанные с ее подачей. К таким техникам можно отнести использование в газетном тексте композитов, активное распространение которых можно объяснить не только их практичностью, красотой и большей выразительностью,

но и объективной необходимостью. Новые реалии общественно-политической жизни Германии, связанные с процессами в международной политической жизни, с межнациональными контактами, с развитием коммуникационных технологий, появлением новых сфер деятельности, а также с активным распространением английского языка, представляют собой обширную базу появления композитов: *US-Armee* 'армия США', *Feiertagabstecher* 'поездка на выходные дни', *Consulting-Unternehmen* 'фирма, осуществляющая консалтинговые услуги', *INF-Vertrag* 'Договор о ликвидации ракет средней и меньшей дальности' и т.д. Отмечая объективный фактор экономии газетной площади из коммерческих соображений, необходимо подчеркнуть тот факт, что наличие большого количества композитов во всех сферах немецкого дискурса является характерной особенностью немецкого языка. Процесс обновления его словарного состава происходит в основном путем словосложения, а словарным богатством немецкий язык обязан своей уникальной способности использовать при этом абсолютно различные способы. В немецком языке слова могут складываться не только из нескольких других слов: *Parteiangebot*, *Atomabkommen*, или из нескольких языковых стилей: *Migrationssaldo*, *Verhandlungsrunde*, но также из нескольких языков: *Engagementpolitik*, *Federaldepartament*, или из отдельных частей различных слов: *GroKo*, *AnKerzentrum*. Также необходимо отметить, что такая сжатая подача информации, отмеченная "языковой четкостью, прямотой и экономностью", соответствует определенным чертам немецкой ментальности (стремлению к порядку, ориентированности на цель, экономности) и составляет специфику немецкого коммуникативного стиля [Кашенкова 2017: 58]. Избегая ненужного контекста или двусмысленности, подавая информацию по принципу не 'как', а 'что', немцы выделяют ее самую суть и добиваются ясности и оптимальности ее восприятия.

Интересно отметить, что основную массу композитов в современных немецких газетных текстах составляют сложные существительные. Во-первых, потому что благодаря наличию разветвленной системы аффиксов и способности всех (даже служебных!) частей речи к субстантивации такой способ словообразования является наиболее продуктивным: *das Inkrafttreten*, *das Partei gegenüber*, *der Multilateralismus*. Во-вторых, обогащая свой словарный состав за счет заимствований из других языков, немецкий язык отдает преимущество именно существительным: *Gas-Pipeline*, *Zweieinhalb-Millionen-Metropole*. В-третьих, такая словообразовательная модель может представлять из себя достаточно длинную цепочку слов и содержать в себе большее количество информации при небольшом общем объеме текста: *Venezuela-Kontaktgruppe*, *EU-Kommissionschef*. В-четвертых, сложные существительные часто носят окказиональный характер и употребляются в газетных текстах для придания образности и выразительности определенным актуальным событиям: *IS-Kämpfer-Rücknahme*, *Anti-Abschiebe-Industrie*. Не последнюю роль в активном рас-

пространении сложных существительных в немецких газетных текстах играет актуальная тенденция использовать в составе композитов имена собственные. В основном в качестве первого компонента такого рода композитов выступают названия предприятий, организаций, а также географические объекты и имена известных политиков и других популярных персонажей. Благодаря экспрессивной фамильярно-разговорной окраске таких композитов газетный текст может не только выражать “различные оттенки отношения общественного мнения к происходящим процессам или явлениям” [Кашенкова 2019: 43], но и собственно формировать это общественное мнение: *Russland-Affäre, Britisch-Airways-Skandal, Macron-Visionen*.

В данной статье хотелось бы обратить особое внимание не на перевод композитов, чье семантическое значение выводится благодаря иерархическим отношениям их составляющих и определяется в основном первым компонентом: *Friedensvertrag* ‘мирный договор’ (перевод через прилагательное, характеризующее существительное), *Sicherheitskonferenz* ‘конференция по безопасности’ (через существительное с предлогом), *Außenminister* ‘министр иностранных дел’ (через существительное в родительном падеже). Особую сложность представляют собой композиты, в которых не присутствуют аналогичные иерархические отношения и общий смысл которых не всегда равен или соответствует смыслу его составляющих компонентов. К такого рода трудностям можно отнести перевод композитов, содержащих скрытую, оценочную или фоновую информацию, требующую дополнительного ‘дешифрования’ общего семантического смысла композита: *PEGIDA, Merkel-Sprache, Russland-Affäre, Aschermittwochtreffen*. Чтобы достичь эквивалентного перевода и полноценно сохранить смысловую нагрузку оригинала такого рода композитов необходимо учить студентов не только умелому использованию лексико-грамматических трансформаций, но и поиску знаний о предметах и явлениях, стоящих за данными композитами.

Рассмотрим, например, возможный перевод композита *PEGIDA* — акронима, образованного начальными буквами составных слов. Под данным сочетанием зашифровано название немецкого политического движения ‘Европейцы-патриоты против исламизации Старого Света’. Естественно, что при переводе на русский язык использовать данное название не уместно, в первую очередь из-за его длины, а во-вторую, но не в последнюю, из-за отсутствия у основной массы русскоговорящих читателей и большинства наших студентов устойчивых ассоциаций со Старым Светом или часто неоднозначных реакций на слово *патриот*. Также возможное отсутствие фоновых знаний препятствует, на мой взгляд, простому переводу на основе транскрипции: ПЕГИДА. Поэтому, обратившись к информационным источникам и прочитав о том, что данное правопопулистское движение было создано в противовес миграционной политике немецкого правительства, открывшего двери

представителям африканского континента, в основном исповедующим ислам, можем перевести данный композит на основе **КОГНИТИВНОГО анализа контекста**:

“*Dresden ist mehr als PEGIDA*. (Spiegel Online, 25.06.2017) = Не все жители Дрездена поддерживают антиисламские настроения” [Кашенкова 2017: 59].

Возьмем другой пример. В 2016 г. избрание Дональда Трампа новым президентом США способствовало активизации антироссийских настроений и привело к созданию композита *Russland-Affäre*. При подборе адекватного эквивалента данному композиту стоит принять во внимание не только отрицательную коннотацию слова афера, обозначающего ‘сомнительное предприятие с целью личной наживы’, но и **политическую подоплеку возникновения** данного композита и воспользоваться приближенным или контекстуальным его переводом на основе подбора аналогов или контекста: “*US-Präsident Donald Trump hat in der Russland-Affäre erstmals direkt mit Sonderermittler Robert Müller kooperiert*.” (Tagesschau.de, 21.11.2018) ‘Американский президент Дональд Трамп впервые согласился провести встречу без посредников со спецпрокурором Робертом Мюллером, назначенным по так называемому ‘российскому делу’ о предполагаемом вмешательстве России в избирательную президентскую кампанию в США’.

Без определённых фоновых знаний не обойтись при переводе следующих композитов: “*Der AfD-Politiker Poggenburg hat in seiner Aschermittwochsrede Türken als ‘Kameltreiber’ bezeichnet — und damit viel Empörung geerntet*.” (dw.com, 16.12. 2018). В немецких СМИ партию АдГ, ‘Альтернатива для Германии’, описывают как немецкую националистическую, правопопулистскую, расистскую, антисемитскую партию, известную скандальными заявлениями или акциями. Композит *Aschermittwoch* переводится как ‘пепельная среда’ и обозначает ‘первый день Великого поста в Римско-Католической церкви’. В этот день, приходящийся также на последний день традиционного карнавала в Германии, ведущие политические партии ФРГ проводят свои партийные собрания, частью традиции которых считаются оживленные дебаты и обмен колкостями в адрес политических конкурентов. Принимая во внимание данную **лингвокультурологическую информацию**, предлагаем следующий вариант описательного перевода: ‘Представитель ультраправой АдГ Андре Поггенбург, выступая на традиционном политическом собрании своей партии, обозвал турков “погонщиками верблюдов”, чем вызвал общественное недовольство’.

Таким образом, для сохранения смысловой эквивалентности перевода композитов простых лексико-грамматических трансформаций бывает недостаточно. Необходим учет лингвистических и экстралингвистических факторов использования композитов в газетном тексте. Применение данной практики на занятиях по общественно-политиче-

скому переводу будет способствовать развитию и совершенствованию речевых и коммуникативных умений, а также станет дополнительным средством повышения познавательной мотивации при изучении иностранного языка.

Список литературы:

1. Кашенкова И. С. Учет особенностей немецкой ментальности при переводе // Иностранные языки в школе. 2017. №11. С. 57–61.
2. Кашенкова И. С. Дефис: помощь в написании сложных слов или признак истощения языка? Иностранные языки в школе. 2019. №1. С. 40–45.
3. Розен Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.

Сведения об авторах:

Ирина Соломоновна Кашенкова, к. пед. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: ikashenkova@yandex.ru

Роман Юрьевич Кашенков, студент III курса факультета МЖ, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: kashenkov.roma@yandex.ru

TRANSLATION OF GERMAN COMPOSITES IN MODERN NEWSPAPER TEXTS INTO RUSSIAN

Dr. Irina S. Kashenkova

Candidate of Pedagogic, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: ikashenkova@yandex.ru

Roman Y. Kashenkov

Third-year student, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: kashenkov.roma@yandex.ru

Abstract

The article highlights the appearance factor and difficulties in translating composites in newspaper texts. Conditions of information abundance dictate the need to accommodate the maximum amount of information in the minimum amount of text. This task is performed by composites, the use of which in German newspaper texts can be explained by the peculiarities of the German language system and the German mentality. The article also highlights the reasons for the prevalence of complex nouns in German newspaper texts, pays attention to the translation of composites with evaluative or background information that requires 'decoding' of the message of the composite, and offers original versions of the translation of composites that preserve semantic meaning of the original.

Keywords: composites, complex nouns, newspaper text, equivalence, translation.

References:

1. Kashenkova, I. S. (2017) Uchet osobennostej nemeckoj mental'nosti pri perevode [Accounting of features of the German mentality when translating]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 11. pp. 57–61.
2. Kashenkova, I. S. (2019) Defis: pomoshch v napisanii slozhnykh slov ili priznak istoshcheniya yazyka? [Hyphen: help in writing difficult words or a sign of language exhaustion?]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 1. pp. 40–45.
3. Rosen, E. V. (1991) *Novyye slova i ustoychivyye slovosochetaniya v nemetskom yazyke: Kn. dlya uchitelya*. [New words and stable phrases in German]. Moscow: Prosveshcheniye.

Когнитивно-стилистические принципы в современном переводоведении и их имплементация в научно-техническом дискурсе

Н. Н. Николаева

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые современные принципы когнитивной стилистики применительно к теории и практике переводоведения. Обсуждаются вопросы актуальности и целесообразности использования когнитивно-стилистического подхода в переводческой деятельности, указывается на их существенный потенциал в адекватной интерпретации смыслов текстов, нахождения универсалий, а также в понимании сути, характера и результатов различия между нормой и отклонениями от нормы. Дается когнитивная интерпретация таким понятиям, как “лингвистический стиль”, “двусмысленность”, “выдвижение”, “текстовые лакуны”, “импликаатуры”. Выделяются и анализируются шесть положений когнитивной стилистики, которые могут оказывать определенное влияние на процесс перевода. Представлен краткий обзор функционирования когнитивно-стилистических принципов, используемых при разработке учебных программ обучения специализированному переводу студентов технического университета.

Ключевые слова: когнитивная стилистика, переводоведение, когнитивный подход, научно-технический дискурс, выдвижение, обучение специализированному переводу.

Когнитивный подход в переводоведении включает широкий круг вопросов, связанных с проблемами сознания и природы разума, способами ментальной обработки информации, дискурсивными, семиотическими, социокультурными, философскими, нейробиологическими и экологи-

ческими аспектами [см. Boase-Beier 2010]. Когнитивная стилистика, как одна из “стадий развития всей стилистики” [Джусупов 2011: 65], междисциплинарна по своей природе и связана с лингвистикой, литературоведением и когнитивной наукой, а ее истоками являются психология и когнитивная лингвистика [Андреева 2005]. Процесс перевода и стилистический анализ текстов неотделимы друг от друга, имеют комплексный мультидисциплинарный характер, основанный на анализе лингвистических данных в сочетании с когнитивными структурами. Актуальные проблемы когнитивной стилистики включают изучение когнитивных процессов восприятия, интерпретации и организации языковой и неязыковой информации в тексте, когнитивную трактовку стилистических приемов, выразительных средств и текстовых категорий, внедрение лингвокогнитивных методов и приемов исследования в процесс стилистического анализа, среди которых теория выдвижения, теории концептуальной метафоры и интеграции, когнитивные принципы ментальной обработки и организации информации играют ведущую роль [см. Ашурова 2005; Молчанова 2007; Фомичева 2010; Stockwell 2002 и др.]. В данной статье поднимается вопрос об актуальности и целесообразности использования когнитивно-стилистического подхода в переводческой деятельности, а также анализируется его потенциал в адекватной интерпретации смыслов текстов, нахождения универсалий, в понимании сути, характера и результатов различия между стилистической нормой и отклонениями от нормы.

Вопрос о различии литературных и нелитературных текстов всегда занимал центральное место, как в переводческих, так и стилистических исследованиях, однако работы, выполненные в русле когнитивной лингвистики, показывают, что “повседневный язык и литературный язык не являются отдельными областями” [Lakoff 1987: vii], литературное мышление “не отделено от других мыслительных процессов” [Turner 1991: 121], а стиль — это продукт выбора человеческого разума и опыта языкового общения, который ориентирован на “трансформацию сознания” [Fish 1980: 66]. Когнитивно-стилистический подход, таким образом, ставит во главу угла когнитивно-дискурсивные аспекты текстовой деятельности, анализируя в текстах концептуальные связи и структуры различных типов на основе теории регулятивности, текстовых ассоциаций и смыслового разрывывания текста [см. Болотнова, Васильева 2009]. Он соотносит лингвистический выбор с “ментальной деятельностью человека по созданию и воссозданию контекста” [Semino, Culpeper 2002: ix], при этом контекст понимается как когнитивная область знаний о типах и жанрах текстов, социокультурной среде, институтах, социальных ролях, преобладающих общественных установках и многом другом, охватывающем и индивидуальное, и культурное, и универсальное. Для нахождения переводческих универсалий и эквивалентов важно положение, что человеческая когниция биологически и социально детерминирована,

при этом биологическая (физиологическая, психологическая) сущность людей во всем мире относительно одинаковая, а социокультурная доминанта — различная.

Таким образом, современная когнитивная стилистика рассматривает понятие лингвистического стиля как когнитивного опыта языковых взаимодействий человека с текстами различных направлений и жанров. Традиционное понятие выдвижения как “способа организации текста, фокусирующих внимание читателя на определенных элементах сообщения и устанавливающих семантически релевантные отношения между элементами одного или чаще разных уровней” [Арнольд 2002: 305] связывается с психологическим механизмом выдвижения на передний план наиболее релевантного события в жизни человека и концентрации на нем внимания [Соос 1994]. Такой психологический прием позволяет увидеть языковое своеобразие текста не просто как нечто, основанное на стилистических отклонениях, но заставляет нас задуматься о целесообразности этих способов описания объекта или события. Одним из когнитивных эффектов выдвижения является переосмысление читателями своих взглядов на мир и может служить стимулом для изменения его когнитивных схем и восприятия событий текста.

Понятие семантической многозначности языковой единицы интерпретируется с точки зрения возбуждения сети ментальных ассоциаций читателя, связанных с ней. Например, многозначность заголовков является распространенным явлением в англоязычном масс-медийном пространстве и часто достигается с помощью номинативных словосочетаний, таких как: 1) *Pants Protestor Trousers Seat*; 2) *Knife Woman Attacks Breadman* [Norwich 2004]. Для того, чтобы правильно их перевести, лучше всего прочесть всю статью целиком, однако заголовок сам по себе должен создавать определенные смыслы, манипулируя чувством любопытства потенциальных читателей. Предложим возможные варианты интерпретации: 1) — ‘только протестующий в штанах получает должность в правительстве’; — ‘скромный протестующий, все же, получает место на концерте’; 2) — ‘женщина с ножом набросилась на разносчика хлеба’; — ‘женщина с ножом сталкивается с мужчиной на улице, который дерется хлебом’. Очевидно, что необходимо привлечь “контекстуальные предположения”, “творческую работу мозга” [Pilkington 2000: 63], чтобы корректно перевести заголовки, не читая статью целиком. На наш взгляд, первые переводы в каждом примере верны, так как это следует из антитезы: слово *pants* в отличие от *underwear* имеет явную отрицательную коннотацию и профилирует негативное отношение к протестующему, имплицитно, например, негодование феминисток по поводу засилья мужчин в правительстве. Выбор слова *breadman* тоже не случаен, так как его импликация предполагает противопоставление ‘хорошего’ мужчины ‘агрессивной’ женщине. Как видим, лингвистическая недосказанность в совокупности с выразительным стилистическим средством

детерминирует творческий когнитивный процесс, активизирует систему поиска информации, как у читателя, так и у переводчика.

Для переводческих целей наиболее важными, на наш взгляд, являются следующие когнитивно-стилистические принципы, вызывающие серьезные сложности с точки зрения перевода. 1. Превалирование контекстуального значения слов, их референтного потенциала и дискурсивных импликатур в текстах/высказываниях, ориентированных на знания, опыт, мысли и чувства определенной референтной группы. Вопросы, встающие перед переводчиком: как нужно переводить импликатуры, на какие конкретно знания опираться, какие мысли и чувства затрагивать? 2. Чтение — это когнитивный процесс и для переводчика, и для читателей. Вопросы: как переводчики читают, как воспринимают текст, интерпретируют его содержание, эти когнитивные процессы совпадают у переводчика и его читателей? 3. Ожидаемый результат чтения — изменение интеллектуального и/или психологического состояния читателя. Проблема переводчика заключается в нахождении языковых способов создания этих изменений в когнитивных структурах читателей переведенного текста. 4. Различие между стилистической нормой и отклонением от нормы релевантно ситуативно-дискурсивным условиям восприятия текста. Вопросы: должна ли литературная норма соблюдаться при переводе в любом случае, или она вариативна и зависит от читательского опыта и стилистической грамотности целевой аудитории? Как оценить читательский опыт аудитории и сбалансировать стилистическую выразительность переводимого текста с литературной корректностью и стилистической насыщенностью текста перевода? 5. В настоящее время существование универсальных литературных норм является дискуссионным. Проблема состоит в том, как соотносить эти нормы с социокультурными и контекстуальными особенностями текстов различных жанров в различных языках. 6. Чтение текста, предназначенного для перевода, означает попытку встать на место его автора, понять и принять его точку зрения, проникнуться литературным даром и настроиться на его стилистику. Вопрос: может ли переводчик действительно утверждать, что он понял авторский замысел? Может ли он согласиться с тем, что просто действует так, как будто знает интенции автора?

Несомненно, описанные принципы и поставленные вопросы не новы для теории и практики перевода. Многие талантливые переводчики описывали свои пути нахождения ответов на эти вопросы, как правило, основанные на солидном профессиональном и жизненном опыте, на литературной интуиции и, в определенном смысле, на прозрении [см., например, Галь 2001]. Однако их актуальность не устарела. Представляется, что когнитивная стилистика сумела четко сформулировать задачи, стоящие перед современным переводоведением, и наметила перспективы их решения, которые с успехом применяются в научно-техническом дискурсе.

Так, при разработке студенческих курсов научно-технического перевода нами были учтены изложенные выше принципы и проблемы с учетом современных конвенциональных стандартов научно-технической информации, что, по нашему мнению, способствуют выработке осознанного и системного подхода к переводу специализированных текстов. Переводчик должен быть не только компетентен в области переводимого текста [подробно о компетенциях переводчика см. Nord 2005], то есть обладать достаточными профессиональными и лингвистическими, прежде всего, терминологическими, знаниями, но и понимать специфику англоязычной культуры, владеть опытом чтения и перевода прецедентных текстов, их оформления, а также осознавать свою ответственность в плане достижения функционально-стилистической релевантности и эквивалентности перевода, а также его направленности на целевую аудиторию и культуру, тип и жанр текста, место и время его применения, форму коммуникации. Когнитивная интерпретация текстов источника и текста перевода должна осуществляться сквозь призму их контекстуально-дискурсивных особенностей, включая авторский замысел и учет современных тенденций на популяризацию, рекламизацию и лингвистическое упрощение академических текстов.

Список литературы:

1. Андреева К. А. Когнитивная стилистика как новая парадигма исследования литературного текста // Вестник Тюменского государственного университета. 2005. №2. С. 179–184.
2. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2002. 383 с.
3. Ашурова Д. У. Стилистика текста в парадигме когнитивной лингвистики // Филология масалалари. Ташкент, 2003. №1. С. 41–45.
4. Болотнова Н. С., Васильева А. А. Коммуникативная стилистика текста: библиографический указатель по научному направлению. Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. 188 с.
5. Галь Н. Слово живое и мертвое. М.: Международные отношения, 2001. 350 с.
6. Джусупов Н. М. Когнитивная стилистика: современное состояние и актуальные вопросы исследования // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 3(028). С. 65–76.
7. Молчанова Г. Г. Когнитивная стилистика и стилистическая типология // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. №3. С. 60–71.
8. Фомичева Ж. Е. О когнитивно-стилистическом подходе к анализу художественного текста // Междунар. конгресс по когнитивной лингвистике: сб. материалов (26–28 сент. 2006 г.). Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2006. С. 491–493.
9. Boase-Beier J. Stylistic approaches to translation. NY: Routledge, 2010. 176 p.
10. Cook G. Discourse and Literature. Oxford: Oxford University Press, 1994. 168 p.
11. Fish S. Is There a Text in This Class? Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980. 394 p.

12. Lakoff G. Foreword to M. Turner "Mind, Metaphor, Criticism". Chicago: University of Chicago Press, 1987. 230 p.
13. Nord C. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic. Amsterdam: Rodopi, 2005. 173 p.
14. Norwich Advertiser. October 22, 2004. URL: <https://books.google.ru/books?id> (дата обращения: 26.02.2019).
15. Pilkington A. Poetic Effects: A Relevance Theory Perspective. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 2000. 214 p.
16. Semino E., Culpeper J. Cognitive Stylistics: Language and Cognition / E. Semino, J. Culpeper (eds). Text Analysis. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 2002. 333 p.
17. Stockwell P. Cognitive Poetics: An Introduction. London & New York: Routledge, 2002. 204 p.
18. Turner M. Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science. Princeton: Princeton University Press, 1991. 298 p.

Сведения об авторе:

Николаева Наталья Николаевна, к. филол. н., доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия; e-mail: nnn55n73@mail.ru

COGNITIVE STYLISTIC ISSUES TO CURRENT TRANSLATION STUDIES AND THEIR IMPLEMENTATION IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSES

Natalja N. Nikolayeva

Candidate of Philology, Associate Professor, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia; e-mail: nnn55n73@mail.ru

Abstract

The paper considers recent approaches within cognitive stylistics in conjunction with translation studies. The value of cognitive approaches may lie in their potential to help us understand issues about literary comprehension, universality, the difference between literary and non-literary texts. We suggest and discuss six main issues in cognitive stylistics which are relevant to translation in the technical discourse. We also explore the notion of style-as-mind, ambiguity, and foregrounding in ways which may be interesting for translation studies. The paper demonstrates how a cognitive view of various stylistic aspects might help professionals solve some translation questions. The paper offers an overview of cognitive and functional principles used to design technical translation training courses at the technical university.

Key words: cognitive stylistics, translation studies, cognitive approach, scientific and technical discourse, mind style, foregrounding, technical translation training.

References:

1. Andreeva, K. A. (2005) Kognitivnaja stilistika kak novaja paradigma issledovanija literaturnogo teksta [Cognitive linguistic as new research paradigm of literature text]. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta — Tjumen State University Bulletin*. 2. pp. 179–184.
2. Arnoľd, I. V. (2002) *Stilistika. Sovremennyj anglijskij jazyk* [Stylistics. Modern English language]. Moscow: Flinta: Nauka.
3. Ashurova, D. U. (2003) Stilistika teksta v paradigme kognitivnoj lingvistiki [Text stylistics in cognitive linguistic paradigm]. *Filologija masalalari* [Masalalari Philology]. Tashkent. 1. pp. 41–45.
4. Bolotnova, N. S. and Vasil'eva, A. A. (2009) *Kommunikativnaja stilistika teksta* [Communicative Text Stylistics]. Tomsk: Izd-vo TGPU.
5. Gal', N. (2001) *Slovo zhivoe i mertvoe* [Live and dead word]. Moscow: Mezhdunarodnye otnoshenija.
6. Dzhusupov, N. M. (2011) Kognitivnaja stilistika: sovremennoe sostojanie i aktual'nye voprosy issledovanija [Cognitive Stylistics: Modern State and Current Research Problems]. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki* [Problems of Cognitive Linguistics]. 3. pp. 65–76.
7. Molchanova, G. G. (2001) Kognitivnaja stilistika i stilisticheskaja tipologija [Cognitive stylistics and stylistic typology]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta — Moscow State University Bulletin*. 3. pp. 60–71.
8. Fomicheva, Zh. E. (2006) O kognitivno-stilisticheskom podhode k analizu hudozhestvennogo teksta [On cognitive stylistic approach to literary text analysis]. *Mezhdunar. kongress po kognitivnoj lingvistike: sb. materialov (26–28 sent. 2006 g.)* [Proceedings of the International Cognitive Linguistic Congress. 26–28 September 2006]. Tambov: Tambov Federal University. pp. 491–493.
9. Boase-Beier, J. (2010) *Stylistic approaches to translation*. NY: Routledge.
10. Cook, G. (1994) *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
11. Fish, S. (1980) *Is There a Text in This Class?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
12. Lakoff, G. (1987) *Foreword, to M. Turner Mind, Metaphor, Criticism*. Chicago: University of Chicago Press.
13. Nord, C. (2005) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic*. Amsterdam: Rodopi.
14. *Norwich Advertiser*. (2004, October 22) [Online] Available from: <https://books.google.ru/books?id.> (Accessed: 26.02.2019).
15. Pilkington, A. (2000) *Poetic Effects: A Relevance Theory Perspective*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
16. Semino, E. and Culpeper, J. (2002) Cognitive Stylistics: Language and Cognition. In E. Semino, J. Culpeper (Eds.). *Text Analysis*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
17. Stockwell, P. (2002) *Cognitive Poetics: An Introduction*. London & New York: Routledge.
18. Turner, M. (1991) *Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton: Princeton University Press.

Состояние и перспективы машинного перевода политических текстов: сможет ли машина заменить человека-переводчика?

Е. К. Павлова

Аннотация

Статья посвящена анализу качества англо-русских переводов, выполненных с помощью переводческих машин, доступных в сети Интернет. Сравнительный синхронный анализ переводов, выполненных на разных машинах, и диахроническое изучение текстов, произведенных на одной машине, показали резкое повышение качества перевода после внедрения нейронных сетей. Большинство ошибок, характерных для машинного перевода, были устранены благодаря нейронному искусственному интеллекту, внедренному в онлайн-переводчиках Google и Яндекс. Но передача коннотаций и эмоциональных оценок в машинном переводе пока не идеальна. Корпус текстов для машинного обучения должен формироваться специалистами в сфере международного политического дискурса, которые могут составить адекватные учебные материалы и оценить результаты обучения.

Ключевые слова: политический дискурс, эмоциональная оценка, машинный перевод, искусственный интеллект, нейронная сеть.

В данной статье представлены результаты исследования качества перевода политических текстов наиболее популярными в России системами машинного онлайн-перевода компаний Google и Яндекс. Качество англо-русского перевода проверялось на корпусе текстов из публикаций англоязычных СМИ объемом более 500 тыс. знаков. Первые эксперименты были проведены в 2011 г. [Павлова 2012]. В результате был выявлен ряд ошибок, типичных для машинного перевода политических текстов. Было также установлено, что особую сложность для машинного перевода представляет эмоционально-оценочная лексика, метафоры и идиомы, роль которых в формировании оценки политических реалий крайне важна. Повторный перевод фрагментов текстов, в которых были обнаружены ошибки, проводился в начале 2017 г. и в конце 2018 г., что позволило проследить динамику совершенствования систем машинного перевода.

В результате экспериментов выявлены следующие типичные проблемы.

1. Трудности распознавания синтаксической и семантической структуры текста. Фразы, интерпретация смысла которых зависит от контекста, часто переводятся неверно вплоть до полного распада смысловой конструкции при переводе. Так, фразу “*Go take a flying lesson*” [The Washington Post 2002], которую человек-переводчик перевел бы: ‘Иди, поучись летать’, в 2011 г. Google перевел: ‘Иди принять летаю-

щих урок'. В 2017 г. перевод стал гораздо лучше: 'Пойдите на летный урок' — основные ошибки были устранены, хотя перевод и не идеален. В начале 2019 г., однако, система выдала такой перевод 'Иди и возьми летающий урок'.

Фразу "*Today we are looking evil directly in the eye*" [Bahrapour, Schneider, Branigin 2008], которая переводится как 'Сегодня мы смотрим злу прямо в глаза', Google-переводчик в 2011 г. перевел так: 'Сегодня мы смотрим зла прямо в глаза' — смысл угадывается с трудом. В 2017 г. перевод Google стал значительно лучше: 'Сегодня мы смотрим на зло прямо в глаза' — смысл понятен, хотя фраза звучит не по-русски. В начале 2019 г. эта же машина выдала такой вариант перевода: 'Сегодня мы смотрим зло прямо в глаза' — смысл опять искажен при переводе.

Ухудшение качества перевода, вероятно, связано с проявлением эффектов "переобучения" нейронной сети, которая продолжает учиться в процессе работы без должного контроля со стороны специалистов по переводу политических текстов.

2. Ошибки выбора значений лексем. В политических текстах широко используются профессионализмы, жаргонизмы и сленг. Например, в 2011 г. переводчик Google фразу "*Two new FBI whistle-blowers are alleging mismanagement and lax security...*" [Grimaldi 2002] перевел так: 'Два новых свисток ФБР-воздуходувки утверждая, бесхозяйственности и слабое обеспечение безопасности...'. Неправильный перевод сленговой лексемы *whistle-blower*, означающей в данном контексте 'доносчик', привело к потере смысла фразы. К 2017 г. качество перевода значительно улучшилось: 'В отдельных случаях два новых свидетеля ФБР заявляют о бесхозяйственности и небрежности безопасности...'; хотя коннотативные значения переданы неверно. В конце 2018 г. эта переводящая машина предложила вариант перевода 'информатор', который по коннотациям ближе к оригиналу.

Впечатляющее улучшение качества перевода онлайн-переводчиками, очевидно, связано с использованием нейросетевого искусственного интеллекта [РИА Новости 2017; Johnson et al. 2017; Wu et al. 2016] на основе многослойных нейронных сетей. Внедрение в переводящую машину нейронной сети с 16 нейронными слоями позволило уменьшить количество ошибок перевода на 60% в сравнении с машиной, использующей лексическо-статистические модели перевода фраз [Wu et al. 2016]. Более того, нейронная сеть продолжает обучаться в процессе работы, поэтому качество перевода улучшается по мере накопления ею "опыта", а скорость обработки данных может расти по мере надобности за счет добавления вычислительных мощностей.

По прогнозам специалистов корпорации "Ростех" к 2025 году до 50% международной переписки будет вестись на родных языках с переводом "на лету", выполняемым искусственным интеллектом [Яндекс 2019]. И если еще 5–7 лет назад такие прогнозы можно было бы отнести к жанру

научной фантастики, то прогресс, достигнутый переводящими машинами за последние 3 года, показывает, что такой прогноз не только реален, но и может сбыться раньше намеченного срока.

В рамках данного исследования на корпусе англоязычных политических текстов объемом более 200 тыс. знаков было также проведено синхроническое сопоставление качества перевода их на русский язык переводящими машинами Google и Яндекс. Обнаруженные погрешности перевода были разбиты на две категории:

- грубые ошибки, разрушающие или искажающие смысл высказывания до такой степени, что его невозможно восстановить без обращения человека-переводчика к исходному тексту;
- стилистические погрешности, которые могут быть скорректированы носителем переводящего языка без обращения к человеку-переводчику и исходному тексту.

Кроме таких ошибок при анализе переводов отдельно учитывались случаи превосходства переводов, когда одна из переводящих машин адекватно переводила слова и выражения, в которых другая машина совершала ошибки перевода. Результаты сопоставительного эксперимента представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Статистика ошибок перевода
онлайн-переводчиками Google и Яндекс**

Онлайн-переводчик	Google	Яндекс	Превосходство Яндекс над Google
Грубые ошибки	60	48	20%
Стилистические погрешности	52	33	37%
Превосходство в переводе	19	32	68%
Усредненное итоговое преимущество			42%

Таким образом, по совокупности оцениваемых показателей ответственная переводящая машина компании Яндекс превосходит по качеству англо-русского перевода политических текстов машину корпорации Google более чем на 40%. Причины различий в качестве перевода Google и Яндекс заключаются, видимо, в том, что учебный материал для Google подбирали носители английского языка, а для Яндекса — носители русского языка. Вполне вероятно, что аналогичный эксперимент по исследованию качества русско-английского перевода даст обратный результат.

Выводы:

Переводящие машины, использующие нейросетевой искусственный интеллект, не только по скорости, но и по качеству перевода уже сейчас могут конкурировать с человеком при переводе относительно простых текстов, хотя перевод политических текстов, насыщенных эмоциональной лексикой и метафорами, пока сложен для переводящих машин.

Для перевода политических текстов с английского языка на русский целесообразно использовать отечественные переводящие машины, обученные на материале, подобранном носителями русского языка.

Для формирования необходимого и достаточного учебного материала и адекватной оценки результатов обучения нейросетей переводу политических текстов необходимо привлечение специалистов по политическому дискурсу и переводу политических текстов.

Список литературы:

1. Павлова Е. К. Роль перевода в глобальном политическом дискурсе // Выпуск 6. Английский язык на гуманитарных факультетах: теория и практика. МАКС Пресс, Москва, 2012. С. 54–64.
2. Яндекс. Через 6 лет бухгалтеров, юристов, переводчиков и кадровиков сократят наполовину. URL: <https://zen.yandex.ru/media/postupi.online/cherez-6-let-buhgalterov-iuristov-perevodchikov-i-kadrovikov-sokratiat-napolovinu-5c557bae34dc9500afcf9678> (дата обращения: 05.02.2019).
3. РИА Новости. Google научил искусственный разум понимать русский язык // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/science/20170307/1489449991.html> (дата обращения: 07.03.2017).
4. The Washington Post, Tuesday, June 11, 2002. p. C-02.
5. Bahrampour T., Schneider H., Branigin W. Rice Gets Georgian Approval of Cease-Fire, Demands Russians Withdraw // The Washington Post, Friday, August 15, 2008. URL: http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/08/15/AR2008081500621_4.html?hpid=topnews&sid=ST2008081500151&noredirect=on (дата обращения: 05.02.2019).
6. Grimaldi J. V. 2 FBI Whistle-Blowers Allege Lax Security, Possible Espionage // The Washington Post, Wednesday, June 19, 2002. p. A10.
7. Johnson M., Schuster M. et al. Google's Multilingual Neural Machine Translation System: Enabling Zero-Shot Translation. URL: <https://arxiv.org/pdf/1611.04558.pdf> (дата обращения: 08.08.2017).
8. Wu Y., Schuster M., Chen Z. et al. Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation. URL: <https://arxiv.org/pdf/1609.08144.pdf> (дата обращения: 08.08.2017).

Сведения об авторе:

Павлова Елена Касимовна, д. филол. н., доцент, МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: helen_pavlova@hotmail.com

CURRENT STATE AND PROSPECTS OF MACHINE TRANSLATION OF POLITICAL TEXTS: CAN THE MACHINE REPLACE A HUMAN TRANSLATOR?

Elena K. Pavlova

Doctor of Philology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: helen_pavlova@hotmail.com

Abstract

The article is devoted to the quality of English-Russian translations made by translation machines available in the Internet. Comparative synchronous analysis of translations performed by different machines, and diachronic study of texts produced by the same machine, showed a dramatic improvement in the quality of translation after the introduction of neural networks. Most of the errors typical for machine translation were eliminated thanks to neural artificial intelligence, embedded in the online translators of Google and Yandex. But the transfer of connotations and emotional evaluations in machine translation is not yet perfect. The corpus of machine learning texts should be formed by experts in the field of international political discourse who can compile adequate training materials and evaluate the learning outcomes.

Key words: political discourse, emotional evaluation, machine translation, artificial intelligence, neural network.

References:

1. Pavlova, E. K. (2012) Rol' perevoda v global'nom politicheskom diskurse [The role of translation in global political discourse]. In: *Anglijskij yazyk na gumanitarnyh fakul'tetah: teoriya i praktika* [English language in humanitarian faculties: theory and practice]. Vol. 6. Moscow: MAKSS Press. pp. 54–64.
2. Yandex. (2019) *Cherez 6 let buhgalterov, yuristov, perevodchikov i kadrovikov sokratyat napolovinu* [Accountants, lawyers, translators and personnel officers will be cut by half in 6 years]. [Online] Available from: <https://zen.yandex.ru/media/postupi.online/cherez-6-let-buhgalterov-iuristov-perevodchikov-i-kadrovikov-sokratiat-napolovinu-5c557bae34dc9500afcf9678> (Accessed: 05.02.2019).
3. RIA Novosti. (2017) *Google nauchil iskusstvennyj razum ponimat' russkij yazyk* [Google taught artificial intelligence to understand Russian]. [Online] Available from: <https://ria.ru/science/20170307/1489449991.html> (Accessed: 07.03.2017).
4. *The Washington Post*, Tuesday, June 11, 2002. p. C-2.
5. Bahrapour, T., Schneider, H., and Branigin, W. (2008) *Rice Gets Georgian Approval of Cease-Fire, Demands Russians Withdraw*. [Online] Available from: http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/08/15/AR2008081500621_4.html?hpid=topnews&sid=ST2008081500151&noredirect=on (Accessed: 05.02.2019).
6. Grimaldi, J. V. (2002) 2 FBI Whistle-Blowers Allege Lax Security, Possible Espionage. *The Washington Post*, Wednesday, June 19, 2002. p. A10.

7. Johnson, M., Schuster, M. et al. (2017) *Google's Multilingual Neural Machine Translation System: Enabling Zero-Shot Translation*. [Online] Available from: <https://arxiv.org/pdf/1611.04558.pdf> (Accessed: 08.08.2017).
8. Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z. et al. (2017) *Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation*. [Online] Available from: <https://arxiv.org/pdf/1609.08144.pdf> (Accessed: 08.08.2017).

О ложных друзьях переводчика шотландской прозы с диалектным компонентом

Я. В. Усачева

Аннотация

Настоящее практическое исследование посвящено особенностям перевода исторической шотландской прозы с национальным колоритом. Источник языкового материала — опубликованный анонимно в 1824 г. роман шотландского поэта и писателя Дж. Хогга “*The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner...*”. Рассматриваются способы передачи на современный русский язык шотландизмов, являющихся “ложными друзьями переводчика”. Автор приходит к следующим выводам: переводчику исторической прозы, работающему с текстом оригинала, написанном на литературном языке с вкраплениями местного диалекта, следует использовать лексикографические источники — “современники” оригинала. Это позволит: 1) не исказить языковую картину мира подлинника, 2) помочь читателю избежать трудностей непонимания исторических и социокультурных различий, 3) организовывать восприятие читателя вокруг переводной книги аналогично подлиннику. Технически, наиболее удачным автору представляется вариант издания романа с параллельными текстами оригинала (английский/скотс) и перевода (русский).

Ключевые слова: шотландская проза, Джеймс Хогг, шотландизмы, ложные друзья переводчика, репрезентативность перевода художественного текста.

Для создания текста, максимально полно репрезентирующего оригинал в культуре переводящего языка, деятельность переводчика художественной литературы должна отвечать большому количеству критериев и решать целый ряд задач, например: сохранение художественной стилистики оригинала и впечатления его исторической эпохи, передачу основных особенностей литературного направления, к которому относится автор, и воспроизведение его индивидуального стиля.

Объект нашего практического исследования — это перевод исторической шотландской прозы с высокой степенью выраженности национально-го колорита, требующий выработки адекватной переводческой стратегии.

Источником языкового материала стал роман шотландского поэта и писателя Джеймса Хогга “The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner: Written by Himself: with a Detail of Curious Traditionary Facts, and Other Evidence, by Editor” (“Памятные записки и исповедь оправданного грешника, написанные им самим, с присовокуплением некоторых любопытных фактов и иных свидетельств, предоставленных издателем”), опубликованный анонимно в 1824 г. Данное произведение популярно в Шотландии и Великобритании, где его зачастую просто называют *Scottish novel*, то есть “шотландский роман”. В плане литературоведческой и читательской рецепции роман прошел долгий путь от периферийного, маргинального текста (как он воспринимался вплоть до середины XX в.) до канонического художественного произведения мировой литературы. По мнению британского литературоведа Т. Ройяла, роман Дж. Хогга представляет собой “a complex work of diabolic possession, theological satire and local legend, with the conception of evil inherent not in the sublimation of the will but in the corruption of theological doctrine. It falls into three parts: the Editor’s narrative, the memoirs and confessions of the sinner, and the Editor’s comments at the end; each part is designed so that it forms an overall pattern of rational-objective set against supernatural-subjective experience” [Royle 1984: 143–144].

На протяжении последних восьмидесяти лет роман “Памятные записки и исповедь оправданного грешника” регулярно переводится на французский, итальянский, испанский, каталанский, португальский, голландский, польский, немецкий, чешский и другие европейские языки. Но до сих пор отсутствовал его перевод на русский язык. Наша задача — рассмотреть переводческие проблемы в первом опыте передачи текста оригинала на русский язык.

В современном переводеведении и межкультурной коммуникации существует множество определений понятия “ложные друзья переводчика”. Например, по мнению американского переводоведа Ю. Найды это “false friends, i.e. borrowed or cognate words which seem to be equivalent but are not always” [Venuti 2000: 130]. Британский специалист в области теории и практики перевода Дж. Мандей описывает “ложного друга переводчика” как “a word in a TL, which, because of similarities in form or pronunciation to a word in an SL, leads language users to believe that they have the same meaning. False friends ... tend to occur in related languages ... or in languages which have been in close contact with each other ... There are lexical and grammatical false friends, the former being the more frequent and important type” [Munday 2009: 188]. По мнению российского переводоведа С. В. Тюленева, “ложные друзья переводчика” уводят в сторону неопытных переводчиков, так как “будучи похожими по форме на слова ПЯ, эти единицы текста оригинала могут (порой существенно) отличаться от них по своему значению. Уверенному в своем

знании этих слов переводчику и не приходит в голову, что перед ним его ‘ложный друг’, и он ничтоже сумняшея совершает ошибку” [Тюленев 2004: 286]. Для отечественных лингвистов “ложные друзья переводчика” — это “слова исходного и переводного языков, сходные по внешней форме, но отличающиеся друг от друга по денотативному и коннотативному значению, а также по употреблению” [Жукова и др. 2013: 233–234].

Количество “ложных друзей” резко увеличивается, когда переводчик имеет дело не просто с литературным вариантом языка, но и с его диалектами. В романе Дж. Хогга — это скотс на стыке XVIII–XIX вв., который представляет значительную трудность для адекватного восприятия текста современным читателем-носителем английского языка, а для текста принимающей культуры первым читателем становится переводчик художественной литературы. По мнению австрийского исследователя Кристиане Норд, “The smaller the cultural distance, the more likely the translator is to be trapped by cultural false friends, since everything looks so similar without really being identical. If these cultural differences are recognized and marked in the translation where necessary, the target text will no longer be a faithful reproduction of the source text but will be more likely to achieve an analogous effect” [Nord 2007: 91].

Предметом данного исследования стали способы передачи на современный русский язык шотландизмов как “ложных друзей переводчика”, возникающих на фонетическом и лексико-семантическом уровнях.

Так, на уровне фонетики, главная “ловушка” для переводчика — это топонимы и антропонимы, имеющие различное произношение в литературном английском языке и языке скотс. Представим несколько самых ярких примеров в виде следующей таблицы.

Таблица 1

Ложные друзья переводчика на фонетическом уровне

имя собственное	ложный русский вариант	шотландское произношение	правильный русский вариант
Auchtermuchty	Аухтермухти	[, ə: x. tə' mʌx. ti]	Охтермахти
Colquhoun	Колькьюхаун	[kə' hu: n]	Кехун
Craigie	Крейджи	['kreɪ. gi]	Крейги
Gillies	Джиллис	['gɪl. is]	Гиллис

Если переводчик проигнорирует особенности шотландского произношения данных топонимов и антропонимов и передаст их на русский через произношение литературного английского языка, то, в лучшем случае, у продвинутого русскоязычного читателя может возникнуть ощущение, что события романа внезапно перенеслись из Шотландии в Англию.

Наибольшее количество примеров искажения переводчиком текста оригинала встретилось нам на лексико-семантическом уровне: главном

образом, это семантические шотландизмы и культурно-специфичные реалии сельской Шотландии XVIII–XIX вв., омонимичные общеанглийской лексике. Рассмотрим несколько примеров.

В тексте оригинала встречаем такой фрагмент: “... *he seized him by the mouth and nose with his left hand so strenuously that he sank his fingers into his cheeks. But, the poltroon still attempting to bray out, George gave him such a stunning blow with his fist on the left temple...*” [Hogg 1824: 64]. Текст перевода: “он зажал ему рот и нос левой рукой, да так сильно, что впился пальцами в щеки. И всё же этот трус не переставал **голосить**, и тогда Джордж нанес ему мощный удар кулаком в левый висок ...”. Действительно, основное значение в английском языке у глагола *to bray* — ‘to say in a loud harsh voice’ [Chambers], то есть ‘пронзительно кричать, истошно вопить’; тогда как в диалекте скотс семантика глагола иная, гораздо агрессивнее по своему действию: ‘to press, squeeze; to shove, push’ [Warrack 1911: 52]. Поэтому на наш взгляд, точнее будет вариант перевода на русский язык как ‘вырываться’.

До редактирования описание одного из персонажей: “*I saw him going eastward in his tartans and bonnet ...*” [Hogg 1824: 110] было переведено как: “... *видела его клетчатую накидку и шляпу...*”. Вариант *клетчатая накидка* можно считать приемлемым и понятным читателям эквивалентом для шотландской реалии *tartan* — ‘a woollen cloth or garment woven with a distinctive checked pattern which can be produced with checks of different widths and different colours, especially one of the many designs which are each associated with a different Scottish clan’ [Chambers]. Однако *шляпа* уведет читателей в сторону, поскольку в русском языке основное значение этого слова ‘головной убор, обычно с тульей и полями’ [Кузнецов 2000: 1501], тогда как в британском варианте английского языка *bonnet* — ‘a type of hat fastened under the chin with ribbon, formerly worn by women but now worn especially by babies’ [Chambers]. Но в романе Дж. Хогга *bonnet* — это шотландизм, то есть ‘a brimless cap made of soft fabric, worn by men or boys’ [Chambers]. Следовательно, *шляпу* стоит превратить в *мужскую шотландскую шапочку* или просто *берет*.

Интересно выделить пример с историко-административной реалией Шотландии *lord-commissioner*, то есть член Комиссии, что в Шотландии XVIII–XIX вв. означало: ‘the quarterly meeting of the General Assemblies for specific business’ [Warrack 1911: 99]. Фрагмент из текста оригинала “...*and the lord-commissioner thought proper to go to the Council Chamber himself, even at that late hour, accompanied by the sheriffs of Edinburgh and Linlithgow, with sundry noblemen besides, in order to learn something of the origin of the affray*” [Hogg 1824: 45] до редакторской правки в переводе на русский язык выглядел так: “и **лорд-комиссар** решил несмотря на поздний час, лично явиться в городскую палату в сопровождении шерифов Эдинбурга и Линлитгоу, а также еще некоторых знатных горожан, дабы узнать о причинах возмущения спокойствия”. Выбор переводчика *комиссар* не только выглядит оксюморонно, но сразу вызывает стойкие ассоциации с правительством или армией СССР периода с 1917 до середины 1940-х гг.

Тем не менее, одно из значений этого слова в русском языке: 'В европейских странах и в России в XVIII–XIX вв.: чиновник, выполняющий полицейские функции' [Кузнецов 2000: 444], позволяет нам предложить более адекватный *лорд-уполномоченный*.

Рассмотрим заключительный пример “ложного друга переводчика”: “...will you be sae kind as to pay me now? That’s the best way o’ curing a man o’ the mortal disease o’ **leasing-making** that I ken o’” [Hogg 1824: 297]. В переводе данный юридический шотландизм был опущен, а заинтригованные читатели могли бы только догадываться, что имел ввиду автор: “... так, может, вы будете добры ко мне и сейчас мне заплатите? Вот наилучший способ излечить человека от **дурной болезни** — из всех, известных мне!”. Однако лексикографические источники толкуют *leasing-making* однозначно и точно — ‘lying; the uttering of falsehood against the king or his counsellors to the people, or to the king or government against the people’ [Warrack 1911: 325]. Вот наш вариант перевода: “... Это и есть лучший из всех известных мне способ излечить человека от смертельной болезни — **лжесвидетельствования в суде!**”

Как показало проведенное исследование, переводчик объединяет в себе, во-первых, читателя, непосредственно воспринимающего оригинал, затем литературоведа или критика, анализирующего художественную сторону оригинала, и, наконец, писателя, творчески воссоздающего оригинал. Переводчик художественной литературы должен быть одновременно “верен” оригиналу и ориентирован на реципиента и нормы целевой культуры. Если он будет игнорировать языковую картину мира как целое, оперируя не только ее отдельными фрагментами, но и искажая ее, идя на поводу у “ложных друзей”, то читатель как реципиент переводного текста не только не получит цельного впечатления от произведения, поскольку он знает меньше о действительности, отраженной в оригинале, чем реципиент оригинала, но и увидит ее словно в кривом зеркале.

В идеале перевод должен организовывать наше восприятие вокруг переводной книги подобно тому, как подлинник организовывал вокруг себя восприятие своего читателя. Для сохранения репрезентативности перевода художественного текста, работая с оригиналом, написанном на литературном языке с вкраплениями локального диалекта, переводчику исторической художественной прозы, несомненно, обладающему глубокими экстралингвистическими знаниями, следует обращаться к лексикографическим источникам, современному тексту оригинала. Это не только поможет читателям избежать трудностей непонимания, обусловленных историческими и социокультурными различиями, но и организовывать их восприятие вокруг переводной книги аналогично тому, как это делал и делает подлинник у читателей-носителей языка. Технически, наиболее удачным нам представляется вариант издания с параллельными текстами, а именно — на английском/скотс и на русском языках, с добавлением комментария, поясняющего шотландизмы двухсотлетней давности.

Список литературы:

1. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
2. Жукова И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедевко, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедевко и З. Г. Прошиной. М.: Флинта: Наука, 2013. 632 с.
3. Тюленев С. В. Теория перевода: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2004. 336 с.
4. Chambers 21st Century Dictionary. 13th Edition, 2019. URL: <https://chambers.co.uk/search> (дата обращения: 23.02.2019).
5. Hogg J. The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner: Written by Himself: with a Detail of Curious Traditionary Facts, and Other Evidence, by Editor. Printed for LONGMAN, HURST, REES, ORME, BROWN, AND GREEN, PATERNOSTER ROW, 1824. 390 p.
6. Munday J. (ed.). The Routledge Companion to Translation Studies. London and New York: Routledge, 2009. 287 p.
7. Nord Ch. Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained. Manchester: St. Jerome Publishing, 2007. 154 p.
8. Royle T. The Macmillan Companion to Scottish Literature. London: Macmillan, 1984. 322 p.
9. Venuti L. (ed.). The Translation Studies Reader. London: Routledge, 2000. 524 p.
10. Warrack A. A. Scots Dialect Dictionary. Comprising the words in use from the latter part of the 17th century to the present day. Edinburgh: W. & R. Chambers, 1911. 717 p.

Сведения об авторе:

Усачева Яна Валерьевна, ст. преподаватель, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; e-mail: verbamanent@yandex.ru

ABOUT “FALSE FRIENDS” IN TRANSLATING SCOTTISH PROSE WITH A DIALECTAL COMPONENT

Yana V. Usacheva

Senior lecturer, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; e-mail: verbamanent@yandex.ru

Abstract

This article deals with the peculiarities of translating historical Scottish fiction with a high degree of dialectal component in it. As a literary source, the author employs the novel “The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner...” published anonymously by J. Hogg in 1824. The research aims at disclosing the ways of rendering scotticisms as “translator’s false friends”. The author concludes: when working with source texts written in both standard language and a local dialect, translators should use lexicographical sources

contemporary with the original. This will help the target text readers sidestep historical and sociocultural differences, organize their perception like that of the original. Technically, the author considers publishing a volume with two parallel texts as an appropriate solution.

Key words: Scottish fiction, James Hogg, Scotticisms, “translator’s false friends”, representativeness of a literary text translation.

References:

1. Kuznecov, S. A. (ed.) (2000) *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Large Explanatory Dictionary of the Russian Language]. St. Petersburg: Norint.
2. Zhukova, I. N. et al. (2013) *Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii* [Dictionary of Crosscultural Terms]. Lebed'ko, M. G. and Proshina, Z. G. (Eds.). Moscow: Flinta: Nauka.
3. Tjulenev, S. V. (2004) *Teoriya perevoda: Uchebnoe posobie* [Theory of Translation. A Textbook]. Moscow: Gardariki.
4. Chambers. (2019) *Chambers 21st Century Dictionary*. 13th Edition, 2019. [Online] Available from: <https://chambers.co.uk/search>. (Accessed: 23.02.2019).
5. Hogg, J. (1824) *The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner: Written by Himself: with a Detail of Curious Traditionary Facts, and Other Evidence, by Editor*. Printed for LONGMAN, HURST, REES, ORME, BROWN, AND GREEN, PATERNOSTER ROW.
6. Munday, J. (ed.) (2009) *The Routledge Companion to Translation Studies*. London and New York: Routledge.
7. Nord, Ch. (2007) *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
8. Royle, T. (1984) *The Macmillan Companion to Scottish Literature*. London: Macmillan.
9. Venuti, L. (ed.) (2000) *The Translation Studies Reader*. London: Routledge.
10. Warrack, A. (1911) *A Scots Dialect Dictionary. Comprising the words in use from the latter part of the 17th century to the present day*. Edinburgh: W. & R. Chambers.

Сниженная лексика в современных переводах Библии: дискуссия о границах допустимого

Г. Т. Хухуни, А. А. Осипова

Аннотация

При характеристике стилистических особенностей сакральных текстов обычно подчеркивается присущий им возвышенно-приподнятый стиль. Вместе с тем, в Священном Писании наличествует значительный пласт речевых произведений, носящих обличительный характер, что, естественно, отразилось и в выборе лексических средств при осуществлении перевода.

В конце прошлого — начале нынешнего века их репрезентация в переводе Нового Завета, выполненном В. Н. Кузнецовой, вызвала достаточно острую полемику. Сравнение с некоторыми зарубежными переводами показывает, что, там, где в последних использована разговорно-нейтральная лексика, В. Н. Кузнецова прибегает к разговорно-фамильярной, что отличает ее от создателей так называемой “Заокской Библии” 2015 г.

Ключевые слова: Библия, перевод, лексика, сниженный, современный.

Библейский язык традиционно ассоциируется, в первую очередь, с возвышенно-приподнятым над “профанной действительностью” стилем. Указанный момент в значительной степени отразился и при подготовке Синодального перевода, являющегося своего рода эталоном русской Библии [Реморов 2008].

Однако вместе с тем необходимо учитывать ряд моментов, несколько осложняющих данную картину.

Во-первых, как хорошо известно, в Священном Писании наличествует значительный пласт речевых произведений, носящих обличительный характер, что, естественно, отражалось и в выборе лексических средств, которые подлежат передаче при осуществлении перевода. Причем, на последний могли влиять не только собственно-лингвистические или лингвостилистические соображения, но и отношение к Библии как к богодухновенному тексту, не допускающему использование “неподходящей” лексики и фразеологии.

Во-вторых, необходимо принимать во внимание и то обстоятельство, что само понятие “сниженной лексики” является исторически изменчивым. Это относится и к той лингвокультуре, которую обслуживал исходный язык.

В-третьих, на восприятие слов как “сниженных” или, напротив, “возвышенных” влияют и процессы, происходящие в переводном языке — как в семантическом, так и в семантико-стилистическом плане.

В-четвертых — если говорить о специфике именно русских переводов Библии — “возвышенное” в них традиционно связывалось с церковнославянским элементом. Между тем, помимо приведенных случаев, когда “снижение” церковнославянского слова связано с изменением лексического значения (ср. замечание А. С. Десницкого о встречающихся в церковнославянских текстах *седалищах* и *влагалищах* [Десницкий 2016]), не исключено и “снижение” значения коннотативного (церковнославянское *ослабиться*, рассматривавшееся в начале XIX в. как “возвышенное”, в современных словарях русского языка характеризуется как “просторечное”).

От такого рода объективной утраты теми или иными единицами “возвышенного” характера следует отличать случаи, когда при межъязыковой передаче сниженная лексика *намеренно используется* как стилистическое средство, способствующее, по мнению переводчика, адекватной переда-

че исходного текста. Причем “адекватность” эта может обосновываться как характером самого оригинала (наличием в нем соответствующей лексики и фразеологии), так и необходимостью или приблизить перевод к аудитории, для которой он предназначен, вызывая в ней реакцию, аналогичную той, которая была у первичной аудитории (исходя из концепции динамической/функциональной эквивалентности, по терминологии Ю. Найды), или выполняя желание заказчика на доступную и понятную версию (следуя скопос-теории К. Райс и Х. Фермеера).

Объективности ради следует сказать, что тенденцию к некоторому “уменьшению возвышенности” исследователи отмечали и в отдельных переводах XIX в. [см. об этом Снигирев 2008]. Однако наиболее ярко она проявилась уже на рубеже прошлого и нынешнего столетий, вызвав весьма резкую полемику, отголоски которой слышны и поныне.

Речь здесь идет, в первую очередь, о получившей широкую, хотя и несколько скандальную известность версии В. Н. Кузнецовой “Радостная Весть”, вошедшей в несколько переработанном виде в изданный Российским библейским обществом Современный русский перевод Библии [Библия 2011] и во многом не принятый и ее коллегами по работе — ср. замечание М. Г. Селезнева: “<...> нельзя же переводить Аристофана языком Евангелия от Иоанна. Но и наоборот тоже нельзя. Синодальный перевод во многих случаях ‘завышает лексику’ и образность оригинала. Кузнецова, напротив, нередко без необходимости ‘занижает’ ее” [Селезнев 2012].

Пожалуй, наиболее резкой критике подвергся этот перевод еще в конце 90-х гг. (речь шла о посланиях апостола Павла) в рецензии в те годы иеромонаха, а ныне митрополита Волоколамского Илариона. Характерно, что и в своих позднейших выступлениях более полутора десятилетий спустя он счел необходимым повторить свой негативный отзыв об этом переводе [Митрополит Иларион 2016].

Объективности ради заметим, что у данной версии нашлись и достаточно горячие сторонники, в том числе и среди специалистов-филологов (см., в частности, [Левинская 2019]). Однако в целом знакомство с большинством откликов на этот перевод показывает, что, с одной стороны, признается, что он сделал текст Нового Завета значительно доступнее современному читателю, а с другой — подчеркивается, что он, как отмечалось выше, по существу, искажает язык и стиль евангельского текста. Такая двойственная оценка содержится и в отклике в одном из участников работы по созданию современной версии Священного Писания, осуществлявшегося в рамках проекта Института перевода Библии при адвентистской Заокской духовной академии (так называемая “Заокская Библия”) [Гуляева 2014].

В связи с этим, естественно, возникает вопрос о том, какие лексические средства применены самими создателями Заокской Библии вместо тех, которые были использованы В. Н. Кузнецовой (приводятся по [Библия 2015]).

Дурак В. Н. Кузнецовой заменен *неразумным* (“не следует считать меня на самом деле неразумным”), что аналогично Синодальному переводу: “не почти кто-нибудь меня неразумным” (2 Кор. 11: 16); *похваляться* — *похвалиться* (“и мне можно было немного похвалиться”, ср. в Синодальном: “и мне сколько-нибудь похвалиться” (2 Кор. 11: 16); *брюхо* передано традиционным для библейского языка *чревом* (“Пища для чрева и чрево для пищи”, абсолютно идентичным соответствующему фрагменту (1 Кор. 6: 13) Синодального перевода); аналогично вместо *проститутки* фигурирует привычная для библейского языка *блудница*: “отдать их блуднице”, в Синодальном переводе (1 Кор. 6: 15) — “сделать их членами блудницы”).

Таким образом, если говорить конкретно о рассмотренных фрагментах, какого-либо “разрыва с традицией” в Заокской Библии в большинстве случаев не наблюдается. Поскольку как версия В. Н. Кузнецовой, так и Заокская Библия мыслились, прежде всего, как переводы, отвечающие потребностям современного им читателя, представляет определенный интерес сравнение использованных в них лексико-фразеологических средств с теми, которые были применены их коллегами за рубежом (Good News Bible / Translation, Gute Nachricht Bibel). Можно заметить, что для зарубежных версий более характерна была тенденция к использованию нейтрального (точнее, разговорно-нейтрального) стиля, тогда как у В. Н. Кузнецовой весьма заметна лексика, относящаяся к разговорно-фамильярному стилю. Последнего нельзя сказать о Заокской Библии — как показывают проанализированные фрагменты, в них, скорее, имеет место нейтрально-книжный стиль, а в некоторых случаях предлагаемые им решения оказываются созвучными и Синодальному переводу.

Список литературы:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета в современном русском переводе.: Институт перевода Библии при Заокской духовной академии. М.: Издательство ББИ, 2015. 1858 с.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. Современный русский перевод. М.: Российское библейское общество, 2011. 1408 с.
3. Гуляева Е. “Заокская Библия” дорожит традицией. Решение. №47. 2014. URL: <https://reshenie.vcc.ru/magazine/issues/a472014/view/article/1021811> (дата обращения: 25.01.2019).
4. Десницкий А. С. Христианство. Настоящее. (Россия, XXI век). М.: РИПОЛ классик, 2016. 336 с.
5. Левинская И. Благоговейная бессмыслица и осмысленная точность. URL: <http://www.biblia.ru/reading/articles/show/?9&start=0> (дата обращения: 25.12.2019).
6. Митрополит Иларион. История и значение Синодального перевода Библии // Православие.ru. 4 октября 2016 г. URL: <http://www.pravoslavie.ru/97562.html> (дата обращения: 24.01.2019).

7. Реморов И. Святитель Филарет о “достоинстве языка” как необходимом условии перевода священных книг // XVIII Ежегодная богословская конференция ПСТГУ: Материалы. Т. I. М.: ПСТГУ, 2008. С. 46–49.
8. Селезнев М. Г. Новые переводы Евангелия открывают новые смыслы // Нескучный сад. №10(81). 2012. URL: <http://www.nsad.ru/articles/novye-perevody-evangeliya-otkruyayut-novye-smysly> (дата обращения: 25.01.2019).
9. Снигирев Р. Л. Русские переводы Ветхого Завета середины XIX в. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. 2008. Вып. 4. Ч. II. С. 189–197.

Сведения об авторах:

Хухуни Георгий Теймуразович, д. филол. н., профессор, Московский государственный областной университет, Мытищи, Россия; e-mail: khukhuni@mail.ru

Осипова Анна Александровна, д. филол. н., доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; e-mail: assya@yandex.ru

**LOW VOCABULARY IN MODERN HOLY WRIT TRANSLATIONS:
THE DISCUSSION ABOUT ITS LIMITS**

Georgy T. Khukhuni

Doctor of Philology, Professor, Moscow Region State University, Mytishchi, Russia; e-mail: khukhuni@mail.ru

Anna A. Osipova

Doctor of Philology, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; e-mail: assya@yandex.ru

Abstract

The most prominent feature of sacral texts is usually defined as their elevated style. On the other hand, in Holy Writ may be found the diatribes with corresponding lexical units. This moment was also reflected in translations. At the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries their representation in V. Kuznetsova`s *Good News* caused a serious discussion. The comparison of the translation with some foreign translations shows, that in the contexts, where a colloquially neutral unit is used, V. Kuznetsova prefers the colloquially familiar one. In this point it differs substantially from the so-called “Zaokskaya Bible” of 2015.

Key words: Bible, translation, vocabulary, low, modern.

References:

1. Bibliya. (2015) *Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta v sovremennom russkom perevode* [The Bible. The Books of the Holy Writ of the Old and New Testament in Modern Russian Translation]. Institut perevoda Biblii pri Zaokskoj duhovnoj akademii. Moscow: BBI.

2. Bibliya. (2011) *Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta. Kanonicheskie. Sovremennyy russkij perevod* [The Bible. The Books of the Holy Writ of the Old and New Testament. Canonical. Modern Russian Translation]. Moscow: Rossijskoe biblejskoe obshchestvo.
3. Gulyaeva, E. 'Zaokskaya Bibliya' dorozhit tradicij [The 'Zaokskaya Bible' Appreciates the Tradition]. [Online] Available from: <https://reshenie.vcc.ru/magazine/issues/a472014/view/article/1021811>. (Accessed: 25.01.2019).
4. Desnickij, A. S. (2016) *Hristianstvo. Nastoyashchee. (Rossiya, XXI vek)* [The Christianity. Present Day. (Russia 21st Century)]. Moscow: RIPOL klassik.
5. Levinskaya, I. *Blagogovejnaya bessmyslica i osmyslennaya tochnost'* [The Reverent Nonsense and the Sensible Exactness]. [Online] Available from: <http://www.biblia.ru/reading/articles/show/?9&start=0>. (Accessed 25.12.2019).
6. Mitropolit Ilarion. (2019) *Istoriya i znachenie Sinodal'nogo perevoda Biblii* [History and Meaning of the Synodal Translation]. [Online] Available from: <http://www.pravoslavie.ru/97562.html>. 24.01.2019. (Accessed: 25.12.2019).
7. Remorov, I. (2008) Syvatitel' Filaret o "dostoinstve yazyka" kak neobhodimom uslovii perevoda svyashchennykh knig [St Philaret's "Language Dignity" as Precondition of the Holy Scriptures Translation]. *XVIII Ezhegodnaya bogoslovskaya konferenciya PSTGU: Materialy* [XVIII Annual theological conference PSTGU: proceedings]. Vol. I. Moscow: PSTGU, 2008. pp. 46–49.
8. Seleznev, M. G. (2012) Novye perevody Evangeliiya otkryvayut novye smysly [New translations of the Gospel open the New Meanings]. *Neskuchnyj sad* [Pleasant garden]. 10(81). [Online] Available from: <http://www.nsad.ru/articles/novye-perevody-evangeliiya-otkryvayut-novye-smysly>. (Accessed: 25.01.2019).
9. Snigirev, R. L. (2008) Russkie perevody Vethogo Zaveta serediny XIX v. [Russian Translations of the New Tetament in the Middle of the 19th Century]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta — Bulletin if St. Petersburg University. Seriya 9. Vyp. 4. Part. II*. pp. 189–197.

Неологизмы современного английского языка в информационно-коммуникационной сфере

Д. А. Цымбалова

Аннотация

Современный мир постоянно развивается, совершенствуется. Языки тоже обогащаются новыми словами — неологизмами. Данное исследование посвящено изучению неологизмов, появившихся в информационно-коммуникационной сфере в 2014–2018 гг., и выявлению их особенностей, которые помогут спрогнозировать их дальнейшее развитие. В связи с развитием IT-индустрии английский язык пополняется сленговыми выражениями, которые не имеют аналогов в языке перевода. В подоб-

ном случае переводчику необходимо подобрать эквивалент или передать значение при помощи описательного перевода.

Для проведения данного исследования из онлайн-словаря Word Spy были отобраны неологизмы, используемые в информационной сфере. Были сделаны следующие выводы: 1. Неологизмы информационно-коммуникационной сферы возникают под влиянием научно-технического прогресса. 2. Преобладающий способ образования — словосложение. 3. Основной способ перевода — описательный.

Выводы, полученные в ходе данного исследования, могут быть применены при составлении справочников по переводу данных неологизмов.

Ключевые слова: неологизм, информация, коммуникация, технологии, перевод.

Современный мир постоянно развивается. Языки, являясь активными системами, также непрерывно обогащаются новыми словами — неологизмами. Что же это за лексические единицы?

Неологизмы — слова, образованные для обозначения новых предметов и явлений (от греч. *neos* — ‘новый’, *logos* — ‘слово’) [Ахманова 2004]. Данные единицы не успели войти в словарный состав, поэтому могут быть не понятны при употреблении и переводе.

Основные трудности при переводе данных лексических единиц связаны с тем, что они в большинстве случаев не занесены в словарь, поэтому переводчик должен самостоятельно установить их значение.

В переводческой практике в тех многочисленных случаях, когда отсутствует эквивалент для определенных неологизмов, используется ряд следующих приемов [Комиссаров 2005]:

- транслитерация
- транскрибирование
- калькирование
- описательный перевод.

Главными факторами появления неологизмов являются научно-технический прогресс и взаимодействие с западной культурой. Значительная часть новых слов не имеют аналогов в русском языке.

Основными сферами употребления неологизмов являются экономическая, общественно-политическая и техническая. Зачастую невозможно четко разделить эти сферы, так как и экономика, и политика, и техника проникают практически во все области нашей жизни. Среди технических неологизмов в нынешнее время преобладает компьютерная лексика. Это обусловлено тем, что мир технологий каждый день пополняется новыми устройствами и добавляет новые функции к уже существующим. Именно поэтому возникает необходимость во введении новых понятий и терминов.

Интернет на сегодняшний день становится еще одной причиной возникновения новой лексики. Именно из-за его стремительного развития

с каждым годом все сложнее становится отследить язык пользователей, так как многие существующие в языке слова получают новый смысл. К примеру, слово *sharing*, связанное с использованием раздачи чего-либо в сети Интернет, образовано от глагола *to share* со значением ‘поделиться’: “*Some pretty awesome things have started to happen for me since I’ve been sharing great content on a daily basis*”.

Слова, появившиеся в информационной сфере, — явление довольно новое в языке. Новизна его обусловлена тем, что носители и создатели данной лексики — представители молодой профессии — программисты.

К примеру, неологизм *paracopyright*, образованный при помощи сложения двух основ *Para(beside) + copyright*. Данное слово обозначает специальный набор принципов и законов, которые пытаются расширить традиционную защиту авторских прав. (“*A set of non-traditional copyright-related principles, practices, and laws that exist alongside and attempt to extend traditional copyright protection*” [Wordspy 2019]).

“*The law has also extended the scope of copyright protection, creating what critics have called a paracopyright, which prohibits not only duplicating protected materials but in some cases even gaining access to it in the first place*” [Wordspy 2019]. — “*Закон также расширил сферу защиты авторских прав, создав то, что критики назвали паракопирайтом, который запрещает не только дублирование охраняемых материалов, но в некоторых случаях даже получение особого доступа к ним*”.

Популярным источником образования неологизмов являются социальные сети, получившие особое распространение в последнее время. Примером таких единиц является: *social networking*. Данное выражение было получено при помощи игры слов: *social + not (networking)*. Согласно словарю *WordSpy*, неологизм имеет следующее значение: ‘чтение и опубликование записей в социальной сети вместо работы’ (“*Reading and posting to a social networking site instead of working*”) [Wordspy 2019]:

“*Slim-line, modern and slick, this metal and glass computer desk features a pull-out keyboard worktop and shelf, perfect for wasting time social networking*” [Wordspy 2019]. — “*Тонкий, современный и гладкий, этот компьютерный стол из металла и стекла отличается своей рабочей поверхностью и отдельной полкой для клавиатуры, являясь идеальными для чтения и опубликования записей в социальной сети вместо работы*”.

Весьма популярной для образования новых слов социальной сетью является Twitter. К примеру, неологизм *Tweetup*, образованный путем сложения основ *Twitter + meetup*. Данное слово имеет значение ‘реальной встречи между двумя или более людьми, которые знают друг друга только через интернет-сервис Twitter’ (“*A real world meeting between two or more people who know each other through the online Twitter service*” [Wordspy 2019]):

“*This café is virtual, but the people are real and they do meet up often — at work, at parties, at Tweetups (offline group meets of Tweople, as Twitter users*

are called)” [Wordspy 2019]. — “Это кафе является виртуальным, однако люди в нем реальные, и они встречаются часто — на работе, на вечеринках, в Твитанах (группы Твителоверов, как называют пользователей Twitter)”.

Интересными для анализа являются неологизмы, описывающие деятельность Интернет-пользователей и изменения в их жизни, связанные с появлением современных технологий. К примеру, словосочетание *tech-life balance* объединяет сокращение *tech-life* (*tech* от слова *technology* + *life* и слово *balance*). Данный неологизм означает умеренное использование современных технических устройств:

“*Too many of us worship technology, as we manage the tech-life balance at the expense of our health*” [Daily dot 2019]. — “Слишком многие из нас поклоняются технологии, поскольку мы пытаемся находить баланс между нашей жизнью и сетью Интернет в ущерб нашему здоровью”.

Неологизм *thumbstopper* образован при помощи сложения слов: *thumb* (‘большой палец’) + *stopper* (‘что-то заставляющее остановиться’). Данное слово обозначает момент, когда что-то интригующее и привлекательное заставляет человека прекратить просматривать список постов (используя при этом большой палец на сенсорном экране):

“*Logic would suggest that thumbstoppers are much easier to accomplish with big consumer brands like Oreos, McDonalds, and Wendy’s because there’s a huge audience of cookie and hamburger lovers*” [Wordspy 2019]. — “Логика подсказывает, что привлечение внимания пользователя, просматривающего список постов, гораздо легче достичь таким крупным брендам, как Oreos, McDonalds и Wendy’s, потому что у них есть огромная аудитория, любящая печенье и гамбургеры”.

Словосочетание *personality spam* обозначает ‘непрекращающиеся онлайн-посты и сообщения, которые касаются личной жизни и интересов’:

“*We have ‘personality spamming’ when someone is simply too voluble about themselves — too many Twitter updates celebrating their activities*” [Wordspy 2019]. — “У нас появляется так называемый ‘спам личности’, когда кто-то просто слишком много говорит о себе — много обновлений социальной сети Twitter привлекают к себе внимание”.

Словосочетание *second screening* обозначает ‘использование мобильных устройств с целью написания рекомендаций и комментариев в социальных сетях фильмов, передач и видео, которые человек смотрит в настоящий момент по телевизору или в Интернете’.

“*DCM wants to change the perception of what advertising at the cinema can offer and is testing a mobile app that encourages second screening.*” [Wordspy 2019]. — “Компания DCM хочет изменить понимание того, что может предложить реклама в кинотеатре, поэтому сейчас испытывает мобильное приложение, которое поощряет написание рекомендаций и комментариев в социальных сетях фильмов, которые человек смотрит в настоящий момент”.

Таким образом, научно-технический прогресс является одной из основных причин пополнения словарного состава языка. Новые технологии и развитие сети Интернет способствуют появлению новых слов — неологизмов. Данные единицы начинают активно использоваться, поэтому важно точно передать их значение при переводе. Основываясь на результатах данного исследования, можно сказать, что наиболее предпочтительным методом передачи данных неологизмов является описательный, так как отсутствует эквивалент в языке перевода. Способом образования — сложение.

Список литературы:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. 605 с.
2. Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И. Пособие по переводу с английского языка на русский. Ч. II. М.: Высшая школа, 2005. 287 с.
3. Word Spy, 2019. URL: <https://wordspy.com> (дата обращения: 15.02.19).
4. Новостной сайт Daily dot, 2019. URL: <https://www.dailydot.com> (дата обращения: 26.02.19).

Сведения об авторе:

Цымбалова Дарья Александровна, магистрант, Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Зеленоград, Москва, Россия, e-mail: tymbalova.daria@gmail.com

MODERN ENGLISH NEOLOGISMS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Daria A. Tymbalova

Master's program, National Research University of Electronic Technology, Zelenograd, Moscow, Russia, e-mail: tymbalova.daria@gmail.com

Abstract

The modern world is constantly evolving. Languages are also enriching with new words called neologisms. This article deals with neologisms that appeared in the information and communication sphere and methods of translation. Due to the development of the IT industry, the English language is updating with slang expressions that have no equivalents in the language of translation. Therefore the translator should find equivalents or use a descriptive translation. The following conclusions were made: 1. Neologisms of the information and communication sphere appear under the influence of scientific progress. 2. The most common method of its formation is word composition. 3. The main method of translation is descriptive. As a result a list of features of these neologisms was determined.

Key words: neologisms, information, communication, technologies, translation.

References:

1. Akhmanova, O. S. (2004) *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Moscow: Editorial URSS.
2. Komissarov, V. N., Recker, Ya. I., and Tarkhov, V. I. (2005) *Manual for translation from English into Russian*. Part II. Moscow: Higher school.
3. Wordspy. (2019) *WordSpy.com*. [Online] Available from: <https://wordspy.com>. (Accessed: 15.02.2019).
4. The Daily Dot. (2019) *The Daily Dot*. [Online] Available from: <https://www.dailydot.com>. (Accessed: 26.02.2019).

О переводе названий произведений русской литературы на французский язык

А. Н. Шумакова

Аннотация

Статья посвящена проблемам перевода названий русской художественной литературы на французский язык. Рассматривается вопрос о сохранении в переводе лингвистической мотивированности заглавия и связи заглавия с текстом произведения. Анализ перевода названий произведений русских писателей XIX–XX вв. на французский язык показывает, что основные способы перевода заглавий — калькирование, транскрипция, перевод с помощью эквивалента. В большинстве случаев лингвистическая мотивированность заглавий в переводе сохраняется, так как переводчик выбирает языковые средства, мотивированные в переводящем языке. Мотивированность может частично или полностью утрачиваться при переводе названий с семантической двуплановостью или заглавий, содержащих элементы, не свойственные французскому языку. В большинстве случаев заглавие в переводе сохраняет связь с текстом, однако при переводе названий с семантической двуплановостью ассоциации, вызываемые заглавием в языке оригинала, могут не до конца ощущаться в переводе.

Ключевые слова: французский язык, перевод, русская литература, заглавие, название, мотивированность.

Одна из самых интересных и сложных задач, которые необходимо решать переводчику, — перевод названий (заглавий) произведений художественной литературы. Название играет важную роль в восприятии текста, так как идентифицирует его, выделяя среди других произведений, и в краткой форме представляет основное содержание. Связь между текстом и заглавием может проявляться по-разному, например, заглавие

может выражать основную мысль произведения, содержать имена персонажей, обозначать место действия и т. д.

Название как лексическая единица обладает лингвистической мотивированностью, которую мы определяем как связь формы слова / словосочетания с его значением. Лингвистическая мотивированность тесно связана с внутренней формой, создаваемой смысловыми компонентами заглавия. Заглавие мотивировано, если у лексической единицы, используемой в качестве названия произведения, прозрачная, осознаваемая читателем внутренняя форма, что зависит как от компонентного состава названия, так и от ассоциаций, вызываемых заглавием.

В языке перевода, как и в оригинале, название должно отражать суть произведения и быть понятным, мотивированным для читателя. Для носителей языка, знакомых с отечественной художественной литературой, заглавия будут мотивированы, однако возникает вопрос о сохранении в переводе на иностранные языки, в частности — на французский язык, лингвистической мотивированности заглавий, а также связи заглавия с текстом произведения. Чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали перевод названий произведений К. Пруткова, Н. А. Лескова, А. П. Чехова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, И. Ильфа и Е. Петрова, В. А. Гиляровского на французский язык. Мы выбрали именно этих авторов, так как они хорошо известны не только в нашей стране, но и за рубежом, а многие из их произведений неоднократно переводились на французский язык.

Проведенный анализ показал, что в большинстве случаев перевод заглавий на французский язык был выполнен с помощью калькирования (дословного перевода), то есть на языке перевода было создано название, аналогичное исходному по внутренней форме и структуре, например: “Москва и москвичи” (В. А. Гиляровский) — “Moscou et les Moscovites”, “История одного города” (М. Е. Салтыков-Щедрин) — “Histoire d’une ville”, “Дама с собачкой” (А. П. Чехов) — “La dame au petit chien”, “Плоды раздумья” (К. Прутков) — “Les fruits de la pensée”. Эти заглавия сохраняют лексическую мотивированность в переводе, так как по компонентному составу они соответствуют оригинальным названиям, также сохраняется связь названий с текстом. Так, заглавие “Les Douze Chaises” — “Двенадцать стульев” (И. Ильф и Е. Петров) мотивировано в переводе, так как ощущается внутренняя форма, создаваемая компонентами *douze* — ‘двенадцать’ и *chaise* — ‘стул’. Заглавие отражает суть произведения, то есть сохраняется его связь с текстом.

Однако при калькировании могут возникать сложности с сохранением мотивированности, связанные с семантической двуплановостью заглавий. Так, название рассказа Н. А. Лескова “Левша” передано на французский язык дословно — “Le Gaucher” [Leskov 2002]. Слово *левша* является прозвищем героя, то есть это “неофициальное экспрессивно-образное или эмоционально-оценочное имя, употребляемое в допол-

нение к антропому или вместо него” [Ермолович 2005: 254]. В рассказе прозвище используется вместо имени персонажа, оно обладает прозрачной внутренней формой, обозначая человека, который пользуется в основном левой рукой. У заглавия, обозначающего главное действующее лицо, отмечается связь с текстом. На французский язык название “Левша” передано словом *gaucher*, у которого, как у слова *левша* в русском языке, можно выделить сему [человек, использующий преимущественно левую руку]. Как и в оригинале, в переводе название сохраняет связь с текстом, так как обозначает главного героя. Однако в русском языке заглавие обладает семантической двуплановостью, так как слово *левша* употребляется и в переносном значении ‘мастер, самородок’, которое оно приобрело благодаря рассказу Н. А. Лескова, где говорится об умелом мастере, подковавшем блоху. Это значение с коннотацией положительной оценки ощущается в оригинале, но исчезает в переводе, поскольку сема [умелый мастер], свойственная слову *левша* в русском языке, отсутствует у французского слова *gaucher*. Можно также предположить, что в переводе у названия ощущается коннотация отрицательной оценки, так как слово *gaucher* вызывает ассоциации со словом *gauche* — ‘неловкий’. Таким образом, наличие общей семы в оригинале и в переводе позволяет сделать заглавие в переводе мотивированным, но семантическая двуплановость и коннотация положительной оценки не сохраняются.

Еще одним способом перевода названий художественных произведений является транскрипция, то есть воссоздание исходного названия с помощью фонем переводящего языка, например: “Ревизор” (Н. В. Гоголь) — “Le révizor”. При этом сохраняется звуковая форма оригинального названия, однако без пояснений внутренняя форма заглавия не будет понятна читателю, следовательно, лингвистическая мотивированность не сохранится. Так, название рассказа “Ионыч” А. П. Чехова передано транскрипцией — “Ionytch” [Tchékhov 2015]. Связь между заглавием и текстом присутствует, потому что в заглавии можно увидеть отчество главного героя повествования. В русском языке слово *Ионыч* — сокращенная форма отчества *Ионович*. Оно стилистически окрашено благодаря суффиксу *-ыч*, придающему просторечный характер, и выражает отношение к персонажу: с течением времени к главному герою, доктору Старцеву, стали обращаться только по отчеству. В русском языке такое обращение “носит оттенок просторечности и фамильярности” [Ермолович 2005: 208], то есть употребление отчества вместо полного имени отражает социальный статус персонажа. Название в переводе не будет мотивировано до знакомства с произведением, связь с текстом не будет ощущаться, так как форма слова *Ionytch* непривычна для французского языка, и только из контекста французский читатель сможет понять, что употребленное в заглавии слово обозначает главного героя, которого стали называть по отчеству: “... on l'appelle Ionytch tout court” (“... его зовут уже просто Ионычем”). Без экстралингвистической информации не будет понятна коннотация загла-

вия, связанная с употреблением отчества вместо имени в русском языке. Стилистическая окраска также утрачена, так как суффикс субъективной оценки, свойственный оригиналу, не ощущается в переводе.

Заглавия литературных произведений могут переводиться на французский язык с помощью эквивалента, например: “Степь” (А.П. Чехов) — “La Steppé”. В этом случае необходимо учитывать лексические расхождения в двух языках. Так, название повести А.П. Чехова “Крыжовник” передано на французский язык с помощью эквивалента “Les groseilliers” [Tchékhov 2015]. В русском языке ощущается связь между заглавием и текстом: в заглавии выражен предметный образ произведения, поскольку герой рассказа мечтал об усадьбе с кустами крыжовника. Выбор слова *groseillier* можно объяснить тем, что оно относится во французском языке и к красной смородине (*groseillier à grappes*), и к крыжовнику, который считается одним из видов красной смородины и обозначается как *groseillier à taquereau*, *groseillier épineux*. Речь идет о лексических расхождениях, когда одно французское слово (*groseillier*) соответствует двум русским словам (*смородина*, *крыжовник*). Выбранный вариант позволяет сохранить мотивированность заглавия в переводе, так как его внутренняя форма понятна: смородина достаточно распространена в странах Западной Европы. Связь заглавия с текстом также сохраняется в переводе, так как в тексте, как и в названии, слово *groseilliers* используется для обозначения крыжовника.

В целом, в большинстве случаев лингвистическая мотивированность заглавий в переводе на французский язык сохраняется, так как переводчик выбирает языковые средства, мотивированные для французских читателей. Основные способы перевода заглавий — калькирование, транскрибирование и перевод с помощью эквивалента. При калькировании возникают сложности с сохранением двуплановости восприятия заглавия. При переводе с помощью эквивалента необходимо учитывать лексические расхождения во французском и русском языках. Использование транскрипции может привести к утрате мотивированности заглавия в переводе, так как восприятие заглавия будет затруднено из-за элементов, не свойственных французскому языку. В большинстве случаев заглавие в переводе сохраняет связь с текстом, однако при переводе названий с семантической двуплановостью ассоциации, вызываемые заглавием в языке оригинала, могут не до конца ощущаться в переводе.

Список литературы:

1. Ермолович Д. И. Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. М.: Р. Валент, 2005. 416 с.
2. Leskov N. Le Gaucher et autres récits. Lausanne: Éditions L'Age d'Homme, 2002. 288 p.
3. Tchékhov A. Les groseilliers et autres nouvelles. Gallimard, 2015. 112 p.

Сведения об авторе:

Шумакова Анастасия Николаевна, к. филол. н., доцент, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия; e-mail: ashumakova@yandex.ru

ON TRANSLATION OF RUSSIAN FICTION TITLES INTO FRENCH

Anastasiya N. Shumakova

Candidate of Philology, Associate Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia; e-mail: ashumakova@yandex.ru

Abstract

The article deals with the problems of translation of Russian fiction titles into French. The motivation of a title translated into French as well as its connection to the text is considered. The paper shows that Russian fiction titles of the XIX–XX centuries are translated into French using literal translation, transcription or an equivalent. The titles are generally motivated in the target language. If a title has both a literal and a figurative meaning or some structural elements specific to the Russian language, its motivation can be completely or partially lost in translation. Some associations related to the figurative meaning of a title in the source language cannot be always fully conveyed.

Key words: French, translation, Russian fiction, title, motivation.

References:

1. Ermolovich, D.I. (2005) *Imena sobstvennyye: teorija i praktika mezh#jazykovej pere-dachi* [Proper names: theory and practice of interlingual translation]. Moscow: R. Valent.
2. Leskov, N. (2002) *Le Gaucher et autres récits*. Lausanne: Éditions L'Age d'Homme.
3. Tchékhover, A. (2015) *Les groseilliers et autres nouvelles*. Gallimard.

Секция 9
Дидактика перевода:
современные задачи
и перспективы

Methodology
of Teaching Translation:
Current Issues
and Ways Forward

Личностно-центрированный подход к обучению письменному переводу: разграничение понятий 'переводческая личность' и 'личность переводчика'

А. В. Ананьина

Аннотация

В докладе рассматривается вопрос о необходимости разграничения и внедрения в процесс обучения письменному переводу на начальном этапе понятий 'переводческая личность' и 'личность переводчика'. Эта задача осложняется тем, что многие исследователи по-разному определяют эти понятия и зачастую используют их как синонимы. Предполагается, что ознакомление студентов с личностно-центрированной моделью перевода поможет обрисовать многогранность переводческой деятельности и "многоликость" переводчика как субъекта переводческого дискурса. Кроме того, это привлечет внимание студентов к следующему парадоксу: с одной стороны, от переводчика требуется минимизировать влияние своей личности на результат перевода, а с другой — присутствие элементов сотворчества изначально обуславливает личностный характер переводческой деятельности. Для преподавателей такой подход ценен тем, что позволяет максимально индивидуализировать обучение переводу и обоснованно внедрять в процесс обучения элементы игровых технологий, например, концепцию ролевых масок.

Ключевые слова: переводческая личность, личность переводчика, обучение письменному переводу.

Понятие переводческой личности используется в переводоведении давно [см. Воскобойник 2004], однако его дидактический потенциал реализуется недостаточно. Многочисленные учебные пособия по практике перевода и рабочие программы переводческих дисциплин (даже для студентов лингвистических специальностей) содержат разделы, посвященные особенностям переводческой деятельности, а также личным и профессиональным качествам переводчика, но не знакомят обучающихся с понятием переводческой личности. Отчасти это может быть связано с тем, что это понятие до сих пор не имеет общепринятого определения, а большинство авторов используют его как синоним понятия 'личность переводчика'. Даже сам Г. Д. Воскобойник, по словам Е. Ю. Куницыной, впервые упоминая в своей докторской диссертации о *переводческой личности*, "иногда прибегает и к традиционному — *личность переводчика*" [Куницына 2008: 103]. Таким образом, в рамках данной публикации нам представляется важным выполнить две основные задачи: разграничить понятия переводческой личности и личности переводчика, а также обо-

снова необходимость внедрения этих понятий на раннем этапе обучения письменному переводу студентов лингвистических специальностей вузов.

Основное противоречие между позициями специалистов в области перевода заключается в том, что некоторые понимают переводческую личность как вторичную или удвоенную языковую личность [см. Халеева 1999; Куница 2008], в то время как другие разграничивают языковую, коммуникативную, дискурсивную и переводческую личность [Плотникова 2005]. Вторая позиция представляется если не более обоснованной, то как минимум более практичной для применения в учебном процессе, если вслед за С. Н. Плотниковой определять языковую личность как человека, который знает какой-либо конкретный естественный язык, владеет этим языком — то есть использует его в качестве языкового пространства своего говорения, слушания, чтения и письма — и сохраняет на протяжении всей жизни “способность совершенствовать свои языковые умения и навыки” [Плотникова 2005: 131]. Таким образом, можно рассматривать все остальные типы личностей — коммуникативную, дискурсивную и переводческую — в качестве своего рода ‘надстроек’ над языковой личностью, которые выстраиваются в иерархическую схему, где каждая личность отличается от предыдущей дополнительным ключевым элементом.

Можно сделать вывод о том, что каждая из этих ‘личностей’ может существовать без последующих ‘надстроек’, но не может существовать без предыдущих ‘личностей’, логическим продолжением которых она, по сути, является.

Понятие личности переводчика по своему определению не может быть тождественно переводческой личности, под которой в данном контексте понимается уникальная совокупность личностных и социальных характеристик, которые в процессе учебной, квазипрофессиональной и профессиональной переводческой деятельности раскрывают индивидуальное начало переводчика и отличают его от других субъектов переводческой деятельности. В силу ограниченного объема данной публикации в ней не будут рассматриваться отдельные подходы к структуре личности; для нас важнее всего то, что наличие сформированной переводческой личности указывает на принадлежность к переводческому сообществу, но только в качестве одного из многих подобных субъектов, тогда как личность переводчика — это то, что подчеркивает его индивидуальность и, следовательно, вступает в определенное противоречие с переводческой личностью. Наличие этого противоречия обусловлено двойственным характером самой переводческой деятельности. С одной стороны, коммуникативная инициатива исходит не от переводчика, а от участников коммуникативной ситуации, говорящих на разных языках. По отношению к ним переводчик занимает подчиненное положение, и от него требуется минимизировать влияние своей личности на конечный

Таблица 1

Иерархия ‘личностей’ внутри субъекта переводческой деятельности

Тип личности	Краткое определение	Ключевой элемент
Языковая личность	Знание какого-либо языка и владение этим языком	Языковая компетенция
Коммуникативная личность	Использование освоенного языка для участия в процессе коммуникации	Сообщение / восприятие интенции
Дискурсивная личность	Участие в процессе коммуникации в рамках определенного дискурса (например, профессионального)	Ответственность за свои высказывания [Плотникова 2008]
Переводческая личность	Участие в процессе коммуникации в рамках определенного дискурса в качестве посредника между представителями различных языков и культур	Медиативная функция

результат перевода. С другой стороны, присутствие элементов сотворчества изначально обуславливает личностный характер переводческой деятельности (см. Таблицу 1).

Данный парадокс существенно усложняет обучение письменному переводу и снижает мотивацию студентов, особенно обучающихся на лингвистических специальностях. Преподаватели уделяют много внимания уровням эквивалентности и трансформационной модели перевода (в частности, отработке конкретных переводческих трансформаций), тогда как именно ознакомление студентов с личностно-центрированной моделью перевода на самом раннем этапе позволило бы полнее обрисовать всю многогранность переводческой деятельности и подчеркнуть “многоликость” переводчика, который одновременно выполняет как минимум две роли: медиатора и соавтора переводимого текста. Еще одним важным достоинством обсуждения личностных аспектов переводческой деятельности и разграничения унифицирующей переводческой личности и индивидуальной личности переводчика (при котором особое внимание следует уделять второму понятию) является то, что такой

подход позволяет добиться максимальной индивидуализации обучения. Сегодняшние студенты относятся к поколению Z (или, как его еще называют, поколению 'постмиллениалов'), а это значит, что они являются индивидуалистами, которые выстраивают максимально автономную картину мира на принципах Я-позиции — то есть на собственном опыте и собственных жизненных ценностях, которые воспринимаются постмиллениалами как нечто уникальное. На основании этого можно сделать вывод о том, что именно апелляция к уникальности студентов является наиболее эффективным способом их мотивации. На практике это можно реализовать путем составления 'личностных портретов' студентов, а также внедрения в процесс обучения антропоцентрического подхода к анализу переводческих ошибок и элементов игровых педагогических технологий (в частности, концепции ролевых масок).

В заключение следует сказать, что организация обучения письменному переводу в рамках личностно-центрированной модели обучения не означает отказа от коммуникативно-функционального или тематического подхода. Она подразумевает тщательный анализ индивидуальных особенностей студентов (включая темперамент, особенности когнитивных процессов, способности, уже имеющиеся знания, умения и навыки, привычки и особенности поведения, убеждения, интересы, ценности, мотивы и особенности мировоззрения) на начальном этапе обучения переводу для дальнейшего построения индивидуальной стратегии обучения.

Список литературы:

1. Воскобойник Г.Д. Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2004. 44 с.
2. Куницина Е.У. Языковая сущность переводчика как личность и ипостась // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. №10(34). С. 103–106.
3. Плотникова С.Н. Языковая, коммуникативная и дискурсивная личность: к проблеме разграничения понятий // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2005. №4(34). С. 5–16.
4. Плотникова С.Н. Говорящий/пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. 2008. №4. С. 37–42
5. Халева И.И. Подготовка переводчика как "вторичной языковой личности" (аудитивный аспект) // Тетради переводчика / под ред. С.Ф. Гончаренко. М.: МГЛУ, 1999. Вып. 24. С. 63–72.

Сведения об авторах:

Ананьина Анастасия Валерьевна, ст. преподаватель, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия; e-mail: ananyinasty@yahoo.com

STUDENT-CENTERED APPROACH TO TRANSLATION TEACHING: TRANSLATOR'S IDENTITY VS. TRANSLATOR'S PERSONALITY

Anastasia A. Ananyina

Senior Lecturer, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia; e-mail: ananyinastya@yahoo.com

Abstract

The report distinguishes between 'translator's identity' and 'translator's personality' and validates using these concepts in teaching translation to non-linguistic university majors. This requires overcoming certain confusion created by scholars who often use these terms as synonyms. The personality-centered translation model seems to give students a broader picture of the translation process and translators' multitasking. Discussing translator's professional identity and translator's personality will help to draw students' attention to the following paradox: translation as mediation requires to minimize the manifestations of the translator's personality, while translation as the text co-creation process is strongly affected by it. This approach enables to personalize the teaching and learning process, specifically with the help of some game-based elements (e.g., the concept of role masks).

Key words: translator's identity, translator's personality, translation teaching.

References:

1. Voskoboinik, G. D. (2004) *Lingvofilosofskiye osnovaniya obshchei kognitivnoi teorii perevoda* [Linguistic and philosophic fundamentals of the general cognitive translation theory]. Philology Dr. Dis. Moscow. 2004.
2. Kunitsina, E. U. (2008) *Zazykovaya sushchnost perevodchika kak lichnost i ipostas* [Translator's language identity as his/her personality and personification]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*. 10(34). pp. 103–106.
3. Plotnikova, S. N. (2005) *Zazykovaya, kommunikativnaya i diskursivnaya lichnost: k probleme razgranicheniya ponyatiy* [Linguistic, communicative and discourse identity: differentiation of concepts]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta — The Bulletin of Irkutsk State Linguistic University*. 4(34). pp. 5–16.
4. Plotnikova, S. N. (2008) *Govoryashchiy/pishushchiy kak zazykovaya, kommunikativnaya i diskursivnaya lichnost* [Linguistic, communicative and discourse identity of a speaker/writer]. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta — The Bulletin of Nizhnevartovsk State University for the Humanities*. 4. pp. 37–42.
5. Haleyeva, I. I. (1999) *Podgotovka perevodchika kak "vtorichnoj zazykovoj lichnosti" (auditivnyj aspekt)* [Translators' training as the process of secondary linguistic identity formation (auditive aspect)]. In: Goncharenko, S. F. (ed.) *Tetradi perevodchika* [Translator's papers]. Issue 24. Moscow. pp. 63–72.

Профессиональная компетенция в рамках лингвокультурной медиации: критерии оценки качества переводов текстов по специальности

В. В. Белоусова

Аннотация

Обновленные требования CEFR [Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference 2016] ставят ряд вопросов, касающихся деятельности специалиста в поликультурной среде. Профессионально ориентированная медиация невозможна без формирования переводческой компетенции, которую следует рассматривать как связующее звено между академической и профессиональной стороной специальности у студентов неязыковых гуманитарных факультетов. Как оценивать реальные навыки лингвокультурной медиации (составной частью которой является перевод) у выпускников исторического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, владеющих чешским языком на уровне B1 (бакалавриат) или B2 (магистратура)? При разработке соответствующих критериев для оценки качества переводов профессионально ориентированных текстов необходимо учитывать несколько параметров, к которым относятся эквивалентность, адекватность, конкретная переводческая задача, качество исходного текста и т. д. В статье приводится стандартная классификация ошибок и ее актуальная модификация.

Ключевые слова: поликультурная среда, медиация, переводческая компетенция, типология ошибок, чешский язык.

Подготовка квалифицированного специалиста предполагает формирование определенных умений и качеств, которые сделают его конкурентоспособным в условиях глобализации: для общения в профессиональной среде необходимо знание иностранных языков, уровень владения каждым из которых будет определяться конкретными задачами.

Студенты исторического факультета МГУ, специализирующиеся на кафедре истории южных и западных славян, изучают “Язык специальности (чешский, польский, сербский, болгарский)” — за 4 семестра по программе бакалавриата достигается уровень B1, а следующие 3 семестра в магистратуре позволяют достичь уровня B2 (шкала CEFR). Одним из важных аспектов подготовки является перевод профессионально ориентированных текстов. “В 2016 году был очерчен концептуальный каркас качественно нового направления в теории и методике обучения ИЯ и оценки качества языкового образования — формирование, развитие и оценивание у обучающегося медиативных умений и стратегий как неотъемлемого компонента обучения иностранным языкам” [Сафонова

2018: 176]. Несмотря на неязыковой профиль студентов ставится задача формирования переводческой компетенции у будущих историков. Правоммерно возникает вопрос о том, как оценивать реальные навыки лингвокультурной медиации (составной частью которой является перевод), если оценка профессиональных навыков у переводчиков требует владения языком на уровне C1-C2.

В рамках этой статьи не рассматривается устный перевод, наша задача — выделить критерии для оценки качества письменных переводов текстов по специальности, учитывая при этом подходы, принятые в чешской транслатологии.

“Необходимо выработать свои особые критерии оценки учебного перевода либо согласиться с универсальной схемой оценки профессионального перевода” [Ивлева 2018: 10]. Оценка учебных письменных переводов обычно базируется на выделении смысловых и языковых ошибок:

- а) смысловые — искажение смысла, немотивированный пропуск эквивалента, неточность в передаче речевой информации, нарушение причинно-следственного развития понятия [Успенский 2002], ошибки при передаче прагматической информации; сюда же можно отнести и выделяемые в отдельную категорию содержательные и логические ошибки [Сотников 2007];
- б) языковые — стилистические, лексические, морфологические, синтаксические, орфографические и пунктуационные.

Переводческие ошибки могут классифицироваться и с точки зрения нарушения передачи авторской позиции, искажения денотативной информации, соответствия норме и узусу.

“Quality in translation is certainly one of the most debated subjects in the field. The strong interest it continues to generate among different groups, from researchers and translation organizations to practitioners and translation teachers, has made it a field of inquiry on its own, called translation quality assessment (TQA). This interest is motivated by both academic and economic/professional reasons: the need to evaluate students’ work and the translation providers’ need to ensure a quality product” [Zehnalová et al. 2015: 86].

В чешской традиции используется холистический подход в оценке учебных переводов (сделанных студентами языковых специальностей и будущими переводчиками). Для того чтобы избежать субъективности предлагаются разные способы формализации, в частности, присуждение определенного “весового коэффициента” выделенным ошибкам.

Представляется целесообразным рассмотреть составляющие переводческой компетенции (языковая, текстовая, прагматическая, стратегическая) и выделить те, которые могли бы быть использованы в процессе обучения переводу специальных текстов. При оценке профессиональных навыков переводчика по пятибалльной шкале (максимальный балл — 5) оценивается пять параметров [Zehnalová et al. 2015: 131]:

1. Смысл текста — “переведенный текст содержит элементы, демонстрирующие полное и детальное понимание как основной, так и сопутствующих тем и способов их выражения; смысл исходного текста передан абсолютно адекватно”;
2. Стиль и когезия (лексическая связность и логика построения текста) — “переведенный текст имеет четкую структуру, целостный характер, и его стиль полностью соответствует принятому в данном типе текстов”;
3. Прагматическая адекватность (ориентация на потенциального адресата, цель перевода, соответствующий регистр) — “переведенный текст абсолютно адекватно выполняет свою функцию, ориентирован на адресата, содержит точные и полные формулировки, вписывается в существующий дискурс, а его регистр полностью соответствует принятому в данном типе текстов”;
4. Языковой компонент (грамматика, орфография, пунктуация) — “переведенный текст демонстрирует полное владение грамматикой, орфографией и пунктуацией целевого языка, практически не содержит ошибок”;
5. Переводческие стратегии (креативность при решении переводческих задач, использование дополнительных материалов и источников) — “переведенный текст демонстрирует творческий подход к решению переводческих задач и умение использовать справочные материалы”. Компетенция переводчика считается подтвержденной, если было получено не менее четырех баллов по каждому из оцениваемых параметров.

В случае учебного перевода отсутствует коммуникативная ситуация, требующая учета прагматических факторов; менее важным также можно считать и ограниченный репертуар переводческих приемов. Таким образом, акценты смещаются от функционально-коммуникативного подхода в сторону традиционного, позволяющего оценить уровень сформированности лингвистической компетенции. Однако исторические тексты, которые студенты переводят при подготовке и написании дипломных работ, часто настолько специфичны из-за большого количество реалий и архаичности языка, что могут представлять трудности даже для квалифицированного переводчика. Именно поэтому, на наш взгляд, имеет смысл ориентироваться при оценке переводов профессионально ориентированных текстов, выполненных “не переводчиками”, на минимально допустимую границу 3 балла, когда “*uchazeč ma překladačské schopnosti, ale nedosahuje úrovně způsobilosti, která se požaduje pro certifikaci*” [Zehnalová et al. 2015: 130].

- “Хороший, но недостаточный для получения сертификата, уровень переводческой компетенции” допускает, что переведенный текст
- может содержать незначительные ошибки в интерпретации, но общий смысл исходного текста передает правильно;
 - сохраняет логику и структуру оригинального текста, но имеет стилистические недочеты;

- выполняет свою функцию, ориентирован на адресата, но его регистр не полностью соответствует принятому в данном типе текстов;
- демонстрирует недостаточное владение грамматикой языка перевода, встречаются ошибки в орфографии и пунктуации;
- содержит одну серьезную или несколько незначительных переводческих ошибок, связанных с недостаточным использованием справочных материалов.

Таким образом, приходится вырабатывать некую общую стратегию в оценке качества переводов профессионально ориентированных текстов (чешский/русский язык), как и в случае с синтезом уровневой традиции определения языковых знаний и балльной структуры оценки этих знаний, принятой в российских вузах.

Список литературы:

1. Ивлева А. Ю. Оценка качества профессионального и учебного перевода: проблемы и перспективы // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. №1. С. 8–18.
2. Сафонова В. В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Выпуск 2. М.: “КДУ”, “Университетская книга”, 2018. С. 175–180.
3. Сдобников В. В. Оценка качества перевода (коммуникативно-функциональный подход): монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 112 с.
4. Успенский Ю. Л. О профилактике типичных ошибок в письменном переводе и критерии оценки его качества // Проблемы обучения переводу в языковом вузе: тез. докладов Первой Междунар. науч.-практ. конф.; 16–17 апреля 2002 г. М.: Изд-во МГЛУ, 2002. С. 42–45.
5. Schäffner C., Adab B. Developing translation competence: Introduction // *Developing translation competence*. C. Schäffner, B. Adab (Eds.). Vol. 38. Amsterdam (NL): John Benjamins. P. vii–xvi.
6. Zehnalová J. a kol. Kvalita a hodnocení překladu. Modely a aplikace // Olomouc Modern Language Monographs. 2015. Vol. 4. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 345 p.

Сведения об авторе:

Белусова Валентина Владимировна, к. филол. н., доцент, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: valentina.belousova1@gmail.com

PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF LINGUOCULTURAL MEDIATION: CRITERIA FOR ASSESSING THE QUALITY OF TRANSLATION

Valentina V. Belousova

Candidate of Philology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: valentine.belousova1@gmail.com

Abstract

Lomonosov Moscow State University offers students the opportunity to study foreign languages for specific purposes. “In any professional environment, performance is judged according to certain clearly defined objectives and needs, which demand a specific type of competence...” [Schäffner 2000: xiv]. The updated CEFR descriptors [Developing the European Framework for Reference, 2016] present additional challenges for bachelor’s and master’s students who study Czech as LSP at the Faculty of History. The aim of this paper is not only to provide brief information about criteria for assessing the quality of historical texts translation, but also to introduce other possibilities for developing students’ translation competence at a professional level.

Key words: multicultural space, mediation, translation competence, typology of mistakes (translation aspects), the Czech language.

References:

1. Ivleva, A. Yu. (2018) Ocenka kachestva professionalnogo i uchebnogo perevoda: problemy i perspektivy [Assesment of Professional and Academic Translation Quality: Problems and Perspectives]. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaninya i pedagogiki* [Bulletin of PNIPU. Problems of linguistics and pedagogics]. 1. pp. 8–18.
2. Safonova, V. V. (2018) Lingvokulturnaya mediaciya kak strategicheskoe obshheevropejskoe napravlenie v razvitii sovremennogo yazykovogo obrazovaniya [Linguacultural Mediation as a Common European Strategic Perspective on Modern Language Education]. *Yazyk. Kultura. Perevod. Kommunikaciya: sbornik nauchnyh trudov* [Language. Culture. Translation. Communication: a collections of articles]. Issue 2. Moscow: “KDU”, “Universitetskaya kniga”. pp. 175–180.
3. Sdobnikov, V. V. (2015) *Ocenka kachestva perevoda (kommunikativno-funktsionalnyi podkhod)* [Translation quality assesment (communicative-functional approach)]. Moscow: FLINTA, Nauka.
4. Uspenskii, Iu. L. (2002) O profilaktike tipichnykh oshibok v pis'mennom perevode i kriterii otsenki ego kachestva [On the prevention of typical mistakes in translation and criteria of its quality assessment]. *Problemy obucheniiya perevodu v iazykovom vuze: tez. dokladov Pervoi Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [The problems of teaching translation in a language university: abstracts of the first international scientific and practical conference] Moscow: Moscow State Linguistic University. pp. 42–45.
5. Schäffner, C. and Adab, B. (2000) Developing translation competence: Introduction. In: Schäffner, C. & Adab, B. (Eds.) *Developing translation competence*. Vol. 38. Amsterdam (NL): John Benjamins. pp. vii–xvi.

- Zehnalová, J. et al. (2015) Kvalita a hodnocení překladu. Modely a aplikace [Translation Quality and Assessment: Models and Applications]. *Olomouc Modern Language Monographs*. Vol. 4. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Обучение переводу с листа: проблемы и пути их решения

Т. Н. Беляева

Аннотация

Перевод с листа — один из часто используемых на практике видов устного перевода, обучение которому обычно входит в программу обучения на переводческих отделениях. Этот вид перевода, в силу его специфического, письменно-устного характера, может быть использован на переходном этапе, когда студенты, уже знакомые с процессом письменного перевода, начинают осваивать основы устного перевода. Перевод с листа очень наглядно демонстрирует студентам различия между этими видами перевода и требованиями, предъявляемыми к переводчику и создаваемому им тексту.

Ключевые слова: обучение переводу с листа, письменно-устный перевод, синтаксическая структура текста, текст, перевод.

В случае перевода с листа, к звучащему тексту перевода и манере его предъявления получателю предъявляются все те требования, которые относятся к устному переводу вообще: получатель ожидает услышать связный и осмысленный, внятно звучащий текст. Однако, как показывает практика, в переводе с листа, как ни в каком другом переводе, переводчик испытывает чрезвычайно сильное влияние оригинала, который в процессе перевода находится у него перед глазами. Поскольку оригинал в этом случае — письменный текст, синтаксическая структура которого значительно отличается от синтаксической структуры, характерной для звучащей речи, в перевод, который предъявляется получателю в устной форме, переносятся, как правило, синтаксические особенности письменной формы языка. Происходит это потому, что переводчик часто не учитывает разницу между восприятием текста читателем и слушателем. “Быть слушателем и читателем — задачи разные. Читатель видит текст, ‘охватывает’ взглядом большие его фрагменты. Он может ‘вернуться назад’, чтобы вникнуть в не понятное им предложение <...> У слушателя таких возможностей нет: он вынужден ‘схватывать’ информацию на лету, по мере ее поступления из уст говорящего. Поэтому говорящий должен строить свою речь так, чтобы слушатель ‘справлялся’ с ней, успевая понять, что ему говорят” [Сидорова,

Савельев 2008: 383]. Когда говорящий, в нашем случае, переводчик с листа, видит текст как читатель и таким же образом представляет его в своем переводе, полученный результат фактически оказывается не пригоден для восприятия на слух, поскольку произносимый вслух текст не соответствует нормам построения звучащей речи.

Рассматривая главные отличия русской устной речи от письменной, М. Ю. Сидорова и В. С. Савельев, вслед за И. Н. Борисовой, различают неподготовленную (спонтанную) устную речь, частично подготовленную и, наконец, полностью подготовленную речь, которая для неофициальной коммуникации не характерна. Исходя из определения частично подготовленной речи [Сидорова, Савельев 2008: 384] (“...существует замысел, тема однозначно определяется ситуацией, стратегия в большей или меньшей степени планируется, форма выражения — импровизированная”), можно провести параллель, сопоставляя такую речь с текстом перевода с листа. Ведь замысел, тема и стратегия развертывания оригинального сообщения объективно ограничивают переводчика при создании текста перевода, в то время как форма выражения остается относительно свободной. Этой свободой переводчик с листа может воспользоваться, чтобы адаптировать форму звучащего перевода к восприятию его слушателем-реципиентом. Таким образом, при переводе с листа основной задачей оказывается перевод из “письменного в устный”, для которого нужно решить три главные задачи.

Первой задачей является упрощение структуры оригинального письменного текста, чтобы приблизить ее в звучащем переводе к нормам устной речи. Даже в официально-деловом стиле русского языка устные жанры значительно отличаются от письменных с точки зрения синтаксической структуры. Анализируя примеры таких текстов, М. Ю. Сидорова и В. С. Савельев указывают признаки, типичные именно для звучащей речи:

- “предложения короткие, по преимуществу простые, легко воспринимаются на слух;
- сложные предложения обладают четкой структурой: зависимое может находиться только после главного, их части не велики по объему...;
- нет пассивных синтаксических конструкций, причастных и деепричастных оборотов, свойственных письменному тексту, но осложняющих текст устный...” [Сидорова, Савельев 2008: 383].

Анализируя примеры, связанные с попыткой перенести в устную речь черты официально-делового стиля, свойственные письменным текстам, авторы отмечают: “...смысл длинных предложений, произнесенных вслух, теряется для слушателя где-то посередине фразы” [Сидорова, Савельев 2008: 385]. Таким образом, для того, чтобы приблизить текст сообщения, переводимого с листа на русский язык, к нормам устной речи, переводчику совершенно необходимо принимать во внимание фактор реципиента и, соответственно, упрощать текст звучащего перевода по сравнению с письменным оригиналом.

Говоря о краткости предложений в звучащей речи и необходимости ограничивать их длину в звучащем тексте перевода, следует принимать во внимание следующие параметры, о которых пишет В. М. Козубовский: "... как источник смыслового содержания речь воспринимается в том случае, когда, во-первых, фразы, произносимые без пауз, не превышают 5–6 с и, во-вторых, когда фраза состоит не более чем из 8–13 слов..." [Козубовский 2008: 85]. Использование длинных высказываний сложной структуры в звучащей речи приводит к потерям коммуникативно значимых компонентов текста: реципиент их просто не успевает осознать и удержать в памяти.

Для перехода от письменной речи к устной необходимо членение типичных для письменной речи сложных синтаксических структур, но принципы фрагментации текста вызывают вопросы. Какое предложение достаточно длинно, чтобы его фрагментация стала необходимой? Можем ли мы фрагментировать простое предложение? По каким правилам фрагментируются сложные предложения? Как показывает опыт, удовлетворительные ответы на эти вопросы дает трансформационная теория перевода.

В соответствии с трансформационной теорией, перевод происходит в три этапа: "Первый этап — это анализ. ... структуры оригинала преобразуются в ядерные структуры ИЯ. <...> Второй этап — замещение полученных ядерных структур ИЯ инвариантными по отношению к ним ядерными структурами ПЯ. <...> Третий этап — синтез, или *реструктурирование*: ядерные структуры ПЯ преобразуются в конечные структуры текста перевода" [Тюленев 1990: 193]. В случае перевода с листа, когда происходит преобразование письменного текста в устный, единицей фрагментации, таким образом, оказывается ядерная структура, или простейшее высказывание. Поскольку сложные синтаксические конструкции оригинала могут содержать и свернутые высказывания, в виде, например, причастных оборотов и т. п., в процессе анализа, который происходит при предварительном просмотре текста оригинала, такие части предложения также обязательно разворачиваются в отдельные простейшие высказывания. Эти преобразования подготавливают основу для перехода к описанной выше устной синтаксической структуре на этапе синтеза текста перевода.

Следует отметить, что, обучаясь предварительному анализу текста при обучении переводу с листа, студенты осознают, что длина предложения как таковая не является показателем необходимости его членения: сравнительно многословное предложение может содержать только одно простейшее высказывание, в то время как синтаксически сложное предложение с несколькими подчинительными связями может быть относительно коротким.

На этапе синтеза текста перевода главной задачей является восстановление логических связей между фрагментами оригинальных высказываний. При "сборке" текста студент-переводчик испытывает сильнейшее искушение следовать структуре оригинала, которая представляется ему совершенно прозрачной, поскольку он выступает в роли

читателя, а не слушателя. Однако копирование так называемой поверхностной структуры оригинала ведет, во-первых, к буквализму, во-вторых, к крайне нежелательному усложнению синтаксической структуры текста перевода. Задача состоит в том, чтобы, используя заготовленные фрагменты оригинала, построить текст, в котором преобладают простые предложения и практически отсутствуют подчинительные связи и свернутые высказывания в виде, например, причастных или деепричастных оборотов. С другой стороны, логические связи в тексте перевода должны соответствовать оригиналу и должны легко “считываться” слушателем, чему, безусловно, помогают союзы и местоимения, на эти связи однозначно указывающие. Однако некоторую проблему, как показывает опыт, представляют тематические слова в предложениях оригинала, связи которых с предыдущим текстом не всегда бывают поняты верно в процессе анализа, как следствие, часто вызывая появление “темных мест” в переводе с листа. В качестве примера приведем отрывок из текста агентства Блумберг [www.blumberg.com]:

*At the start of 2014, U.S. cattle supplies were the lowest in more than six decades after years of drought in the South and Southwest. **The shortage** sent beef prices surging to records. **Since then**, ranchers have been able to raise more cattle, and the latest USDA numbers show herds at a five-year high. **That's** helping to drive prices down.*

Выделенные в тексте слова являются тематическими частями предложений, относящими их к предыдущим высказываниям. При создании текста перевода во всех трех случаях требуется дополнительное развертывание тематической части для прояснения этих смысловых связей. Так, в приведенном примере **the shortage** во втором предложении связано с **U.S. cattle supplies were the lowest** и требует соответствия “снижение поголовья”; **since then** связано с **the start of 2014**, следовательно, должно быть передано примерно как “за последние годы” / “в последнее время”; **that** в последнем предложении относится к ситуации, описанной всем предыдущим предложением и может быть передано, например, как “(этот) рост (поголовья)”. Развертывание тематической части предложения во всех этих случаях позволяет создать текст перевода, однозначно понимаемый с первого прослушивания.

Решение вышеописанных задач позволяет снизить плотность информации в тексте звучащего перевода, несколько разредить тематические части предложений, создавая условия для более комфортного и, следовательно, более полного восприятия содержания звучащего текста на слух.

Выполнение перевода с листа наглядно демонстрирует студентам принципиальные различия между письменным и устным текстом, и именно по этой причине перевод с листа может применяться, кроме всего прочего, в качестве упражнения на начальном этапе обучения устному переводу.

Список литературы:

1. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы. Мн.: Амалфея, 2008. 368 с.
2. Сидорова М. Ю., Савельев В. С. Русский язык и культура речи. М.: Проспект, 2008. 512 с.
3. Тюленев В. С. Теория перевода. М.: Гардарики, 2004. 336 с.
4. Bloomberg.com. Bloomberg LP, 2019. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2016-03-28/red-meat-it-s-what-s-for-dinner-again-as-beef-prices-tumble> (дата обращения 03.01.2019).

Сведения об авторе:

Беляева Татьяна Николаевна, к. филол. н., доцент, НИТУ “МИСиС”, НИУ ВШЭ, Москва, Россия; e-mail: tatiana1049@yandex.ru

TEACHING SIGHT TRANSLATION

Tatiana N. Belyaeva

Candidate of Philology, Associate Professor, NUST MISiS, Higher School of Economics, Moscow, Russia; e-mail: tatiana1049@yandex.ru

Abstract

Sight translation as a widely used mode of translation is part of any translation school curriculum. As a hybrid translation/ interpreting mode, it is normally introduced at the early stages of interpreter training, after students master the fundamentals of translation and when they start to acquire basic interpreting skills. Sight translation is a process that clearly manifests the differences between translation and interpreting as well as the very different performance demands in the case of a translator proper and an interpreter. Being on the borderline of interpreting and translation, sight translation is a mode to perceive the very nature of interpreting.

Key words: teaching sight translation, hybrid translation/ interpreting mode, syntactic structure.

References:

1. Kozubovskiy, V.M. (2008) *Obshchaya psihologiya: poznavatel'nye processy* [General Psychology: Cognitive Processes]. Minsk: Amalfeya.
2. Sidorova, M. Yu. and Savelev, V. S. (2008) *Russkij yazyk i kul'tura rechi* [Contemporary Standard Russian]. Moscow: Prospect.
3. Tyulenev, V.S. (2004) *Teoriya perevoda* [Theory of Translation]. Moscow: Gardariki.
4. Bloomberg.com. (2019) *Bloomberg LP*. [Online] Available from: URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2016-03-28/red-meat-it-s-what-s-for-dinner-again-as-beef-prices-tumble>. (Accessed 03.01.2019).

Перевод единиц топонимического пространства города как средство развития лингвострановедческой компетенции студентов-переводчиков

Е. М. Божко

Аннотация

Статья посвящена использованию единиц топонимического пространства в качестве средства развития лингвострановедческой компетенции студентов-переводчиков. Описана общая структура профессиональной компетентности переводчика и определено место лингвострановедческой компетенции в этой структуре. Представлена внутренняя структура лингвострановедческой компетенции, состоящая из двух компонентов: субъектного (относящегося к личности переводчика) и объектного (охватывающего информацию, предыдущий опыт, знания, используемые методы, средства и приемы). Процесс развития лингвострановедческой компетенции показан на примере топонимов “Большого Екатеринбурга”: приведена классификация топонимов, показаны алгоритмы и нюансы их передачи на английский язык, а также описана методика формирования лингвострановедческой компетенции у будущих переводчиков, разработанная на основе единиц топонимического пространства города и процесса их передачи на английский язык.

Ключевые слова: топонимы, урбанонимы, перевод единиц топонимического пространства, классификация единиц топонимического пространства, лингвострановедческая компетенция, развитие лингвострановедческой компетенции.

В России все чаще проводятся масштабные международные мероприятия: спортивные события, промышленные выставки и т. п. Возрастает и поток зарубежных туристов. Это обуславливает необходимость адаптации среды населенных пунктов для иностранцев. Один из компонентов этой адаптации — необходимость передачи на английский язык названий единиц топонимического пространства. Эта задача не ограничивается использованием приемов транскрипции, транслитерации и перевода. Необходимы особые алгоритмы, позволяющие передавать топонимы с учетом их национально-культурной специфики и особенностей различных систем городской навигации, а переводчик должен уметь их использовать. Это умение входит в структуру лингвострановедческой компетенции.

Лингвострановедческая компетенция трактуется по-разному. Одни понимают ее как “систему представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка” [Оберемко 2010: 48], другие как “способность осуществлять межкультурную ком-

муникацию на основе знания лексических единиц с национально-культурным компонентом” [Воробьева 1999: 9].

В структуре лингвострановедческой компетенции выделяются *субъектный* и *объектный* компоненты. В состав первого входит все связанное с личностью переводчика: мотивация, знания, умения, навыки и пр. Объектный компонент служит средством для развития составляющих субъектного с помощью различных дидактических методов, средств и приемов и включает лингвокультурную информацию (с учетом региональной специфики), предыдущие знания и опыт, методы, средства и приемы, используемые переводчиком в ситуации межкультурного общения.

Среди лексических единиц с национально-культурной окраской, на которых лингвострановедческая компетенция основана, выделяются фоновые знания, фоновая и безэквивалентная лексика. Процесс развития лингвострановедческой компетенции рассматривается нами на основе одного из классов последней — топонимов.

Топонимы понимаются как “собственное имя природного объекта, [или] объекта, созданного человеком, который четко зафиксирован в данном регионе” [Подольская 1988: 127]. Их подробное описание и анализ невозможны без классификации, однако их единообразной классификации до сих пор нет.

Развитие лингвострановедческой компетенции рассматривается на примере топонимов муниципального образования “Большой Екатеринбург”. Проект еще не запущен — сроки его реализации связаны со стратегической системой развития (2016–2030 гг.). Планировалось, что он объединит Екатеринбург, Арамиль, Березовский, Верхнюю Пышму, Первоуральск и Среднеуральск [Ласкутова 2015]. В декабре 2018 г. сообщили, что к 2020 г. в Екатеринбургскую агломерацию войдут уже 14 городов (плюс Белоярский, Верхнее Дуброво, Дегтярск, Заречный, Полевской, Ревда, Сысерть и пос. Уральский) [Истомин 2018]. В январе 2019 г. войти в агломерацию захотели уже 18–19 городов [Джултаев 2019]. Мы придерживаемся первоначальной концепции “Большого Екатеринбурга”, объединяющей Екатеринбург и пять его вышеназванных городов-спутников.

Единицы топонимического пространства “Большого Екатеринбурга” могут называться в честь:

- а) исторических событий (*пл. 1905 года, ул. 9 мая*);
- б) исторических личностей, в том числе:
 - советских и зарубежных коммунистических и социалистических деятелей и теоретиков (*пр. Ленина, ул. Карла Либкнехта*);
 - героев ВОВ (*ул. Бахчиванджи, ул. Гастелло*);
 - героев-земляков (*ул. Кузнецова*);
 - зарубежных исторических деятелей (*ул. Долорес Ибаррури*);
 - деятелей культуры и искусства (*ул. Высоцкого, ул. Лермонтова*);
 - русских и зарубежных ученых (*ул. Амундсена, пр. Сахарова*);

- в) растений и деревьев (ул. *Вербная*, пер. *Виноградный*);
- г) профессий (ул. *Медиков*, ул. *Токарей*);
- д) цветов (ул. *Алая*, пер. *Белый*);
- е) камней (ул. *Аметистовая*);
- ж) иметь похожие имена (ул. *Ботаническая*, мкр. *Ботанический*);
- з) других топонимических объектов (*1-ый Чусовской пер.*, ул. *Белоярская*);
- и) качеств (пер. *Бесшумный*, ул. *Благодатская*);
- к) групп людей (ул. *Энтузиастов*, ул. *Пионеров*).

Названия объектов топонимического пространства встречаются на информационных носителях, в системах уличного ориентирования и внутренней навигации зданий. Они несут на себе отпечаток культуры и истории, некий пласт фоновых знаний, известных носителю языка. В процессе передачи этих названий на другой язык следует учитывать следующее:

1. Название объекта состоит из статусной (определяющей класс называемого объекта) и основной частей. Статусная часть транскрибируется, а если она на исходном и переводящем языке созвучна, применяется прием переводческого соответствия.
2. Является ли объект ключевым или неключевым, т. е. имеет ли важное культурное или инфраструктурное значение. В случае неключевого объекта ограничиваются транслитерацией, а в случае ключевого нужен перевод.
3. Если единица топонимического пространства названа в честь известной личности, необходимо определить, есть ли исторический эквивалент имени в языке перевода. Падежное окончание к основной части может добавляться в зависимости от того, меняет ли оно звучание переводного варианта.
4. Если название единицы топонимического пространства содержит число, его прописывают средствами языка перевода. Можно в скобках оставить перевод числового варианта.
5. Если название топонима схоже с обценной лексикой языка перевода, необходимо исправить вариант путем замены схожей по звучанию буквы и еще раз проверить на схожесть с обценной лексикой. Если она осталась, необходимо изменить написание слова, не изменяя звучания.
6. При наличии в основной части аббревиатуры определяется ее роль. Если она важна, используется прием переводческого соответствия, если нет — транскрипция. Самоназвание предприятия проверяется на веб-сайтах. Указанный там вариант считается основным.
7. Если в названии встречается слово или его часть, созвучные английским, их необходимо передать соответствующим английским словом. Важно сохранение схожести звучания — в противном случае используется практическая транскрипция. Необходимо следить, чтобы не было подмены понятий во избежание неверных ассоциаций и искажения смысла.

8. Если основная часть названия единицы топонимического пространства не подпадает ни под один из вышеперечисленных нюансов, ее следует передавать с помощью приема практической транскрипции. Описанные алгоритмы служат средством развития лингвострановедческой компетенции студентов-переводчиков, включающей следующие этапы:
 1. диагностика уровня сформированности;
 2. выполнение подготовительных упражнений:
 - a. выделите ключевые и неключевые объекты, обоснуйте выбор;
 - b. транслитерируйте/переведите названия объектов городской среды, обоснуйте выбор;
 - c. найдите ошибку в передаче, дайте верный вариант;
 - d. составьте и опишите маршрут;
 - e. опишите достопримечательность и пр.
 3. выполнение проекта — перевод буклета, материалов сайта и т. п.;
 4. итоговая оценка уровня сформированности компетенции.

Эту методику можно экстраполировать на топонимы других городов и адаптировать в соответствии с целями обучения, а алгоритмы передачи названий топонимических объектов могут быть полезны практикующим переводчикам при переводе туристических текстов.

Список литературы:

1. Воробьева Е. И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка: автореферат дис. кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999. 16 с.
2. Джултаев К. О желании войти в агломерацию “Большой Екатеринбург” заявили власти уже 18–19 городов Свердловской области // Российское информационное агентство URA.RU. URL: https://ura.news/news/1052367561?story_id=107 (дата обращения: 08.02.2019).
3. Истомин Л. В Екатеринбургскую агломерацию попадут 14 уральских городов // Комсомольская правда. URL: <https://www.ural.kp.ru/online/news/3318047> (дата обращения: 09.02.2019).
4. Ласкутова А. “Большой Екатеринбург”: от поглощения к полицентрии // Аналитика: Накануне.RU. URL: <http://www.nakanune.ru/articles/110995> (дата обращения: 30.01.2019).
5. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект в обучении иностранным языкам: Учебное пособие для студентов факультета очно-заочного обучения. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2010. 75 с.
6. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 192 с.

Сведения об авторе:

Божко Екатерина Михайловна, ст. преподаватель, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия; e-mail: ekaterina.bozhko@gmail.com

TRANSLATION OF URBAN TOPONYMIC SPACE UNITS AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES COMPETENCY OF STUDENTS OF TRANSLATION

Ekaterina M. Bozhko

Senior Lecturer, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia; e-mail:
ekaterina.bozhko@gmail.com

Abstract

The article discusses the use of toponymic space units as a means of developing linguistic and cultural studies competency of students of translation. Description is given of general structure of the translator's professional competence and the role of linguistic and cultural studies competency in it. The article presents the internal structure of the linguistic and cultural studies competency consisting of two components: subjective (related to the translator's personality) and objective (implying information, previous experience, knowledge, methods, ways, and techniques used). The process of developing linguistic and cultural studies competency is exemplified by the toponyms of "Greater Ekaterinburg": they are classified, and algorithms and nuances of rendering each group of this classification into English are shown. Description is also given of the methodology of shaping linguistic and cultural studies competency of would-be translators developed on the basis of working with urban toponymic space units and the process of rendering them into English.

Key words: toponyms, urbanonyms, translation of toponymic space units, classification of toponymic space units, linguistic and cultural studies competency, development of linguistic and cultural studies competency.

References:

1. Vorobyeva, E.I. (1999) *Professionalno-napravlennoe formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii uchitelya anglijskogo yazyka* [Professionally-directed development of the linguistic and cultural studies competency of an English teacher]. Philology Dr. Dis. Abstract. St Petersburg.
2. Dzhultaev, K. (2019) O zhelanii voyti v aglomeraciju "Bolshoj Ekaterinburg" zavavili vlasti uzhe 18–19 gorodov Sverdlovskoj oblasti [18–19 towns' authorities also declared their wish to join "Greater Ekaterinburg"]. *Rossijskoe informacionnoe agentstvo URA.RU* [Russian new agency URA.RU]. [Online] Available from: https://ura.news/news/1052367561?story_id=107. (Accessed 08.02.2019).
3. Istomin, L. (2019) V Ekaterinburgskuyu aglomeraciju popadut 14 uralskix gorodov [14 cities of the Urals will join Ekaterinburg agglomeration]. *Komsomolskaya Pravda* [Komsomol truth]. [Online] Available from: <https://www.ural.kp.ru/online/news/3318047>. (Accessed 09.02.2019).
4. Laskutova, A. (2015) "Bolshoj Ekaterinburg": ot pogloshheniya k policentrii [Greater Ekaterinburg: from merging to being polycentric]. *Nakanune.RU*. [Online] Available from: <http://www.nakanune.ru/articles/110995>. (Accessed 30.01.2019).

5. Oberemko, O. G. (2010) *Lingvostranovedcheskij aspekt v obuchenii inostrannym yazykam* [Linguistic and cultural studies aspect in studying foreign languages]. Nizhny Novgorod: LUNN.
6. Podolskaya, N. V. (1988) *Slovar russkoj onomasticheskoi terminologii* [Dictionary of Russian Onyms]. Moscow: Nauka.

Система упражнений на начальном этапе обучения синхронному переводу

В. А. Бурова

Аннотация

В работе дается краткое описание и анализ наиболее распространенных упражнений на начальном этапе обучения синхронному переводу, направленных на формирование устойчивых умений и навыков у будущих устных переводчиков; ставится вопрос о методической целесообразности и эффективности ряда упражнений; предлагаются методические рекомендации по организации обучения синхронному переводу и дается описание ряда упражнений на начальном этапе обучения в рамках соответствующих магистерских программ и программ дополнительного образования.

Ключевые слова: обучение синхронному переводу, переводчик международных конференций, магистерская образовательная программа, методика обучения устному переводу, подготовительные упражнения, преподаватель устного перевода.

Обучение УП (последовательному и синхронному) стало профессией, требующей специальной подготовки, одновременно и переводческой, и педагогической компетентности, предполагающей тщательное планирование, этапный подход к обучению и научно-исследовательский компонент деятельности. Работая в классе со студентами, со слушателями, преподаватель не имеет права уходить от ответов на такие ключевые вопросы, как: что нужно и можно сделать, чего делать не следует и почему. Недостаточно показать обучающимся, что и как сделать в конкретной профессиональной ситуации. Необходимо объяснить и показать, что нужно или можно сделать, а чего делать не следует и почему. Из осмысления такого опыта и складывается понимание роли преподавателя УП, а также система упражнений, призванных сформировать у обучающихся разнообразные умения и навыки, составляющие в совокупности переводческую компетенцию устного переводчика.

В статье мы ограничимся описанием ряда упражнений на начальном этапе обучения СП в магистратуре (второй семестр первого курса).

Предложенные упражнения основываются на тех положениях и идеях, которые уже известны, но в чем-то переосмыслены или адаптированы, а также на собственных наблюдениях и выводах, и не претендуют на звание оригинальных.

Что касается методики обучения УПП и СП, представители западных и отечественных школ обучения переводу разработали, описали и используют достаточное количество упражнений, многие из которых давно известны и уже доказали свою эффективность [Алексеева 2001; Ширяев 1979; Selescovitch 2002; Setton, Dawrant 2016], но мнения относительно целесообразности некоторых упражнений расходятся.

Прежде всего, это касается *dual-task training*. Упражнение заключается в прослушивании текста с одновременным счетом вслух (можно выполнять как на одном языке, так и в языковой паре: слушать на иностранном языке, считать на русском, и наоборот), счет можно заменить постукиванием по столу. После завершения работы в таком режиме обучающийся должен максимально точно передать содержание прослушанного. Некоторые преподаватели считают, что упражнение формирует навык синхронного слушания и говорения на двух языках, при этом многие подвергают сомнению целесообразность и эффективность такого упражнения, поскольку оно не связано с овладением самой процедурой СП [Andres, Boden, Fuchs 2015]. Несмотря на отсутствие собственного опыта обучения и самоподготовки в таком режиме и будучи уверенны в том, что нельзя в угоду технике навыка приносить в жертву навыки анализа и синтеза, считаем целесообразным рассказать студентам об этом упражнении, приведя имеющиеся доводы за и против. Можно привести в пример успешных переводчиков-синхронистов, которые прошли через это упражнение и продолжают его использовать для самоподготовки (довод “за”), можно привести мнения известных переводчиков, исследователей, считающих, что основная сложность СП заключается не в одновременности слушания и говорения, а в умении понять смысл исходного сообщения и выразить его средствами другого языка [Selescovitch 2002].

Другим хорошо известным упражнением, которое вызывает разногласия среди преподавателей перевода, является *shadowing*, или “тенево-повтор”, “эхо-повтор”. Студент повторяет текст на входе на языке оратора, не дожидаясь пауз или остановки аудиозаписи. Как реальный вид деятельности “тенево-повтор” не встречается. Некоторые исследователи указывают, что это упражнение помогает обучающемуся впервые почувствовать, что говорение не обязательно должно прерывать слушание и что проговаривание хотя бы отчасти может быть выведено из-под сознательного контроля [Andres, Boden, Fuchs 2015]. Однако без надлежащей установки это может привести к соблазну калькировать, передавать пословно речь выступающего. В дальнейшем можно предложить слушателю по мере возможности перефразировать слова на исходном языке,

что принесет в упражнение элементы осмысления (smart shadowing). И хотя практика показывает, что студентам нравится это упражнение (они сидят в кабинах и работают в поте лица своего), их стоит рекомендовать студентам для самоподготовки, поскольку вряд ли целесообразно уделять им большое количество времени на занятиях.

Основываясь на нашем опыте преподавания, считаем целесообразным разбить упражнения на группы в зависимости от тех умений и навыков, развитию которых они способствуют, а именно: предпереводческий анализ; отработка навыков и приемов анализа и синтеза, а также упражнения на овладение самой процедурой СП. Некоторые упражнения из этой группы приводятся ниже.

Перевод сказок в режиме синхрона. Наиболее близким к собственно СП является перевод сказок с иностранного языка на родной. Организовать СП на таком материале можно уже на первом занятии, одновременно ознакомив обучающихся и с элементарными правилами работы в кабине. Важнее всего, однако, дать обучающимся установку перед выполнением упражнения: не терять нить повествования, следить за своей речью, постараться говорить непринужденно, свободно, “без зажимов”. Необходимо выбрать сказку, которая известна носителям обоих языков, например, аудио/ видеозаписи “Little Red Riding Hood”, “Goldilocks and the Three Bears”, адаптированные для детей басни Эзопа на английском языке продолжительностью от трех до пяти минут. При этом обязательно даже предварительно говорить студентам, что им предстоит перевести сказку и ее название. Достаточно сказать, что это будет знакомый им сюжет. Знание сюжета, модели ситуации, освобождает сознание от необходимости контроля за техническими моментами, позволяет обучающимся тратить меньше усилий на восприятие текста и больше сосредоточиться на продуцировании перевода и презентации. Такие упражнения особенно важны на начальном этапе обучения, поскольку придают студентам уверенность в своих силах. Постепенно можно усложнять задание, увеличивая продолжительность сказок, чтобы обучающиеся чувствовали себя более уверенно, работая в кабинах (до 10–15 минут), вырабатывая навык выносливости и стрессоустойчивости. Также это упражнение дает хорошую возможность продемонстрировать зависимость понимания текста от когнитивной базы знаний.

Упражнение “перевод по синтагмам”. В данном упражнении моделируется одно из основных свойств синхронного перевода — ограничение объема перерабатываемой информации на единицу переводимого текста [Чернов 1978], правда, за исключением одновременности и дефицита времени. Это упражнение наглядно показывает студентам необходимость осуществления структурных трансформаций при синхронном переводе текста, а также приучает их быть более дисциплинированными, продуцируя конечный текст, формирует у них навыки самоконтроля и самоограничения.

Перед началом упражнения необходимо напомнить, что единицей СП является синтагма, в среднем именно такой отрезок речи оратора переводчик, работающий в соответствии со “смысловым методом”, должен воспринять на входе, прежде чем на выходе начнется разворачивание текста перевода. Такая величина запаздывания сохраняется в течение всего периода работы, сокращаясь до одного–двух слов лишь там, где переводчик прибегает к тактике знакового (дословного) перевода [Зубанова 2012].

Выполняется в двух режимах: 1) с опорой на текст и 2) на слух. В первом случае студентам предоставляется разбитый на синтагмы транскрипт выступления, оформленный по принципу “одна строка — одна синтагма”. При выполнении перевода с листа в посинтагменном режиме имитируется линейное разворачивание текста без аудиоканала, исключительно с опорой на размеченный по синтагмам транскрипт, при этом студент видит только одну синтагму, то есть обрабатывает только один фрагмент информации. Остальной текст прикрыт листом бумаги. После обработки одного фрагмента лист сдвигается на строчку вниз. Это касается и тех случаев, когда объема информации в синтагме недостаточно для прогнозирования и построения фразы или, наоборот, она избыточна. Через несколько занятий можно убрать текст и перейти ко второму режиму, на слух. Преподаватель зачитывает первый фрагмент, и слушатель начинает его переводить, не дожидаясь поступления информации следующего фрагмента. Соответственно, когда зачитывается второй фрагмент, перевод должен быть продолжен так, чтобы оба фрагмента составили единое целое, и так далее.

При выполнении упражнения в обоих режимах обучающимся изначально запрещается без крайней необходимости менять порядок расположения информации в исходном фрагменте, дается установка не возвращаться назад, не вносить изменения в уже переведенный фрагмент в связи с вновь поступившей информацией, не терять нить своего варианта перевода, говорить в умеренном темпе, следить за речью, за согласованием подлежащего и сказуемого при переводе с русского на английский и за правильностью глагольных и падежных форм при переводе с английского на русский. Необходимо стремиться к тому, чтобы продуцируемый в таком режиме перевод был грамматически и синтаксически чистым, без “мэканья” и “мычания”, удлинения отдельных звуков в словах и без слов-паразитов.

Рекомендуется начинать работу над данным упражнением с небольших и несложных текстов выступлений, разбитых на фрагменты, которые звучали бы как интонационно-слитная синтагма. Ниже приводится пример текста, который берется на одном из первых занятий по СП: *Дорогие друзья// Сегодня наш край/ один из самых динамично развивающихся регионов России/ территория уникальных возможностей/ и самого комфортного делового климата// Об огромном потенциале региона/ свидетельствует огромный интерес инвесторов к нашему региону// Только за последние два года/ в экономику региона инвестировано более*

двух триллионов рублей// Вложения иностранных компаний составили более трёх миллиардов долларов США// Мы открыты для плодотворного сотрудничества/ создаем все необходимые условия для эффективного взаимодействия с отечественными и зарубежными инвесторами//.

В процессе работы над переводом преподаватель, опираясь на свой опыт перевода, должен быть готов предложить выход из “тупиковой” ситуации, в которую студент может завести себя, выбрав, например, неправильную переводческую тактику. Например, выбор подлежащего английского предложения, представляет собой задачу, которую надо каждый раз решать при переводе с русского: “об огромном потенциале региона, его востребованности свидетельствует растущий год от года интерес бизнеса к нашему региону”. Здесь можно напомнить студентам, что при устном дискурсе имеет место явление фрагментации: речь порождается толчками, квантами — так называемыми интонационными единицами, которые отделены друг от друга паузами, имеют относительно завершённый интонационный контур и типично совпадают с простыми предикациями, или клаузами (clause) [Chafe 1982]. Поэтому возможна следующая трансформация: “*The region has huge potential. It is very attractive for investors/ attractive in terms of investments*”. Можно воссоздать причинно-следственную связь: “*It has huge potential that’s why it is so attractive for investors*”.

В результате после “налета” определенного количества часов в таком режиме у обучающихся складывается гораздо более четкое представление о трудностях, с которыми сталкивается синхронист, и путях их преодоления.

И еще одно задание, которое, на первый взгляд, не связано с технической стороной овладения процедурой СП и целенаправленной тренировки навыков и умений, но, на наш взгляд, дает возможность обучающимся осмыслить свои действия, анализируя полученный опыт и знания. Еженедельное задание **Reflective Writing** позволяет обучающимся прийти к знанию через осознание своего опыта, подумать над тем, что не получается и почему, над чем еще нужно работать, где уже виден прогресс. Для преподавателя это еще одна возможность дать конструктивные комментарии относительно ошибок и способов их преодоления. Пример задания: *A reflective writing assignment. Think of this week’s video “Language enhancement exercises for conference interpreters”. Make comparisons and connections between what you have learnt and your prior knowledge and experience. Write about what exercises you have found confusing, interesting, difficult, useful and why.*

В заключение еще раз отметим, что обучение устных переводчиков требует специальной подготовки, поскольку практического владения навыками СП недостаточно для того, чтобы понять суть и механизмы этого сложного вида деятельности. Опираясь на свой опыт работы в кабине и принятия решений в процессе перевода, преподаватель СП должен уметь объяснить слушателям алгоритм принятия решений в конкретной профессиональной ситуации.

Список литературы:

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Спб.: Издательство “Союз”, 2001. 288 с.
2. Зубанова И. В. Синхронный перевод: как это делается // Мосты. 2012. №1. С. 16–25.
3. Чернов Г. В. Теория и практика синхронного перевода. М.: Междунар. отношения, 1978. 208 с.
4. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода М.: Воениздат, 1979. 183 с.
5. Andres D., Boden S., Fuchs C. The sense and senselessness of preparatory exercises for simultaneous interpreting // Know How to Suggest...: Approaches to Teaching Conference Interpreting. Berlin: Frank & Timme GmbH. 2015. P. 59–74
6. Chafe W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature // Spoken and written language: Exploring orality and literacy / ed. D. Tannen. Norwood: Ablex, 1982. P. 35–54.
7. Selescovitch D., Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Paris: Didier Erudion, 2002. 389 p.
8. Setton R., Dawrant A. Conference Interpreting: A Trainer's Guide. John Benjamins Publishing Company, 2016. 650 p.

Сведения об авторе:

Бурова Варвара Львовна, к. филол. н., доцент, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, burovavl@mail.ru

PREPARATORY EXERCISES FOR SIMULTANEOUS INTERPRETING TRAINING

Varvara L. Burova

Candidate of Philology, Associate Professor, Moscow State Linguistic University, burovavl@mail.ru

Abstract

The paper focuses on didactic relevance of preliminary exercises to develop skills that are relevant to interpreting. It is important to introduce students of relevant master's programmes to simultaneous interpreting gradually through familiarising them with subcompetenceis. The author briefly discusses the relative usefulness of various exercises, their advantages and disadvantages (dual-task training and shadowing) and recommends some exercises to provide an easier entry into simultaneous interpreting. The paper also focuses on the role of instructors in training interpreters, which is a complex cognitive process that requires competencies both in simultaneous interpreting and in teaching.

Keywords: simultaneous interpretation training, master's programme, didactics, preliminary exercises, interpreter trainer.

References:

1. Alekseyeva, I. S. (2000) *Professionalnoye obucheniye perevodchika: Uchebnoye posobiye po ustnomu i pismennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavateley*. [Professional Training of Translators and Interpreters. Textbook for translators, interpreters and teachers]. St. Petersburg.: Izdatelstvo "Soyuz".
2. Chernov, Gh. V. (1978) *Teoriya i praktika sinhronnogo perevoda* [Theory and Practice of Simultaneous Interpreting]. Moscow: Mezhdunar. otnosheniya.
3. Shiryaev, A. F. (1979) *Sinhronnyj perevod. Deyatel'nost' sinhronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinhronnogo perevoda* [Simultaneous Interpreting. The Work of Simultaneous Interpreters and Methods of Training]. Moscow: Voenizdat.
4. Zubanova, I. V. (2012) *Sinhronnyj perevod: kak jeto delaetsjaj* [Simultaneous Interpretation: The Way It Works]. *Mosty* [Bridges]. 1. pp. 16–25.
5. Andres, D., Boden, S., & Fuchs, C. (2015) The sense and senselessness of preparatory exercises for simultaneous interpreting. In: *Know How to Suggest...: Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlin: Frank & Timme GmbH. pp. 59–74.
6. Chafe, W. (1982) Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: Tannen, D. (ed.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood: Ablex. pp. 35–54.
7. Selescovitch, D. and Lederer, M. (2002) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudion.
8. Setton, R. and Dawrant, A. (2016) *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*. John Benjamins Publishing Company.

Междисциплинарный подход к формированию компетенций переводчика-синхрониста

О. В. Евтушенко

Аннотация

В докладе представлены результаты комплексного анализа проблем подготовки переводчиков-синхронистов, не получивших должного теоретического и дидактического решения без необходимого для этого междисциплинарного подхода. К этому кругу относятся проблемы контрастивно-лингвистического, социолингвистического, психологического и методического характера. Внимание автора сосредоточено на качестве переводящего русского языка. Обсуждаются плюсы и минусы существующих методических рекомендаций синхронистам, в частности по поводу формы начального слова в предложении. Демонстрируется отрицательный материал, полученный при анализе синхронного пере-

вода в крупных международных организациях, а также опробованный дидактический материал, в частности упражнения на развитие бифокального внимания, на быстрый переход от бытового к аналитическому мышлению, на исключение попадания в определенный языковой спектр выбывающих из него языковых средств.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, синхронный перевод, причины ошибок в переводящем языке, русский язык, комплекс упражнений.

Более полувека прошло со времени постановки первых дидактических задач в целях подготовки синхронных переводчиков, накоплен немалый опыт [см. Чернов 1978; Миньяр-Белоручев 1980; Алексеева 2005], очевидны достижения. Настало время выявить и проанализировать нерешенные проблемы, чтобы скорректировать традиционные и выработать новые рекомендации для студентов, которые готовятся занять место в кабине для синхронного перевода.

Необходимость ревизии объясняется несколькими причинами. Во-первых, расширилась аудитория синхрониста и увеличился срок жизни продукта его деятельности. Синхронный перевод теперь транслируется по глобальной сети и может храниться в ней не один год. Это заставляет оценивать результаты перекодирования не только с позиций субъекта и оправдывающих его неудачи обстоятельств, но и с позиций адресата, не знающего исходного языка и не обязанного вникать в трудности перевода. Фрагменты записей перевода журналисты могут цитировать дословно, что повышает требования к качеству переводящего языка. Накопление текстов синхронного перевода позволяет вывести оценку просчетов и неудач за пределы личного опыта и систематизировать их с привлечением аппарата более широкого, чем раньше, спектра наук. Во-вторых, изменилось положение русского языка среди других языков. В условиях глобализации ему приходится доказывать свою способность развиваться на национальной основе, в период обострения информационных войн — отстаивать право быть мировым языком. Особенности языковой системы стали основанием для качественного оценивания этноса. В этих условиях переводчику уже мало уметь не опускаться до буквализма, он должен постоянно изыскивать возможности демонстрировать красоту и богатство родного языка. А между тем за последние полвека русский язык претерпел изменения, затрудняющие решение вставших задач. Это и так называемая вестернизация, и утрата высокого стилистического яруса, место которого занял нейтральный ярус, уступив свои позиции сниженному. В-третьих, в профессию пришло новое поколение со своими психофизиологическими и социокультурными особенностями. У студентов, воспитанных на компьютерных технологиях, отмечается снижение памяти по сравнению с поколением их родителей, они меньше читают текстов на литературном

языке. Это привело к сокращению активного лексикона, к ограничению способности языкового варьирования.

Поэтапный междисциплинарный анализ профессионального и учебного синхронного перевода, включающий самонаблюдения и отчеты переводчиков, редакторскую и филологическую оценку продукта перевода, сбор данных психологами, позволил выделить актуальный круг проблем. Он включает четыре взаимосвязанных блока: проблемы контрастивно-лингвистического, методического, социолингвистического и психологического характера.

Контрастивно-лингвистические проблемы возникают, как известно, из-за структурной и семантической асимметрии языков. Одним из наиболее обсуждаемых ее проявлений служит существование односоставных предложений в русском языке при обязательности формального подлежащего в английском или, например, французском языках. Этот факт следует учитывать при разработке методических рекомендаций, с чего начинать предложение при синхронном переводе на русский язык. С одной стороны, переводчики хорошо осознают, что “отказ от принятых в ПЯ способов описания тех или иных ситуаций приводит к возникновению нежелательных дополнительных смыслов” [Бузаджи 2010: 27]. С другой стороны, понять с первых слов, что эквивалент должен быть односоставным, не всегда удается. Осознание того, что предложение *Предотвращение жертв среди беженцев означает всё, кроме возведения барьеров* [General Assembly of the United Nations. General Debate 2017–2018] нужно начинать с косвенного падежа — *Ради предотвращения жертв среди беженцев можно пойти на всё, кроме возведения заграждений*, — приходится лишь на пятом слове, а в условиях растущего с годами темпа речи выступающих синхронист не может позволить себе роскошь такого отставания. Это заставляет методистов склоняться к рекомендации начинать перевод на русский язык с именительного падежа, то есть с подлежащего. Мотивация: буквализм все-таки лучше, чем потеря информации.

Вместе с тем в нашем материале есть не один пример явных нарушений литературной нормы, вызванных познаковым переводом, и, что еще опаснее, возникновения комического эффекта. Да и проблема выходит за рамки односоставных предложений. Дело в том, что в русском языке есть еще и предложения с подлежащим на конце. Рассмотрим фразу: *История человечества будет поражена еще одним печальным пятном* [General Assembly of the United Nations. General Debate 2017–2018]. Изначально неверное распределение смысла между членами предложения помешало синхронисту вспомнить русский фразеологизм *оставить темное пятно на истории человечества*. Это высказывание следовало начать с обстоятельства места, а подлежащее приберечь к концу: *На истории человечества останется еще одно темное пятно*. При этом порядок слов остался бы тем же, что и в исходном языке, изменилась бы только падежная форма лексических компонентов.

Проблема усугубляется еще и тем, что, применяя стратегию вероятностного прогнозирования, синхронист нацеливает внимание на конец фразы и из-за этого плохо воспринимает ее начало. Сопоставив записи синхронного перевода с официальными публикациями письменных переводов тех же выступлений, мы отметили случаи значимого расхождения в начале целого ряда фраз, например: *Доступ сирийского режима, включая с использованием химического оружия против собственных граждан...* [General Assembly of the United Nations. General Debate 2017–2018] и *Действия преступного режима Башара Асада, в том числе использование химического оружия против его собственных граждан...* [Трамп 2017]. Все это складывается в **методическую проблему** формирования умения выбирать начало фразы. Для ее разрешения необходима систематизация отрицательного материала русистами с точки зрения структурного и лексического наполнения такого рода фраз в соответствующем языковом спектре и разработка эффективной системы упражнений. Приведем пример одного из них. Студентам предлагается теневой повтор вслед за синхронистом, переводящим на русский язык, с попутной правкой высказывания. В процессе выполнения упражнения студенты замечают, что все дефекты сосредоточены в начале предложения и учатся раздвигать внимание между началом и концом фразы.

К **проблемам социолингвистического характера** среди прочих относится растущая инфантилизация, проявляющаяся в чересчур бытовом переводе устной официальной речи, что интуитивно оценивается адресатом как “детский язык”: *Важно изолировать режим Кима до тех пор, пока он не прекратит свое враждебное поведение* [General Assembly of the United Nations. General Debate 2017–2018]. Для формирования умения переключаться с бытового мышления на аналитическое и подбирать соответствующее им языковое воплощение мы разработали систему упражнений, в числе которых рассказ обучаемого о том, какие бытовые события происходят на предложенной преподавателем картине, после завершения которого нужно произнести речь с воображаемой трибуны ООН на указанную преподавателем тему (например, “Проблема социального и гендерного неравенства”). При отработке этого задания в группе порядок “Картинка — речь” и “Речь — картинка” меняется произвольно. Таким образом решается и одна из **психологических проблем**: многочасовая работа над усвоением языка международных организаций приводит к тому, что студенты начинают жаловаться на вытеснение из памяти привычных языковых средств клишированными оборотами официально-деловой речи и на засорение перевода канцеляризмами при работе с текстами других стилей. Способы разрешения такого рода проблем вырабатываются совместно с психологами.

Междисциплинарный подход к подготовке переводчиков-синхронистов позволяет выявить игнорировавшиеся прежде недостатки и разработать комплексные рекомендации по их минимизации.

Список литературы:

1. Алексеева И. С. Устный перевод. Немецкий язык. Курс для начинающих: учебное пособие. 2-е изд. СПб.: Инъязиздат, 2005. 288 с.
2. Бузаджи Д. М. Подлежащно-сказуемые и не подлежащно-сказуемые предложения в переводе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2010. №588. С. 18–37.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980. 237 с.
4. Трамп Д. Выступление Президента США на 72-й Сессии Генеральной Ассамблеи ООН. 2017. URL: <https://ru.usembassy.gov/ru/remarks-president-trump-72nd-session-united-nations-general-assembly-ru> (дата обращения 11.02.2019).
5. Чернов Г. В. Теория и практика синхронного перевода. М.: Международные отношения, 1978. 208 с.
6. General Assembly of the United Nations. General Debate [Электронный ресурс]. N.-Y., 2017–2018. URL: <https://gadebat.un.org/en> (дата обращения 11.02.2019).

Сведения об авторе:

Евтушенко Ольга Валерьевна, д. филол. н., профессор, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия; e-mail: ovae@list.ru

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE FORMATION OF COMPETENCES BY SIMULTANEOUS TRANSLATOR

Olga V. Evtushenko

Doctor of Philology, Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia; e-mail: ovae@list.ru

Abstract

The report presents the results of a comprehensive analysis of the problems of training interpreters that have not received the proper theoretical and didactic solution without the necessary interdisciplinary approach. This includes problems of contrastive-linguistic, sociolinguistic, psychological and methodological nature. The attention of the author is focused on the quality of translating Russian. Negative material is demonstrated that was obtained in the analysis of simultaneous translation in large international organizations, as well as tested didactic material, especially the exercises on the development of bifocal attention, a quick transition from ordinary to analytical thinking, to prevent falling into a certain language spectrum of language tools that go beyond of it.

Key words: interdisciplinarity, simultaneous translation, the reasons of translation mistakes, Russian, exercise complex.

References:

1. Alekseeva, I. S. (2005) *Ustnyj perevod. Nemeckij yazyk. Kurs dlya nachinayushchih: uchebnoe posobie* [Oral translation. German. Beginner Course: Tutorial]. St. Petersburg: In'yazizdat.
2. Buzadzi, D. M. (2010) Podlezhashchno-skazuemostnye i ne podlezhashchno-skazuemostnye predlozheniya v perevode [Subject-predicate vs. non-subject-predicate sentences in translation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki — Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanitarian Sciences*. 588. pp. 18–37.
3. Miňyar-Beloručev, R. K. (1980) *Obščaya teoriya perevoda i ustnyj perevod* [General theory of translation and interpretation]. Moscow: Voenizdat.
4. Tramp, D. (2017) *Vystuplenie Prezidenta SSHA na 72-j Sessii General'noj Assamblei OON* [Speech of the USA President on the 72nd UN General Assembly Session]. [Online] Available from: <https://ru.usembassy.gov/ru/remarks-president-trump-72nd-session-united-nations-general-assembly-ru>. (Accessed: 11.02.2019).
5. Chernov, G. V. (1978) *Teoriya i praktika sinhronnogo perevoda* [Theory and practice of simultaneous translation]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya.
6. General Assembly of the United Nations. General Debate. (2017–2018) *General Assembly of the United Nations. General Debate*. [Online] Available from: <https://gadebat.un.org/en>. (Accessed: 11.02.2019).

Магистерская диссертация в рамках подготовки переводчиков

О. А. Егорова, Т. Н. Яблокова

Аннотация

В статье представлен опыт организации научно-исследовательской работы магистрантов, обучающихся по направлению подготовки “Лингвистика”, программа “Подготовка переводчиков для международных организаций” МГИМО МИД России, и определяется роль магистерской диссертации в учебном процессе как фактора формирования компетенций, необходимых переводчику для успешного осуществления профессиональной деятельности. В статье описывается специфика программы данного направления магистратуры, рассматриваются проблемы организации научного исследовательского процесса, с которыми сталкиваются не только магистранты, но и научные руководители, а также определяются трудности при проведении магистрантом самостоятельного научного исследования. В статье также приводятся основные критерии оценки магистерской диссертации, требования к публичным выступлениям магистранта при процедуре допуска к защите и защите магистерской диссертации, представлен рекомендуемый календарный график выполнения научного исследования.

Ключевые слова: организация научно-исследовательской работы, магистерская диссертация, проблемы при проведении научного исследования, требования к написанию и защите диссертации, критерии оценки магистерской диссертации.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.02 “Лингвистика” (уровень магистратуры) научно-исследовательская деятельность является одной из характеристик профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры [ФГОС ВО 2016]. Ряд профессиональных задач научно-исследовательского компонента стандарта реализуется в рамках написания магистерской диссертации, представляющей собой самостоятельный научно-исследовательский проект, подтверждающий профессиональную квалификацию выпускника магистратуры.

Написание магистерской диссертации, являясь неотъемлемой частью учебного процесса в магистратуре, приобретает особую значимость и актуальность в свете формирования у студентов-переводчиков как профессионального мышления, так и компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, прежде всего, в системе международных организаций: студенты должны осуществлять быстрый поиск достоверной информации, работать с инфографикой, обрабатывать информацию, вычленять главное и второстепенное, осуществлять де/компрессию, аргументировать свою позицию, грамотно излагать мысли на русском языке в устной и письменной речи, переключаться на разные регистры и ряд других профессиональных компетенций.

Магистерская диссертация служит отражением тех практических и теоретических знаний, навыков, умений, которые студенты приобрели за два года обучения в магистратуре. Таким образом, студенты переводческой магистратуры выступают одновременно и как исследователи, и как практикующие переводчики, что особенно ценно при устройстве на работу в настоящее время.

Анализ международных и отечественных работ, посвященных выявлению трудностей, возникающих у молодых ученых (в магистратуре и аспирантуре) при проведении научного исследования [Bocag 2013; Drennan, Clarke 2009; Trigwell, Dunbar-Goddet 2005; Гладиллина 2013; Зинина 2014; Киселева 2014; Олешко 2013; Черняева 2011], а также наш опыт руководства магистерскими диссертациями показал, что организовать научно-исследовательскую работу без отрыва студентов от учебного процесса представляется весьма непростой задачей в силу целого ряда причин:

- 1) обучение в данной магистратуре характеризуется высоким уровнем интенсивности и ориентировано, прежде всего, на приобретение студентами практических навыков и умений (отсюда большое количество практических занятий, мастер-классов, дополнительных мероприятий, где студенты задействованы в качестве переводчиков);

- 2) продолжительность обучения в магистратуре составляет 3 семестра практических занятий и 1 семестр преддипломной практики (практику студенты могут проходить за пределами страны, что во многом осложняет процесс взаимодействия научного руководителя и диссертанта);
- 3) многие студенты совмещают учебу и работу, что накладывает определенный отпечаток на качество выполняемой работы;
- 4) до недавнего времени отсутствовали единые требования к написанию и защите магистерской диссертации, что замедляло процесс работы над диссертацией;
- 5) студенты не имеют представления о том, что такое научно-исследовательская работа и как ее писать. Магистранты интуитивно ориентируются на дипломную работу в бакалавриате.

В ходе проведенного опроса среди выпускников магистратуры за последние три года был выявлен целый ряд трудностей, с которыми студенты сталкивались при написании магистерской диссертации: отсутствие четких требований к написанию диссертации, критериев оценки магистерской диссертации, отсутствие ресурсов для поиска современных теоретических материалов, вопрос выбора темы научного исследования, незнание структуры диссертации, особенностей научного стиля и языка, сложности с определением научно-исследовательского аппарата и выработки методологии исследования, нехватка базового лингвистического образования, неумение четко и лаконично формулировать выводы, положения, выносимые на защиту и т. д.

Помимо трудностей при проведении диссертационного исследования у магистратов возникают проблемы с организацией научно-исследовательской работы: процесс прикрепления к научному руководителю, определение этапов работы над магистерской диссертацией, установление сроков и календарного графика. С некоторыми из этих проблем сталкиваются и научные руководители, которые впервые осуществляют руководство магистерскими диссертациями.

Принимая во внимание основные положения относительно научно-исследовательской деятельности магистрантов и компетенций, прописанные в ФГОС ВО, опыт организации научно-исследовательской работы в других вузах России и МГИМО, в частности, было принято решение разработать требования, которые бы удовлетворяли интересы и учитывали специфику магистратуры по направлению подготовки “Лингвистика”, программа “Подготовка переводчиков для международных организаций” [Магистерская диссертация: порядок написания и процедура защиты 2015; Методические указания для работы над магистерской диссертацией 2017; Новиков 2008; Положение о выпускной квалификационной работе студентов по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение 2016].

Управлением магистерской подготовки, руководителем магистерской программы и Научно-методическим советом Кафедры английского языка №1 МГИМО был определен следующий ряд действий: назначение лиц,

ответственных за организацию научно-исследовательской работы в магистратуре, написание учебно-методического пособия по подготовке и защите магистерской диссертации, создание сайта (электронной платформы) [<http://kaf1.ru>] по организации НИР в магистратуре.

С 2018–2019 учебного года Управлением магистерской подготовки было принято решение отвести два учебных года на подготовку магистерской диссертации, предыдущие выпуски работали над диссертацией один учебный год. В связи с этим фактом был разработан следующий график подготовки магистерской диссертации: 1) выбор темы магистерской диссертации (1 семестр); 2) выбор научного руководителя и официальное приращение к нему (1 семестр); 3) утверждение темы магистерской диссертации, подготовка обоснования и плана магистерской диссертации (1 семестр); 4) проведение научного исследования: написание теоретической части магистерской диссертации (2 семестр); 5) проведение научного исследования: написание практической части магистерской диссертации (3 семестр); 6) допуск к защите магистерской диссертации (4 семестр); 7) доработка магистерской диссертации (4 семестр); 8) выбор оппонента (4 семестр); 9) подготовка отзыва научного руководителя и рецензии оппонента на магистерскую диссертацию (4 семестр); 10) публичная защита магистерской диссертации (4 семестр).

В течение всего периода обучения в магистратуре студенту необходимо пройти 3 публичные процедуры: утверждение темы, допуск к защите, защиту. По каждой процедуре разработаны требования. Так, например, на процедуре допуска к защите магистерской диссертации и публичной защите магистранту необходимо подготовить устное выступление и презентацию, раскрыв следующие аспекты:

1) актуальность темы научного исследования; 2) степень изученности темы научного исследования; 3) теоретическая основа научного исследования; 4) цели и задачи научно-исследовательской работы; 5) объект и предмет научного исследования; 6) материал научного исследования; 7) методология и методы научного исследования; 8) рабочая гипотеза научно-исследовательской работы; 9) научная новизна научно-исследовательской работы; 10) теоретическая ценность научно-исследовательской работы; 11) тезисы, выносимые на защиту; 12) результаты проведенного научного исследования; 13) практическая значимость научно-исследовательской работы; 14) перспективы дальнейшего исследования темы научно-исследовательской работы.

Научно-методическим советом кафедры были также разработаны основные критерии оценки магистерской диссертации: 1) актуальность и новизна темы исследования, сложность ее разработки; 2) полнота рассмотрения темы; 3) соответствие содержания теме; 4) практическая значимость работы; 5) обоснованность целей и задач исследования; 6) обоснованность научных положений; 7) обоснованность выводов и заклю-

чений; 8) логика и степень критического анализа материала; 9) форма изложения (язык, стиль); 10) структурная композиция; 11) валидность и репрезентативность использованных источников (использование иностранных источников); 12) соответствие техническим требованиям; 13) самостоятельность, творческий характер изучения темы.

Все этапы работы, сроки выполнения магистерской диссертации и виды отчетности подробно отражены в индивидуальном плане магистранта. Магистрант обязан четко следовать плану, в установленный срок отчитываться научному руководителю и получать соответствующую отметку о выполнении плана с подписью научного руководителя.

Таким образом, комплекс вышеперечисленных действий направлен на то, чтобы грамотно распределить время и нагрузку как научного руководителя, так и магистранта и оказать максимальную помощь по организации научно-исследовательской работы магистранта, сделать этот процесс более централизованным, понятным магистранту и научному руководителю, что, в свою очередь, обеспечит качественное написание магистерской диссертации и формирование профессиональных компетенций, необходимых переводчику, работающему на высоком уровне.

Список литературы:

1. Гладилина И. П. Магистерская диссертация как один из основных видов научных исследований в высшей школе // *Фундаментальные исследования*. Пенза: Издательский Дом "Академия Естествознания". 2013. №10–13. С. 2959–2962.
2. Зинина Л. И. Магистерская диссертация: организация научно-исследовательской работы, формирование и защита: учебное пособие / Л. И. Зинина, И. А. Иванова; Мордов. гос. ун-т. Саранск: ЮрЭксПрактик, 2016. 80 с.
3. Киселева Э. М. Магистерская диссертация как показатель профессиональной компетентности в области научно-исследовательской деятельности // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Кемерово: Кемеровский государственный университет. 2014. №4–3(60). С. 75–78.
4. Магистерская диссертация: порядок написания и процедура защиты: Учебно-методическое пособие / сост. С. М. Хаирова, Г. Д. Боуш, А. А. Гущина, Б. Г. Хаиров. Омск: СибАДИ, 2015. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25559575> (дата обращения 02.01.2019).
5. Методические указания для работы над магистерской диссертацией. Красноярск: Сибирский федеральный университет. Институт филологии и языковой коммуникации, 2017. 19 с.
6. Новиков Д. Н. Опыт научной работы на кафедре иностранного языка // *Филологические науки в МГИМО*. 2008. №34(49). С. 185–190.
7. Олешко В. Ф. Магистерская диссертация: научный поиск или обобщение практики? // *Известия Уральского Федерального Университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. 2013. Том 113. №2. С. 94–101.

8. Положение о выпускной квалификационной работе студентов по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение. ФГБОУ “Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева”. Саранск, 2016. 25 с.
9. Сайт по научно-исследовательской работе магистрантов кафедры английского языка №1. <http://kaf1.ru> (дата обращения 10.01.2019).
10. ФГОС высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf> (дата обращения 2.03.2019).
11. Черняева Г. В. Магистерская диссертация в системе профессиональной подготовки // *Философское образование*. М.: Московский авиационный институт (исследовательский университет), 2011. №24. С. 61–66.
12. Vocar A. Difficulties Encountered by the Student — Researchers and the Effects on Their Research Output Conference Paper // *SSRN Electronic Journal*. URL: [10.2139/ssrn.1612050](https://ssrn.com/abstract=1612050) (дата обращения 20.02.2019).
13. Drennan J, Clarke M. Coursework Master’s Programmes: the Student’s Experience of Research and Research Supervision. *Studies in Higher Education*. URL.: [http://dx.doi.org/10.1080/03075070802597150](https://doi.org/10.1080/03075070802597150) (дата обращения 25.02.2019).
14. Trigwell K., Dunbar-Goddet H. The Research Experience of Postgraduate Research Students at the University of Oxford: Institute for the Advancement of University Learning. University of Oxford. 2005. 75 p.

Сведения об авторах:

Егорова Ольга Анатольевна, к. филол. н., ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: dream_01@mail.ru

Яблокова Татьяна Николаевна, к. филол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: tanyayablokova@rambler.ru

MASTER’S THESIS: TRAINING TRANSLATORS AND INTERPRETERS

Olga A. Egorova

Candidate of Philology, Senior Lecturer, MGIMO University; Moscow, Russia; e-mail: dream_01@mail.ru

Tatiana N. Yablokova

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: tanyayablokova@rambler.ru

Abstract

The article presents an experience in organizing the research work of MA students studying Linguistics and focuses on the peculiarities of writing and defending a master’s thesis, a key component of an MA student’s research. The article defines the importance of a master’s thesis in the learning process as a prerequisite for forming competencies needed for quality translation and interpretation. Both MA students and their supervisors find it crucial to effectively organize the research process and public defense, which is why due regard is

paid to describing the steps and a schedule for the research work, problems MA students face while working on the research project, master's thesis assessment criteria, important information on the procedure of the research project defense.

Key words: organizing the research work, master's thesis, research challenges, thesis requirements and defense, assessment criteria.

References:

1. Gladilina, I. P. (2013) Magisterskaya dissertatsiya kak odin iz osnovnykh vidov nauchnykh issledovaniy v visshей shkole [Master's Thesis as One of the Main Types of Scientific Researches in Higher School]. *Fundamental'nyye Issledovaniya* [Fundamental Research]. №10–13. Penza: Izdatelskii Dom "Akademia Estestvoznaniya". pp. 2959–2962.
2. Zinina, L. I. (2016) *Magisterskaya dissertatsiya: organizatsiya nauchno-issledovatel'skoi raboty, formirovaniye i zashchita: uchebnoye posobie* [Master's Thesis: Organization of Research Work, Formation and Defence: manual]. Mordov. gos. un-t. Saransk: UrEksPraktik.
3. Kisilyova, E. M. (2014) Magisterskaya dissertatsiya kak pokazatel professionalnoi kompetentnosti v oblasti nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti [Master's Thesis as Indicator of Professional Competency in Research Activity]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Kemerovo State University*. # 4–3(60). pp. 75–78.
4. Magisterskaya dissertatsiya: poryadok napisaniya i protsedura zashchiti. (2015) *Magisterskaya dissertatsiya: poryadok napisaniya i protsedura zashchiti uchebno-metodicheskoye posobiye* [Master's Thesis: Writing and Defence: manual]. Omsk: SibADI. [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25559575>. (Accessed: 25.02.2019).
5. Metodicheskie ukazaniya dlya raboty nad magisterskoi disseratsiyey. (2017) *Metodicheskie ukazaniya dlya raboty nad magisterskoi disseratsiyey* [Methodological Guidelines for a Master's Thesis]. Krasnoyarsk: Sibirskiy federalnyi universitet. Institut filologii i yazykovoï kommunikatsii.
6. Novikov, D. N. (2008) Opyt nauchnoi raboty na kafedre inostrannogo yazika [Experience in Research Activities at a Foreign Language Department]. *Philologicheskie nauki v MGIMO* [Philological Sciences in MGIMO]. 34(49). pp. 185–190.
7. Oleshko, V. F. (2013) Magisterskaya dissertatsiya: nauchnyi poisk ili obobshchenie praktiki? [Master's Thesis: Scientific Search or Analysis of Practice]. *Izvestiya Ural'skogo Federal'nogo Universiteta. Seriya 1: Problemi obrazovaniya, nauki i kultury* [Science Journal of Ural Federal University. Bulletin 1: Problems of Education, Science and Culture]. Izdatelstvo: Ural'skii Federalnyi universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. Eltsina. (Ekaterinburg). Vol. 113. #2. pp. 94–101.
8. Polozheniya o vypusknou kvalifikatsionnou rabote studentov po spetsialnosti 45.05.01 Perevod i perevodovedenie. (2016) *Polozheniya o vypusknou kvalifikatsionnou rabote studentov po spetsialnosti 45.05.01 Perevod i perevodovedenie* [Theses for a final qualification paper, specialization 45.05.01 Translation and Interpretation and Translation Studies]. FGBOU "Mordovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut imeni M. E. Evseevna". Saransk.

9. Kaf1.ru. (2019) *Sait po nauchno-issledovatel'skoi rabote kafedry angliiskogo yazyka #1* [Research Work Web-page <http://kaf1.ru> of the English department # 1]. [Online] Available from: <http://kaf1.ru>. (Accessed: 01.01.2019).
10. FGO higher education (2019) *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya*. Available from: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf>. (Accessed: 25.02.2019).
11. Chernyaeva, G. V. (2011) *Magisterskaya dissertatsiya v sisteme professionalnoi podgotovki* [Master's Thesis Within the Framework of Professional Training]. *Filosofskoye obrazovanie*. Moskovskiy aviatsionny institut (issledovatel'skiy universitet) [Philosophical Education. Moscow Aviation Institute (Research University)]. Moscow. #24. pp. 61–66.
12. Bocar, A. (2013) *Difficulties Encountered by the Student — Researchers and the Effects on Their Research Output* Conference Paper. *SSRN Electronic Journal*. [Online] Available from: [10.2139/ssrn.1612050](https://doi.org/10.2139/ssrn.1612050). (Accessed: 20.02.2019).
13. Drennan, J. and Clarke, M. (2009) *Coursework Master's Programmes: the Student's Experience of Research and Research Supervision*. *Studies in Higher Education*. [Online] Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070802597150>. (Accessed: 25.02.2019).
14. Trigwell, K. and Dunbar-Goddet, H. (2005) *The Research Experience of Postgraduate Research Students at the University of Oxford: Institute for the Advancement of University Learning*. University of Oxford.

Предваряющее обсуждение на родном языке при обучении переводу с иностранного языка

Н. И. Жабо, И. Б. Чернышева, М. Ю. Авдоница

Аннотация

Цель исследования — описать и проанализировать разработанную нами методику обучения переводу текста с иностранного языка с предварительным обсуждением на родном языке как темы, так и ситуации. Обучение переводу в группах обучающихся уровня В2 и С1 опирается на нисходящий порядок построения системы упражнений. Изложение и обсуждение на родном языке текста направлено на актуализацию стилистически верных вариантов, на избегание калькирования образных выражений и общеупотребительных языковых единиц именно в том случае, когда русский словарный эквивалент компонентов содержания текста по смысловым, стилистическим или структурным причинам не вписывается во фразу. Такие случаи предлагается целенаправленно отбирать, анализировать в микроконтекстах и предлагать решение с опорой на общий смысл текста и логику подачи информации уже в процессе перевода всего учебного текста.

Ключевые слова: обучение переводу на родной язык, типы заданий, психология памяти, актуализация языковых единиц, поиск эквивалента при переводе, публицистический дискурс.

Выработка навыков соотнесения при переводе содержательной и формальной составляющей текста на иностранном языке становится особенно актуальной в наше время, когда наивные пользователи машинного перевода привыкают к использованию первого/словарного значения какой-либо единицы как единственного.

Цель исследования — описание и анализ разработанной нашим коллективом системной методики обучения переводу с иностранного языка, пониманию отношений ситуации и информационного текста.

Мы основываемся на современных представлениях об особенностях памяти [см. Baddeley 1999], о повышении эффективности извлечения из постоянной памяти терминов, образных средств, клише для перевода конкретных метафор и проч. [Koglin 2015].

Важнейшей компонентой данной методики является обсуждение на родном языке темы и ситуации, отраженной в тексте [Jakobsen 2003; Chernysheva 2018]. Этот прием, предваряющий сам процесс перевода, мы считаем самым удобным и быстрым среди всех приемов абстрагирования от навязываемых интернационализмов, как лексических единиц, так и образов. Для этого требуется научить студентов делать когнитивное усилие по соотнесению значения языковой единицы со всем содержанием текста [Sjørup 2011].

Данное исследование основывается на теоретических положениях переводоведения и продолжает работу, проводимую нашим коллективом в области перевода терминов-неологизмов [Avdonina 2016] и в области обучения иностранному языку для специальных целей [Zhabo 2017]. Материалом послужили тексты публицистических статей франкоязычных СМИ, переведенных обучающимися старших курсов (уровень B2 и C1).

На продвинутом уровне мы предлагаем начинать обучение с общего понимания содержания текста, его изложения на родном языке, сопровождающегося групповой работой по анализу контекста сообщения, его имплицитных смыслов. Поскольку не всегда можно положиться на фоновые знания обучающихся, следует заранее подготовить фото, видео, аудио, печатные и онлайн материалы, формирующие нужные для данного занятия знания. Мы предлагаем термин “нисходящий порядок построения системы упражнений” по обучению переводу (от текста к составляющим его компонентам).

Преимуществом такого метода для взрослых обучающихся является заведомое отсутствие непосредственной привязанности компонентов содержания текста к форме:

Une étude passionnante vient de paraître dans le journal PHYSIOLOGY de septembre intitulée “Le Cœur Sain: leçons des Athlètes d’Elite de la Nature”.

Pendant 30 ans, son auteure Terrie M. Williams a étudié la physiologie et la cardiologie chez les mammifères: aussi bien chez des lions africains que des chiens, des coyotes, des dauphins ou des baleines... mais également chez un animal sauvage à part: le surfeur [Barucq 2015].

В сентябрьском выпуске журнала “PHYSIOLOGY” появилось **интересное** исследование под названием “Здоровое сердце: советы от “прирожденных” спортсменов **матушки-природы**”. В течение 30 лет его автор Терри М. Уильямс изучала физиологию и кардиологию млекопитающих: африканских львов, собак, койотов, дельфинов, китов... а также такого **диковинного зверя**, как серфер.

Задания ставятся перед обучающимися после предварительного ознакомления с текстом и направлены на понимание содержания и его изложение на русском языке:

1. Перескажите на русском языке то, что вы поняли и запомнили. Происходит “очистка” от привязки к конкретным языковым формам иностранного языка.
2. Ответьте на русском языке на вопросы преподавателя. Задача преподавателя — исподволь подсказать обучающимся необходимые формы.
3. Расскажите о других событиях, связанных с содержанием данного текста. Таким образом актуализируются фоновые знания.
4. Предложите переводы указанных преподавателем устойчивых словосочетаний. Задача — напомнить словарный перевод словосочетания, обсудить его стилистическую уместность в данном тексте.
5. Сделайте перевод: устный с листа (на занятии) и/или письменный (в качестве домашнего задания). Особое внимание к переводу тех единиц, значение которых не соответствует словарному значению и требует привлечения всего содержания текста;
6. Переведите прецизионные слова.
7. Сделайте краткое письменное или устное изложение текста на иностранном и/или русском языке. Это задание выходит за рамки поставленной задачи. Мы учим обобщать, выделять основное, стилизовать.

Выводы. Опыт применения данной методики показывает, что обучающиеся эффективно овладевают умением производить на родном языке как устный, так и письменный текст, содержание которого максимально приближено к исходному в стилистическом, оценочном и прагматическом плане.

Именно выполнение заданий в нисходящем порядке позволяет обучить извлечению из постоянной памяти точных русский соответствий и избежать калькирования образов. Предварительное обсуждение текста на родном языке обеспечивает: а) понимание прагматической, смысловой, фактологической, стилистической составляющих содержания текста; в) подготовку сознания к контекстному восприятию, а затем и переводу трудных мест текста; в) абстрагирование от грамматических и лексических форм иностранного языка.

Список литературы:

1. Avdonina M., Rudneva M., Valeeva N., Zhabo N. Training of the translation of new environmental terms in Russian, English and French (study-synthesis) in the professional vocabulary // Proceedings of The 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN16 4th-6th July 2016, Barcelona, Spain, 2016. P. 8421–8427.
2. Baddeley A. D. Essentials of human memory. Hove: Psychology Press, 1999. 356 p.
3. Barucq G. Cardiologie: comment l'Adrénaline fait battre le Cœur des Surfeurs // ACTUALITES, Santé, SURF, Surf, Médecine & Sciences. URL: <https://blog.surf-prevention.com/2015/09/06/adrenaline-coeur-surfeur-cardiologie> (дата обращения: 10.02.2019).
4. Chernysheva I., Zhabo N., Avdonina M. Discussion in the Mother Tongue Preceding Translation of French Idiomatic Expressions Using Numbers. Functional Aspects of Cross-Cultural Communication and Translation Problems: Proceedings of the V International Interdisciplinary Science Conference. Moscow, November 16th, Moscow: PFUR. P. 35–48.
5. Cardiologie: le Surf après un Infarctus du Myocarde // ACTUALITES, Pathologie du surfeur, Prévention & Sensibilisation, SURF. URL: <https://blog.surf-prevention.com/2018/01/22/surf-apres-infarctus> (дата обращения: 10.02.2019).
6. Jakobsen A. Effects of Think Aloud on translation speed, revision and segmentation // Triangulating translation. F. Alves (Ed.). Amsterdam/Philadelphia. P. 69–97.
7. Koglin A. An empirical investigation of cognitive effort required to post-edit machine translated metaphors compared to the translation of metaphors // Translation and Interpreting. 2015. 7(1). P. 126–141.
8. Sjørup A. Cognitive effort in metaphor translation: An eye-tracking study // Cognitive explorations of translation. O'Brien (Ed.). London: Continuum. P. 197–213.
9. Zhabo N. I., Avdonina M. Yu., Krivosheeva E. N., Likhacheva I. F., Meer T. P. Modern methods of teaching foreign languages for specific purposes // ICT for Language Learning Conference proceedings. 2017. P. 248–250.

Сведения об авторах:

Жабо Наталья Ивановна, к. филол. н., доцент, Российский университет дружбы народов; Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия; e-mail: lys11@yandex.ru

Чернышева Ирина Борисовна, к. филол. н., доцент, Высшие курсы иностранных языков Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия; e-mail: chernir@gmail.com

Авдонина Марина Юрьевна, д. психол. н., доцент, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия; e-mail: mavdonina@yandex.ru

PRECEDING DISCUSSION IN THE MOTHER TONGUE WHEN TRAINING TRANSLATION FROM FOREIGN LANGUAGE

Natallia I. Zhabo

Candidate of Philology, Associate Professor, RUDN University, Moscow, Russia; e-mail: lys11@yandex.ru

Irina B. Chernysheva

Candidate of Philology, Associate Professor Higher Foreign Language Courses of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: chernir@gmail.com

Marina Yu. Avdonina

Candidate of Psychology, Associate Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia; e-mail: mavdonina@yandex.ru

Abstract

The purpose of the study is to describe and analyze the methodology developed by us for teaching the translation of a text from a foreign language with a preliminary discussion in the native language of both the topic and the situation. Teaching translation in groups of students of B2 and C1 levels is based on the “top-down order of building a system of exercises”. Presentation and discussion in the native language of the text is aimed at actualization of the stylistically correct options, avoiding calques for figurative expressions and common language units in the case when the Russian vocabulary equivalent of the text content components does not fit the sentence for semantic, structural or structural reasons. Such cases are proposed to be purposefully selected, analyzed in microcontexts and eventually have a solution based on the general meaning of the text and logic of presenting information already in the process of translating the entire educational text.

Key words: teaching translation into Mother tongue; task types; memory psychology; actualization of language units; search for equivalent in translation; journalistic discourse.

References:

1. Avdonina, M., Rudneva, M., Valeeva, N., and Zhabo, N. (2016) Training of the translation of new environmental terms in Russian, English and French (study-synthesis) in the professional vocabulary. *Proceedings of The 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN16 4th–6th July 2016*. Barcelona, Spain. pp. 8421–8427.
2. Baddeley, A. D. (1999) *Essentials of human memory*. Hove: Psychology Press.
3. Barucq, G. (2015) Cardiologie: comment l'Adrénaline fait battre le Cœur des Surfeurs. *ACTUALITES, Santé, SURF, Surf, Médecine & Sciences*. [Online] Available from: <https://blog.surf-prevention.com/2015/09/06/adrenaline-coeur-surfeur-cardiologie>. (Accessed: 10.02.2019).
4. Chernysheva, I., Zhabo, N., and Avdonina, M. (2018) Discussion in the Mother Tongue Preceding Translation of French Idiomatic Expressions Using Numbers. *Functional Aspects of Cross-Cultural Communication and Translation Problems:*

Proceedings of the V International Interdisciplinary Science Conference. Moscow, November 16th, 2018. Moscow: PFUR, pp. 35–48.

5. Cardiologie: le Surf après un Infarctus du Myocarde. (2018) *ACTUALITES, Pathologie du surfeur, Prévention & Sensibilisation*. [Online] Available from: <https://blog.surf-prevention.com/2018/01/22/surf-apres-infarctus>. (Accessed: 10.02.2019).
6. Jakobsen, A. (2003) Effects of Think Aloud on translation speed, revision and segmentation. In Alves, F. (Ed.) *Triangulating translation*. Amsterdam/Philadelphia.
7. Koglin, A. (2015) An empirical investigation of cognitive effort required to post-edit machine translated metaphors compared to the translation of metaphors. *Translation and Interpreting*. 7(1). pp. 126–141.
8. Sjørup, A. (2011) Cognitive effort in metaphor translation: An eye-tracking study. In O'Brien, S. (Ed.) *Cognitive explorations of translation*. London: Continuum.
9. Zhabo, N. I., Avdonina, M. Yu., Krivosheeva, E. N., Likhacheva, I. F., and Meer, T. P. (2017) Modern methods of teaching foreign languages for specific purposes. *ICT for Language Learning Conference proceedings*. pp. 248–250.

Методика айтрекинга в изучении переводческого чтения

Е. С. Коканова, М. М. Лютянская

Аннотация

Обращение к окулографическим и нейропсихолингвистическим исследованиям представляет интерес для обсуждения комплекса вопросов о специфических особенностях перевода с листа. В настоящем исследовании регистрация трекинга глаз осуществлялась с помощью установки iView XTM RED (SMI, Германия) для проведения бесконтактных измерений параметров трекинга глаз. Анализ видеозаписи процесса чтения и перевода с листа текстов с английского языка на русский вместе с прослушиванием аудиозаписи переводов позволил пронаблюдать процесс принятия переводческого решения еще на этапе чтения. Исходя из предположения о том, что число саккад и фиксаций свидетельствуют о наибольшей когнитивной активности при переводческом чтении, чем при осуществлении самого перевода с листа, цель исследования состояла в том, чтобы выявить отличительные особенности переводческого чтения, которому необходимо уделять особое внимание при обучении переводу с листа.

Ключевые слова: айтрекинг, перевод с листа, переводческое чтение, буквализм, преподавание перевода.

Чтение как сложный когнитивный процесс был объектом изучения целого ряда научных дисциплин на протяжении многих лет. В нейропси-

хологии чтение рассматривается как сложное взаимодействие разных психических процессов, которые находятся в сложном взаимодействии и составляют его психологическое содержание [Цветкова 2002]. Феномен чтения продолжает интересовать исследователей, в частности в области нейрофизиологии, в связи с активным применением методики айтрекинга [Clifton 2016], позволяющей получить качественно новые данные о когнитивных процессах.

Чтение как особый вид деятельности / навык переводчика, хотя и интересовал лингвистов и психолингвистов еще в конце прошлого столетия [Shreve 1993], не получал широкого освещения в научной литературе во многом в силу недостаточности экспериментальных исследований. Осознание этого необходимо при выборе методов исследования, а также для получения достоверных научных данных. Актуальным является «обращение к окулографическим и нейропсихолингвистическим исследованиям, которые представляют интерес для обсуждения комплекса вопросов о специфических особенностях перевода с листа» [Коканова 2018: 295].

Появление и все более широкое применение методики айтрекинга открывает новые возможности в исследовании процессов перевода в целом и чтения для последующего перевода в частности. Проведенные исследования убедительно демонстрируют тот факт, что характер чтения зависит от поставленной цели, что в свою очередь влияет на характер движения глаз во время чтения [Kaakinen, Huõnä 2010].

Настоящее исследование посвящено изучению перевода с листа как особого вида переводческой деятельности. Мнения специалистов относительно статуса данного вида перевода разнятся: от выделения его в качестве самостоятельного вида перевода до отнесения его лишь к одному из упражнений для подготовки будущих переводчиков. Так или иначе, исследователи перевода сходятся во мнении, что перевод с листа не легче по сравнению с другими видами перевода и требует специальной подготовки и развития определенных навыков. Имея очень ограниченное время на осмысление текста, переводчик должен произносить текст так, как будто он написан на языке перевода, и текст просто читается вслух, а не переводится, то есть самоисправления исключены.

На наш взгляд, одним из таких профессиональных навыков, необходимых для качественного перевода с листа является переводческое чтение. Термин «переводческое чтение» (reading for translation) впервые прозвучал в работе G. M. Shreve, показывающей, что осознание необходимости будущего перевода текста оказывало влияние на время чтения и на стратегию чтения текста, в сравнении с чтением для понимания [Shreve 1993].

Как нам кажется, важным при изучении переводческого чтения является понимание в его структуре трех уровней: технического восприятия и прочтения текста, понимания прочитанного и принятие переводческих решений. При обучении «обычному» чтению обращается внимание на первые два уровня.

Одна из методических установок айтрекинга заключается в том, что число и направление саккад, а также число и длительность фиксаций позволяют делать вывод о наибольшей когнитивной активности в процессе чтения. Гипотеза исследования заключалась в том, что основная работа переводчика по выявлению проблемы, анализу контекста, поиску подходящих вариантов при переводе с листа должна проходить на этапе чтения текста.

В настоящем исследовании регистрация трекинга глаз осуществлялась с помощью установки iView XTM RED (SMI, Германия) для проведения бесконтактных измерений параметров трекинга глаз. В качестве когнитивной нагрузки участникам предлагались для чтения и последующего перевода два текста на английском языке с сайта www.bbc.com. Тексты представляли собой информационные сообщения объемом 108 и 100 слов соответственно, объединенные темой арктических союзных конвоев периода 1941–1945 гг. Первый текст содержал преимущественно фактологическую информацию и был осложнен такими элементами, как аббревиатуры, названия должностей, исторических и культурных реалий. Второй текст носил преимущественно описательный характер и был осложнен такими элементами, как прямая речь, эпитеты, метафоры и т. д.

Эксперимент проводился в условиях, максимально приближенных к реальным условиям перевода, в аудитории участник эксперимента находился с тремя экспериментаторами. При выполнении заданий условия были такими же, как на экзамене: на чтение текста отводилось две минуты, на перевод время не ограничивалось [Kokanova et al. 2018].

Анализ видеозаписи процесса чтения и перевода с листа и аудиозаписи перевода с листа показал, что у студентов (в отличие от профессиональных переводчиков) отсутствовала стратегия чтения. Студенты читали текст, как будто забыв о том, что его затем нужно будет перевести: тепловые карты процесса чтения и процесса перевода с листа четко фиксируют преимущественную когнитивную нагрузку на этапе перевода, а не на этапе чтения. Отсутствие стратегии переводческого чтения соответственно сказалось и на качестве перевода: были выявлены ошибки в передаче числовой информации, имен собственных, буквализмы.

Исследователями перевода уже высказывалась мысль о том, что буквальный перевод в определенной степени является универсальным явлением независимо от пары языков и переводчикам свойственно переносить элементы исходного текста в текст перевода. Подобная интерференция объясняется когнитивными процессами, а не социальными факторами, что делает феномен буквализмов универсальным [Malmkjær 2005]. Тем не менее, гипотеза настоящего исследования заключается в том, что правильный выбор стратегии чтения с целью последующего перевода с листа позволяет преодолеть влияние исходного текста еще на этапе чтения и избежать большей части буквализмов в тексте перевода.

Как показывает материал нашего экспериментального исследования, в изучении переводческого чтения наиболее важными являются следующие

щие аспекты: проблема определения переводческого чтения (для перевода с листа, для письменного перевода, постредактирования машинного перевода); взаимодействие переводческого чтения с другими видами чтения; взаимодействия мышления и речи; роль личности студента в обучении переводческому чтению; методика обучению переводческому чтению.

Одна из задач преподавателя перевода — научить студентов “по-новому” читать текст, показать, что переводчик не может быть пассивным читателем. Переводческое чтение — это интегративный процесс выявления связей в тексте, поиск “подсказок”, помогающих выделить в тексте главное для перевода. Важность развития навыка переводческого чтения становится настолько очевидной, что рядом исследователей предлагается ввести курс чтения для профессиональных целей в программы подготовки переводчиков [Cronin 2005; Washbourne 2012]. Перспективным является продолжение исследований особенностей переводческого чтения для улучшения качества преподавания перевода.

Список литературы:

1. Цветкова Л. С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения. М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2002. 640 с.
2. Коканова Е. С. Перевод с листа: экспериментальные исследования и методика обучения переводу // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: меж. сбор. научн. ст. Вып. 8. Н. Новгород: Бюро переводов “Альба”, 2018. С. 294–298.
3. Clifton Ch. Jr. et. al. Eye movements in reading and information processing: Keith Rayner’s 40 year legacy // Journal of Memory and Language. 2016. #86. P. 1–19.
4. Cronin M. Deschooling translation // Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting. M. Tennent (ed.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005. P. 249–265.
5. Kaakinen, J. K., Hyönä J. Task Effects on Eye Movements during Reading // Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition. 2010. 36(6). P. 1561–1566.
6. Kokanova E. et al. Eye Tracking Study of Reading and Sight Translation // SHS Web of Conferences 50. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/11/shsconf_cildiah2018_01080.pdf (дата обращения 23.02.2019).
7. Malmkjær K. Norms and Nature in Translation Studies // Synaps. 2005. 16. P. 13–19.
8. Shreve G. M. et al. Is there a special kind of ‘reading’ for translation? // Target. 1993. 5(1). P. 21–41.
9. Washbourne K. Active, strategic reading for translation trainees: Foundations for transactional methods // Translation & Interpreting. 2012. Vol. 4. No1. P. 38–55.

Сведения об авторах:

Коканова Елена Сергеевна, к. филол. н., доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, Архангельск, Россия, e-mail: e.s.kokanova@narfu.ru

Лютянская Майя Михайловна, к. филол. н., доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, Архангельск, Россия, e-mail: m.lyutyanskaya@narfu.ru

EYE-TRACKING IN RESEARCH STUDIES OF TRANSLATION READING

Elena S. Kokanova

Candidate of Philology, Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia; e-mail: e.s.kokanova@narfu.ru

Maya M. Lyutyanskaya

Candidate of Philology, Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia; e-mail: m.lyutyanskaya@narfu.ru

Abstract

Empirical research using eye-tracking method can be helpful to understand the difficulties of sight translation as a special form of translation. In particular, the findings of eye tracking research may supply interpreting teachers with solutions in terms of text selection, determining text complexity and other text parameters. The results can also be used to work out recommendations for students on how to use the reading time efficiently, how not to miss key elements in the text, to overcome “garden-path sentences”, or to overcome self-corrections and fear of mistakes in sight translation.

Key words: eye tracking, sight translation, translation reading, translator training, literary translation.

References:

1. Cvetkova, L. S. (2002) *Afaziologiya: sovremennye problemy i puti ih resheniya* [Afasiology: Contemporary Problems and Ways of Their Solving]. Moscow: Izd-vo MPSI, Voronezh: NPO “MODEHK”.
2. Kokanova, E. S. (2018) *Perevod s lista: ehksperimental’nye issledovaniya i metodika obucheniya perevodu* [Sight Translation: Experimental Research and Methods of Translation Teaching]. *Aktual’nye voprosy perevodovedeniya i praktiki perevoda: mezhd. sbor. nauchn.st.* [Actual Issues of Translation Theory and Practice of Translation]. Vyp. 8. N. Novgorod: Byuro perevodov “Al’ba”, 2018. pp. 294–298.
3. Clifton, Ch. Jr. et al. (2016) Eye movements in reading and information processing: Keith Rayner’s 40 year legacy. *Journal of Memory and Language*. 86. pp. 1–19.
4. Cronin, M. (2005) Deschooling translation. In: Tennent, M. (Ed.). *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. pp. 249–265.
5. Kaakinen, J. K. and Hyönä, J. (2010) Task Effects on Eye Movements during Reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition*. 36(6). pp. 1561–1566.

6. Kokanova, E. et al. Eye Tracking Study of Reading and Sight Translation. *SHS Web of Conferences* 50. [Online] Available form: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/11/shsconf_cildiah2018_01080.pdf. (Accessed: 23.02.2019).
7. Malmkjær, K. (2005) Norms and Nature in Translation Studies. *Synaps*. 16. pp. 13–19.
8. Shreve, G. M. et al. (1993) Is there a special kind of ‘reading’ for translation? *Target*. 5(1). pp. 21–41.
9. Washbourne, K. (2012) Active, strategic reading for translation trainees: Foundations for transactional methods. *Translation & Interpreting*. Vol. 4. No1. pp. 38–55.

Обучение синхронному переводу — объять необъятное

М. Е. Коровкина

Аннотация

В статье рассматриваются особенности обучения синхронному переводу и дается характеристика профессиональных переводческих компетенций, необходимых для его успешного осуществления, на основе авторской модели ППК. Для организации успешного обучения следует вводить определенную специализацию. В связи с этим в статье обосновывается обучение на основе развития концептуального и языкового тезаурусов переводчика, что на практике означает необходимость привязывать обучение к определенной предметной области. Несомненно, в процессе обучения происходит дальнейшее совершенствование коммуникативной компетенции, но также большое внимание уделяется изучению понятий, принадлежащих области специализации. Это означает формирование экстралингвистической компетенции, в которую входят не только знания в предметной области, но и энциклопедические знания, в том числе и знания культуры ИЯ и ПЯ, то есть знания пресуппозиций, без которых качественный синхронный перевод невозможен.

Ключевые слова: синхронный перевод, модель профессиональных переводческих компетенций, пресуппозиция, инференция, импликатура, вероятностное прогнозирование.

В настоящее время синхронный перевод вызывает большой интерес со стороны обучающихся переводу. В связи с такой его популярностью предлагаются самые разнообразные программы, различающиеся прежде всего по срокам обучения и его целям. Например, в РГУ на уровне специалитета и магистратуры преподаются основы синхронного перевода по специальности “Перевод и переводоведение”; похожая программа предлагается в Высшей школе перевода МГУ. В МГЛУ, в дополнение к факультету непрерывного образования, синхронному переводу обучают

в магистратуре переводческого факультета, открытой в 2016 г. В МГИМО подобная магистратура функционирует уже на протяжении почти десяти лет, и в ней накоплен большой опыт подготовки переводчиков для международных организаций по направлениям “Письменный и синхронный перевод”. Программы по синхронному переводу действуют и в других вузах и школах перевода России.

Во всех серьезных программах отбор слушателей производится с помощью экзаменов, во время которых проверяются два условия успешности обучения: уровень языковой подготовки (не ниже C1) и психологические особенности личности, прежде всего скорость реакции. Это то, что в английском языке называется *aptitude* — пригодность к тому или иному виду деятельности, склонность или даже готовность. Таким образом, явно превалирует подход к отбору студентов, характерный для европейских университетов, когда обучение переводу проходит на уровне магистратуры после обучения языку. Конечно, эти два процесса трудно разделить, но тем не менее отбираются студенты с высоким уровнем языковой подготовки. Для сравнения, в советское время обучение переводу как виду деятельности, а не учебному приему, начиналось на втором-третьем курсах специалитета переводческих факультетов (см. более подробно [Коровкина 2016]), то есть считалось возможным обучать и переводу, и языку одновременно, и достигать высоких профессиональных результатов. Но в настоящее время в связи с большой реорганизацией учебного процесса в рамках Болонского соглашения более эффективно придерживаться именно европейского подхода.

Все программы обучения синхронному переводу ставят своей целью формирование соответствующих переводческих навыков и умений и дальнейшее развитие целого ряда переводческих компетенций, несомненно, востребованных во всех видах перевода и особо проявляющихся в синхронном переводе. Но только в рамках более длительных программ (магистерских, на уровне специалитета и на факультетах дополнительного или непрерывного образования) возможно достижение профессионального уровня владения переводческими компетенциями, когда результаты обучения (*learning outcomes*) делают возможным синхронный перевод на профессиональном уровне.

Рассмотрим переводческие навыки и компетенции более детально, обратившись к разработанной автором модели профессиональных переводческих компетенций [Коровкина 2017]. Эта универсальная модель состоит из трех блоков компетенций, и мы обсудим их проявление в синхронном переводе. Первая компетенция — *коммуникативная*. Она связана с языковым тезаурусом личности переводчика и состоит из трех подкомпетенций: лингвистической (языковой) и прагматической, в свою очередь включающей дейктическую, дискурсивную и социокультурную. Коммуникативная компетенция предусматривает владение языком и умение им пользоваться в речи. Как уже было упомянуто, предпола-

гается, что лингвистическая (языковая) компетенция у обучающихся синхронному переводу уже находится на уровне С1 Европейской шкалы, и основное внимание в процессе обучения уделяется дискурсивным и стилистическим характеристикам типов текстов, выбираемых для синхронного перевода. Например, в магистратуре МГИМО — это тексты, связанные с конкретной предметной областью — международными отношениями, политикой, работой в международных организациях. Важно, что кроме изучения дискурсивных и стилистических особенностей данных типов текстов активно осваивается соответствующая терминология на ИЯ и ПЯ. Таким образом, наряду с языковым тезаурусом переводчика, развивается его концептуальный тезаурус, относящийся к определенной предметной области.

Знание предметных областей входит во вторую, *экстралингвистическую*, компетенцию, наряду со знанием культуры ИЯ и ПЯ и общими знаниями о мире (энциклопедическими знаниями). Эта компетенция представляет собой концептуальный тезаурус личности переводчика. Изучение культуры ИЯ и ПЯ, постоянное повышение собственной эрудиции — процесс очень длительный, требующий большой самостоятельной работы. При хорошей мотивированности это та область знаний, развитие которой зависит от дополнительной самостоятельной работы обучающихся, от степени развития их автономии. Например, для эффективного освоения этих знаний хорошим подспорьем служит сравнительно-сопоставительный анализ различных видов прецедентных текстов в ИЯ и ПЯ. Тем не менее, при аудиторной работе и внеаудиторном выполнении домашних заданий основное внимание уделяется освоению конкретной предметной области и навыкам работы со специальными текстами, принадлежащими к данной предметной области [см. Фомин 2017]. Особенность проявления экстралингвистической компетенции в синхронном переводе заключается в том, что у переводчика нет возможности посмотреть в словаре или справочнике слово или понятие, с которым он незнаком. Поэтому формирование этой компетенции, как уже было сказано выше, зависит от основательного изучения конкретной предметной области. Кроме того, специальные переводческие компетенции также формируются именно на ограниченном наборе тематики специальных текстов.

Обсудим состав третьей переводческой компетенции — *специальной*, и ее функционирование в синхронном переводе. Она также состоит из трех подкомпетенций — умения переходить от ИЯ к ПЯ, способность к инференции и технологическая (или интерпретационная) способность, характеризующая степень владения конкретными переводческими трансформациями и приемами.

Умение переключаться с ИЯ на ПЯ зависит от скорости протекания психологических реакций и обработки информации. При постоянной практике в процессе совершенствования основных переводческих компетенций такие качества могут возрастать.

Следующая подкомпетенция из третьего блока компетенций важна для любого вида перевода, но для синхронного перевода имеет первостепенное значение. Это инферирование — осуществление смысловых выводов, импликатур. Такое свойство достигается на основе правильного понимания инварианта смысла звучащего отрезка текста ИЯ, чему помогают знания пресуппозиций, которые составляют “условия осмысленности (смысловой полноты)” сообщаемого [Чернов 1987: 91]. Знания пресуппозиций как бы остаются за кадром, но на них основывается правильность смыслового вывода. Пресуппозиции могут быть чисто языковыми или референциальными, а могут относиться к концептуальному тезаурусу. Поэтому кроме знаний языковых и референциальных пресуппозиций и соответственно языковых импликатур, инферирование смысла в синхронном переводе в высокой степени зависит от “когнитивно-тезаурусных выводов” (термин Г. В. Чернова [там же: 99]), когда языковая структура сообщения взаимодействует со знаниями, входящими в экстралингвистическую компетенцию переводчика — в предметной области, культуры и в целом о мире. Если эти знания связать с “широким прагматическим контекстом” [термин Givon 1989], в который входят три вида контекста — дейктический, дискурсивный и культурный, то тогда в когнитивно-тезаурусный вывод можно ввести и “ситуативно-дейктический вывод” (термин Г. В. Чернова [там же: 104], когда инферирование смысла напрямую зависит от дейксиса ситуации, в которой проходит синхронный перевод. Итак, мы выделили языковые и когнитивно-тезаурусные импликатуры, связанные с широким прагматическим контекстом и языковыми и когнитивно-тезаурусными пресуппозициями. Их знания необходимы и для профессионального владения специальной переводческой подкомпетенцией, представляющей собой третий элемент третьего блока — технологической или интерпретационной, которая позволяет использовать переводческие трансформации и приемы. Переводчик должен к ним обращаться в случае контекстуальных несовпадений между ИЯ и ПЯ, вызываемых межъязыковыми асимметриями. При этом проявляется интерпретационная суть трансформаций: переводчик может отойти от семантико-выразительной структуры ИЯ, передавая инвариант смысла лингвоспецифичными средствами ПЯ.

Владение этой подкомпетенцией значительно ускоряет принятие переводческих решений при переходе от ИЯ к ПЯ в процессе синхронного перевода.

В заключение рассмотрим проявление в синхронном переводе всех переводческих компетенций, проанализированных выше. Для этого обратимся к модели синхронного перевода, разработанной А. Ф. Ширяевым, указавшим на трехфазность переводческого процесса: 1) восприятие — понимание ИТ; 2) поиск переводческих решений; 3) порождение ПТ [Ширяев 1979]. На первом этапе восприятия и осмысления в фазе рецепции задействованы коммуникативная и экстралингвистическая

компетенции. При этом осмысление взаимодействует с механизмом вероятностного прогнозирования, и при дальнейшем разворачивании звучащего текста прогноз может корректироваться. Прогнозирование основывается на знании ситуации: а) в широком смысле предметной области и б) в узком — конкретного мероприятия по конкретной теме, а также на лингвистических дискурсивных характеристиках звучащего текста, на основе которых совершаются смысловые выводы. Прогнозирование и инферирование находятся в сложных диалектических взаимоотношениях, и эта тема требует отдельного подробного рассмотрения. Во время поиска переводческих решений задействованы все три компетенции, при этом коммуникативная компетенция проявляется уже в фазе продукции, а остальные служат когнитивно-тезаурусным фоном для нахождения этого решения. Наконец, на третьем этапе языковое оформление инварианта смысла в ПЯ происходит с помощью коммуникативной компетенции в фазе продукции и подкомпетенции переключения.

Список литературы:

1. Коровкина М. Е. Нужна ли специализация в обучении переводу // Перевод в пространстве и времени. Translation: *in Loca et ad Tempus*: Материалы междунар. конф. РГГУ 30 июня — 2 июля 2016 г. / под ред. Н. И. Рейнгольд. М.: Р. Валент, 2016. С. 335–342.
2. Коровкина М. Е. Теоретические аспекты смыслового моделирования специального перевода с родного языка на иностранный (на материале публицистических текстов экономической тематики): дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 241 с.
3. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод. М.: Изд-во Мин. обор. СССР, 1979. 184 с.
4. Чернов Г. В. Основы синхронного перевода. М.: Высшая школа, 1987. 256 с.
5. Фомин С. К. Практический курс синхронного перевода с английского на русский: учебное пособие. М.: МГИМО–Университет, 2017. 336 с.
6. Givon T. *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1989. 456 p.
7. Seleskovitch D. *Interpreting for International Conferences*. Washington: Pen and Booth, 1998. 138 p.

Сведения об авторе:

Коровкина Марина Евгеньевна, ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва; e-mail: mekorovkina@gmail.com

TEACHING CONFERENCE INTERPRETING SKILLS: HOW TO EMBRACE WHAT CANNOT BE EMBRACED OR HOW TO SET REALISTIC TARGETS

Marina Ye. Korovkina

Senior Teacher, MGIMO University, Russia; e-mail: mekorovkina@gmail.com

Abstract

The article explores unique challenges of conference interpreting, describes professional translator competences required for this kind of interpreting, and presents program design approaches and teaching strategies that facilitate successful acquisition of such competences by students. To ensure student success, a program design should incorporate several elements. The article argues that the primary focus should be placed on developing the interpreter's conceptual and language thesauri. In practical terms, it means emphasizing certain subject areas in the course of study. The program certainly aims to develop the student's *communicative competence* with the focus placed on the pragmatic sub-competence. At the same time, there is an emphasis on mastering concepts used in the chosen LSP areas of specialization. This means the need to develop *the extra-linguistic competence* that comprises the knowledge of certain subject areas, as well as encyclopedic knowledge, including the knowledge of culture of the source and target languages. All this stands for the knowledge of presuppositions which underlie a high-quality conference interpreting.

Key words: conference interpreting, the model of professional translator competences, presupposition, inference, implicature, probabilistic forecasting.

References:

1. Chernov, G. V. (1987) *Osnovy sinkhronnogo perevoda* [Fundamentals of Simultaneous Interpreting]. Moscow: Vysshaya shkola.
2. Fomin, S. K. (2017) *Prakticheskiy kurs sinkhronnogo perevoda s angliyskogo na russkiy: uchebnoe posobiye* [Practical Course of Simultaneous Interpreting from English into Russian: Textbook]. Moscow: MGIMO–Universitet.
3. Givon, T. (1989) *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Korovkina, M. (2016) Nuzhna li spetsializatsia v obuchenii perevodu [Do We Really Need Specializing in Translation Training?]. *Perevod v prostranstve i vremeni. Translation: in Loca et ad Tempus: Materialy mezhdunar. konf. RGGU* [Translation in space in time. Translation: in Loca et ad Tempus: International conference papers of RGGU University]. June, 30 — July, 2, 2016. Moscow: R. Valent. pp. 335–342.
5. Korovkina, M. (2017) *Teoreticheskiye aspekty smyslovogo modelirovaniya spezialnogo perevoda s rodnogo yazyka na inostrannyi (na materiale publitsicheskikh tekstov ekonomicheskoi tematiki)* [Theoretic Aspects of Sense Modelling in LSP-Translation from Mother Tongue into Foreign Language (on the Basis of Journalistic Texts of Economic Discourse)]. Philology Cand. Dis. Moscow.
6. Seleskovitch, D. (1998) *Interpreting for International Conferences*. Washington: Pen and Booth.
7. Shiriaev, A. F. (1979) *Sinkhronnyi perevod* [Simultaneous Interpreting]. Moscow: Izd-vo min.oborony USSR.

Научно-исследовательская работа студентов как фактор формирования профессиональной компетентности будущего переводчика

О. Ю. Кустова

Аннотация

В новой образовательной парадигме научно-исследовательская работа студентов является ключевой составляющей формирования переводческого мышления будущих специалистов данной области, способствует осознанному отношению к переводческой деятельности и совершенствует уровень профессиональной компетентности выпускников. Эффективность организации научно-исследовательской работы в университетской среде определяется качеством планирования процесса научной деятельности, создания соответствующих условий взаимодействия обучающихся и соответствием тематики и концепции работ современной научной парадигме. Исследования в области прагматического и лингвокультурологического направлений являются наиболее продуктивными и имеют высокую практическую значимость. Ведущую роль в мотивации к научному поиску играет актуальность и востребованность результатов исследований на рынке переводческих услуг. Научно-исследовательская работа студентов выходит на новый качественный уровень, если в данном процессе участвуют работодатели.

Ключевые слова: переводческая компетенция, научно-исследовательская деятельность в переводоведении, методика организации научно-исследовательской работы, лингвокультурологическое исследование перевода, прагматическое исследование перевода.

Компетентностный подход с современным образованием призван обеспечить качественную подготовку специалистов в различных областях и ориентирован на развитие личностных качеств обучающихся, среди которых основными являются владение способами и видами деятельности и осознанное отношение к процессу и результату собственного труда. Понятия “компетенция” и “компетентность” нередко используются как синонимичные, однако в методической литературе дается их четкое разграничение. Так, под “компетенцией” понимаются совокупность взаимосвязанных свойств личности, необходимых для продуктивной реализации определенных видов деятельности. В число свойств личности, образующих компетенцию, входят определенные знания, умения, владение способами деятельности. “Компетентность”, в свою очередь, подразумевает владение человеком определенной компетенцией, включая личностное отношение к ней и к виду деятельности [Занина, Меньшикова 2003].

Таким образом можно заключить, что понятие “компетенция” описывает прогнозируемый круг профессиональных личностных качеств, которые необходимо сформировать в процессе обучения, а “компетентность” соотносится с результатом их освоения со стороны обучающегося.

В структуре процесса подготовки переводчика наиболее востребованным становится не процесс передачи знаний, а создание условий для овладения необходимыми знаниями и умениями в действии [Королькова 2013]. Профессиональная компетентность переводчика тесно связана с конкурентоспособностью специалиста на рынке труда [Юдина 2016] и требует комплексного подхода, объединяя задачи как общих, так и специальных дисциплин [Подготовка 2017].

В характеристике профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры по подготовке переводчиков, научно-исследовательская деятельность занимает важное место и предполагает проведение самостоятельных научных исследований в области теории перевода и межкультурной коммуникации, выявление и критический анализ научных проблем, а также проведение постоянной информационно-поисковой работы с целью повышения своего профессионального уровня и развития современного переводческого мышления. Результативность и востребованность научного исследования способствуют формированию профессиональной компетентности как показателя осознанного отношения будущего переводчика к выбранной профессии.

Успешность научной работы студентов во многом зависит от планирования этапов формирования исследовательской компетенции и создания соответствующих условий. Если разделить данный процесс на четыре этапа, то их задачи и основное содержание можно описать следующим образом: 1) знакомство с основными закономерностями и правилами концептуализации научного исследования и освоение библиографического поиска источников по научным проблемам с привлечением современных информационных технологий, знакомство с характеристиками научной речи; 2) обоснование методики исследования, сбор и систематизация эмпирического материала исследования; 3) освоение навыков аналитической работы; 4) обобщение и описание полученных результатов, апробация работы. На протяжении всего срока обучения происходит освоение научных типов текста: знакомство с методикой подготовки реферативного обзора по научной проблеме, проблемного доклада, критического отзыва, научной статьи и т. п.

Создание условий для студенческой научно-исследовательской работы в университетской среде является основной предпосылкой формирования соответствующей компетенции. Эффективными формами работы и способами развития исследовательской активности оказались: организация научно-исследовательских семинаров для студентов, работа студенческого научного общества, проведение межвузовских круглых столов по тематике исследований с использованием интерактивных методов работы, создание электронной образовательной среды.

Содержательная сторона научно-исследовательской работы студентов предусматривает соответствие тематики выпускных квалификационных работ современной парадигме научного знания. Наиболее продуктивной является разработка научных исследований в рамках лингвокультурологического и прагматического направлений исследования. Эти модели исследования в значительной мере способствуют развитию переводческого мышления будущего переводчика, так как объединяют в своей концепции общий стратегический подход к текстовому целому (понимание целостного) и выделение отдельных проблем с фокусом на принятии переводческих решений (формализация единичного).

Лингвокультурологический подход основывается на том, что текст признается исследователями продуктом культуры. Культуроспецифичность текста определяет уровень комфортности его восприятия реципиентом, что подчеркивает значимость перевода как вида социальной деятельности. Смысловое пространство текста включает как объективные элементы культуры (материальные культурные объекты), так и субъективные (существующие в сознании культурной и языковой общности — обычаи, ценности, установки, поведенческие и коммуникативные конвенции). По-разному встраиваясь в оппозицию “свой — чужой”, они либо затрудняют процесс интерпретации смысла, либо оказываются хорошо освоенными в принимающей культуре. Данная идея является продуктивной для научных исследований в таких областях как киноперевод, художественный перевод, переводческая деятельность в рамках локализации различных медиапродуктов.

Обращаясь к кинопереводу можно отметить, что исследования в данной области целесообразно строить, с одной стороны, на изучении различных текстовых категорий (например, картина мира фэнтезийного фильма, время и пространство при переводе художественного фильма, воспроизведение речевой характеристики персонажа кинофильма), с другой стороны, заострить внимание на принятии переводческих решений относительно таких частных проблем киноперевода, как передача реалий, архаизмов, фразеологизмов, маркеров интертекстуальности, прецедентных единиц. При этом передача перечисленных языковых феноменов воспринимается не как отдельная проблема перевода, а как составная часть единой концепции, обеспечивающей целостную интерпретацию смысла текста. С лингвокультурологическим подходом непосредственно связана когнитивная модель исследования.

Прагматическая модель исследования обосновывается необходимостью использования методов прагматики и привлечения к исследованию коммуникативных и функциональных аспектов текста.

Признаки автора (отправителя) и получателя сообщения непосредственно участвуют в формировании стратегии перевода разных типов текста и являются аспектами научного поиска. Актуальны вопросы реализации авторской интенции, воздействия на адресата, влияния различных характеристик адресата на принятие переводческих решений, жанровые

целеустановки и их влияние на выбор средств выражения, создание определенного коммуникативного эффекта. Особую актуальность данная концепция исследования приобретает при работе с маркетинговым и/или рекламным текстом, научным, техническим текстом и различными видами аудиовизуальной продукции. Традиционно привлекательными и актуальными являются исследования в русле переводческого терминоведения, характеризующиеся высокой практической значимостью.

Сотрудничество с работодателями в процессе развития научно-исследовательской компетенции обучающихся демонстрирует эффективность и плодотворность описываемой методики организации научно-исследовательской работы. Особое внимание уделяется востребованности исследований на рынке переводческих услуг и их практической значимости, что в конечном итоге положительно сказывается на трудоустройстве выпускников.

Список литературы:

1. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Серия "Учебники, учебные пособия". Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 288 с.
2. Королькова С. А. Интеграционный подход к профессиональной подготовке переводчиков в европейских вузах // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. Вып. 4. С. 92–96.
3. Подготовка переводчиков в условиях современного рынка труда: колл. монография / под общ. ред. Л. А. Борисовой, Е. А. Княжевой. М.: Р. Валент, 2017. 228 с.
4. Юдина Т. В. Переводческий рынок труда vs. профессиональная подготовка переводчиков // Роль современных информационных технологий в повышении качества перевода и развитии эффективных коммуникаций: сборник материалов конференции 26 февраля 2016 г. / Науч. ред. А. А. Погорелов. СПб.: Президент. б-ка, 2016. С. 152–156.

Сведения об авторе:

Кустова Ольга Юрьевна, к. филол. н., доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: o_kustova@mail.ru

STUDENT RESEARCH AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS

Olga Y. Kustova

Candidate of Philology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia; e-mail: o_kustova@mail.ru

Abstract

In the new educational paradigm the research work of students is crucial for the shaping of future specialists' thinking in the field of translation. It increases students' awareness of translation activities and develops their professional compe-

tence. The effectiveness of the organisation of students' research work at university is defined by the quality of planning of research activities, by establishing appropriate conditions for students' cooperation, compliance of topics and concepts of research works with a modern scientific paradigm. Studies in pragmatic, linguistic and cultural fields are the most productive and have a common practical significance. The relevance and demand of research results on the translation market play a key role in the motivation to a scientific research. The students' research work reaches a qualitatively new level if employers take part in this process.

Key words: translation competence, research in translation studies, organization methods of research work, linguistic and cultural translation study, pragmatic translation study.

References:

1. Zanina, L. V. and Men'shikova, N. P. (2003) *Osnovy pedagogicheskogo masterstva* [Basic Teaching Skills]. Rostov/Don: Finix.
2. Korolkova, S. A. (2013) Integratsyonnyi podkhod k professionalnoy podgotovke perevodchikov v evropeyskikh vuzakh [Integration approach to the professional training of translators in European universities]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta — The Journal of Saratov University*. 13. Vol. 4. pp. 92–96.
3. Borisova, L. A. and Knyasheva, E. A. (eds.) (2017) *Podgotovka perevodchikov v usloviyakh sovremennogo rynka truda* [Training of Translators in the Modern Labor Market]. Moscow: R. Valent.
4. Yudina, T. V. (2016) Perevodcheskiy rynek truda vs. professionalnaya podgotovka perevodchikov [Translation labor market vs. translator training]. *Rol' sovremennykh informatsionnykh technologiy v povyshenii kachestva perevoda I razvitii effektivnykh kommunikatsiy* [The role of modern information technologies in improving the quality of translation and the development of effective communications]. Proceedings of the Conference. 26 February 2016. St Petersburg: President bibl. pp. 152–156.

Переводить с русского, чтобы думать и говорить по-немецки

Е. В. Пивоварова, И. Э. Санжарова

Аннотация

В данной статье авторы — практикующие преподаватели немецкого языка МГИМО и МГЛУ — ставят перед собой цель аргументировать необходимость сохранения перевода с родного языка на немецкий язык как на начальном, так и на продвинутом этапах обучения иностранному языку в вузе. Данный вид речевой деятельности постепенно повышает темп говорения учащихся, что, в свою очередь, ведет к развитию мыш-

ления, отрабатывает изучаемую лексику и закрепляет, доводит до автоматизма грамматические и синтаксические структуры, усовершенствует произношение. Кроме того, такое задание отучает от дословного перевода, формирует так называемое “чувство языка”, так как способствует более тщательному подбору лексических и грамматико-стилистических средств в производстве собственной речи. Тем не менее, перевод с родного языка на немецкий не может быть единственным видом отработки перечисленных навыков, он обязательно сопровождается коммуникативным имитативными речевыми заданиями.

Ключевые слова: перевод с родного языка на иностранный; речевая деятельность; словосочетания и клише; формирование “чувства языка”; эффективный контроль; иммерсионное обучение.

Постоянно ускоряющийся ритм современной жизни ставит перед преподавателями вузов *задачу-вызов*. С одной стороны, в условиях глобализации для непосредственного общения представителей разных культур открыты границы. Развитие и усовершенствование телекоммуникационных технологий, особенно социальных сетей, способствуют общению в режиме реального времени, мгновенному преодолению дистанций, передаче информации не только в текстовом формате, но и публикации изображений, видео- и аудиоданных. То есть молодые люди, начинающие или продолжающие обучение иностранному языку в вузе, уже имеют довольно большой опыт общения с представителями инокультур. С другой стороны, подобное общение имеет ряд вполне объективных особенностей, которые могут препятствовать успешному освоению некоторых профессиональных компетенций. Во-первых, межкультурная коммуникация на уровне “индивид-индивид” протекает в основном при помощи электронных средств, общение носит письменную форму, при которой краткость и максимальная экспрессивность являются самыми яркими отличительными чертами. Орфография, грамматическая норма, содержательная связность, регистр общения, стилистические приемы, выбор слов и многие прочие классические требования к оформлению письменного высказывания отходят на второй план. Во-вторых, такую форму общения сопровождает использование электронных словарей и переводчиков. Молодые люди получают готовую иноязычную версию слова (словосочетания или целой фразы) и употребляют ее, не задумываясь о грамотности и уместности. Ведь это поколение обладает “трансгрессивностью, то есть способностью преодолевать табу и стереотипы и конструировать новую социальную реальность на микро- и макроуровне” [Копаева, Котова, Лисова 2017: 82]. В-третьих, круг общения молодежи давно стал интернациональным, а, значит, и язык общения чаще всего английский. Причем, из более чем одного миллиарда людей, говорящих на английском языке, родным он является для четырехсот миллионов.

Это значит, что межкультурное общение происходит не на самом грамотном и красивом английском. И самое главное, *в-четвертых*, наблюдаются обесценивание образования, снижение личной ответственности студента за качество получаемых и полученных компетенций.

Приобретение неязыковой специальности (политология, экономика, информационная безопасность и другие) в современных университетах обязательно включает освоение как минимум двух иностранных языков. В программах языковых дисциплин важное место отводится грамотному и уместному употреблению профессиональной терминологии, речевых клише, умению адаптироваться к ситуации общения. Перед преподавателем снова возникает дилемма: *с одной стороны*, количество часов, выделяемое на освоение иностранного языка, уменьшается, *с другой стороны*, требования работодателей к молодым специалистам остаются высокими.

В таких условиях преподаватели должны применять те техники обучения иностранному языку, которые помогут студенту повысить темп говорения (и письма), усовершенствовать произношение, обогатить словарный запас и стимулировать мгновенный максимально точный выбор лексических единиц, довести до автоматизма употребление грамматических и синтаксических структур изучаемого иностранного языка. Данные умения ведут к развитию мышления и мотивируют молодого специалиста к постоянному пополнению своих знаний в условиях требования непрерывного образования. На занятиях по дисциплине “Международные отношения”, “Политология” в МГИМО и “Иностранный язык в сфере профессионального общения” в МГЛУ перевод с русского языка на немецкий, играет важную роль в формировании выше перечисленных навыков.

Приведем *аргументы* в пользу необходимости перевода с родного языка на иностранный.

Представители когнитивной школы давно установили, что одно и то же явление окружающего мира разными людьми описывается по-разному, что, однако, не отменяет наличие в данной субъективной оценке общего, объективного [Кубрякова 2004]. Язык вообще и родной язык в частности служит не только средством выражения мысли (ведь существуют и другие пути, например, мимика и жесты), но и средством осознания внутреннего и внешнего мира. Сбор, хранение, категоризация, оценка, обработка и переработка, анализ и использование, а также создание новых знаний и опыта возможны только при помощи языка. В процессе обучения иностранному языку студент должен приблизиться к такому уровню владения, чтобы осуществлять данные процессы на изучаемом языке с такой же скоростью и эффективностью, что и на родном. Тем не менее, наши студенты живут и учатся в русскоязычной среде, и их менталитет детерминируется родным языком. Это значит, что свои высказывания на языке иностранном студент строит, прежде всего, по правилам языка родного. Более того, не “конструирует” в творческом процессе, а просто переводит с русского на иностранный. К сожалению,

такой перевод приводит не просто к неточностям или ошибкам, а вызывает полное непонимание со стороны собеседника — представителя иной культуры. *Причинами* такого речевого поведения и, соответственно, непонимания становятся:

- неумение пользоваться словарем, когда студент выхватывает первое попавшееся слово, даже не дочитав словарную статью или пояснение к слову до конца, или некачественный словарь;
- структурирование фразы на иностранном языке по грамматическим правилам английского языка, которым студенты, как правило, владеют в разной степени с достаточно раннего возраста;
- структурирование фразы на иностранном языке по грамматическим правилам русского языка.

Получившие повсеместное распространение и практическое одобрение методы иммерсионного обучения и метод CLIL, безусловно, помогают устранить подобный подход обучающихся к иностранному языку.

Остановимся немного подробнее на их преимуществах. *Иммерсионным* обучением называют такой метод, при котором создается эффект “погружения” в иноязычную среду на аудиторном занятии, то есть создаются или, вернее, имитируются условия общения, которые могли бы окружать человека, попади он в страну изучаемого языка. Автором данной идеи принято считать М. Берлица (последняя четверть XIX в.). Его основные постулаты гласят, что говорение и слушание преобладают над чтением и письмом, лексические единицы и грамматика образуют единое целое и изучаются в контексте, роль учащегося активно инициировать общение, а роль учителя — его организовать, и, главное, использование родного языка при обучении исключено. Данные базовые принципы нашли свое продолжение в последующих *коммуникативных техниках* обучения, например, у Г. А. Китайгородской, А. С. Плесневич и др., а также для развития у детей билингвизма в предметном обучении.

С принципом обучения “язык через предмет и предмет через язык” связано и CLIL — *предметно-языковое интегрированное обучение*. Разрекламированный с середины 90-х гг. XX в., этот метод применяется давно и продвигает идею изучения на иностранном языке какого-либо предмета, при этом учащимся параллельно усваиваются и знания предмета, и некоторые элементы языка. И наоборот, иностранный язык изучается на базе какой-либо другой дисциплины.

Оба метода позволяют в достаточно короткий срок обучить студентов относительно беглому построению *базовых* коммуникационных формул: приветствие, прощание, извинение, формулировка просьбы, переспрос и др. Но они, к сожалению, не решают главную задачу, стоящую перед высшей школой — обучить языку специальности, где точность лексики и грамотность структур являются показателями профессионализма. Для достижения этой цели авторы не удаляют из своей практики систематический перевод клише, реалий и определённых типов текстов. Мы прове-

**Примеры ошибок учащихся, в основе которых
лежит неумение пользоваться словарем, структурирование фразы
на иностранном языке по грамматическим правилам
английского или родного языков**

неумение пользоваться словарем	<p>Gut, dass wir das Taxi <i>verursacht</i> haben, sonst hätten wir uns verspätet. Die USA werfen Russland vor, es habe den INF-Vertrag <i>zerrissen</i>. In der <i>schließlichen</i> Anmeldung des Gipfels hieß es... Die beiden Seiten sind zu <i>einer einheitlichen Auffassung</i> gekommen.</p>
структурирование фразы на иностранном языке по грамматическим правилам английского языка	<p><i>Was</i> erinnerst du dich <i>an</i>? Sag zu mir bitte, wo hast du das her? Er <i>nie hat</i> das erfahren. <i>Gleichzeitig die Reihe von europäischen Ländern</i> kritisierte das Projekt.</p>
структурирование фразы на иностранном языке по грамматическим правилам русского языка	<p>Sie haben kein <i>Recht der Stimme</i>. Sie <i>sind</i> nicht recht. Das Problem des Umweltschutzes ist <i>über den Rahmen des nationalen</i> hinausgegangen. <i>Frau alles im Leben war sich verpflichtet</i>. Er hat eingeräumt, dass es <i>Sicherheitsbedrohungen für Russland sind</i>.</p>

ли анкетирование среди 56 студентов (2018–2019 уч. г.) групп, в которых в течение всего периода обучения преподается перевод с русского на немецкий. Им были предложены *следующие вопросы*:

1. Какие сложности возникают у Вас при изучении немецкого языка?
 Можно указать несколько вариантов ответа:
 - a. не понимаю и не могу запомнить правила чтения, и трудно даётся произношение;
 - b. не понимаю и не могу запомнить длинные немецкие слова;
 - c. не понимаю и нахожу немецкую грамматику сложной (системы склонений, спряжения, род существительных, синтаксис / структура предложений);
 - d. другое (указать).
2. Какие трудности Вы испытываете при формулировке высказываний на немецком языке?

3. Укажите, какие виды заданий, регулярно или время от времени применяемых на занятиях, Вы находите полезными для преодоления трудностей в изучении немецкого языка?
4. Считаете ли Вы необходимым / полезным для себя перевод с русского языка на немецкий?
 - a. да
 - b. нет
5. Если Вы считаете необходимым перевод с русского языка на немецкий, то какую именно пользу он Вам приносит? Можно указать несколько вариантов ответа:
 - a. легче запоминаю часто повторяющиеся слова;
 - b. легче запоминаю часто повторяющиеся структуры предложения;
 - c. легче формулирую собственные высказывания на основе знакомых слов и структур.
 - d. другое (указать)
6. Если Вы считаете перевод с русского языка на немецкий бесполезным, то какие техники (способы, методы), на Ваш взгляд, являются наиболее успешными в освоении немецкого языка?

80 % опрошенных ответили, что немецкое произношение дается с трудом, если его не исправлять в речи (а не только в фонетических упражнениях), после английского языка правила чтения немецкого языка также легче запоминаются и отрабатываются во время перевода, длинные немецкие слова и структура предложений “складываются” самостоятельно не столько при производстве собственной речи, а при переводе. При этом многие студенты заверили, что перевод с русского на немецкий тоже считают производством собственной иноязычной речи.

По второму вопросу 85% студентов ответили, что с трудом, особенно на начальном этапе, дается выбор конкретных слов или словосочетаний, так как первыми вспоминаются слова из родного или английского языка.

Полезными для преодоления трудностей в изучении немецкого языка студенты старших курсов указали такие виды коммуникативных речевых заданий, как проектная работа, дебаты, круглые столы, ролевые игры и перевод с родного языка профессиональных текстов, и на младших курсах — перевод со слуха с использованием активной лексики, просмотр и обсуждение коротких видеороликов, упражнения на тренировку лексики.

Практически 100% опрошенных высказались в пользу перевода, так как легче запоминаются часто повторяющиеся слова-клише, реалии, структуры предложения, легче формулируются собственные высказывания на основе знакомых слов и структур, “мозг быстро работает”, практикуется употребление новых слов, что важно для “общего умственного развития”.

На последний вопрос об успешных техниках обучения студенты затруднились ответить.

Таблица 2

Преимущества заданий на перевод с родного языка на иностранный

на когнитивно-аналитическом уровне	на практическом уровне
<p>студент осознает, что дословный перевод часто искажает содержание высказывания или вовсе ведет к его разрушению;</p>	<p>позволяет в процессе обучения обращать исправлять оперативно и “неболезненно” для студента произносительные ошибки, в разных контекстах повторить исправленное;</p>
<p>владение иностранным языком на профессиональным уровне требует не просто запомнить список слов по специальности, но и уместно и грамотно их применять в речи, при этом ясно понимая, что высказывание не построить из отдельных, пусть и очень хорошо выученных, слов, речь — это сплетение формы и содержания;</p>	<p>позволяет запомнить, закрепить и отработать изучаемую лексику по теме, повторить исправленное в разных контекстах;</p>
<p>студенту становится очевидно, что в любом языке есть большой набор клише, реалий, устойчивых фраз и т. п., которым есть соответствия в иностранном языке (и наоборот); их уместное вплетение в собственное высказывание делает его речь более совершенной;</p>	<p>позволяет быстро и уместно выбрать соответствующее речевое клише, реалии, устойчивые фразы и т. п. из иностранного языка;</p>
<p>при анализе собственных высказываний студент осознает необходимость вспомнить и быстро применить правила структурирования фразы иностранного языка, а не родного;</p>	<p>позволяет строить собственное высказывание с опорой на правила иностранного языка на каждом этапе обучения все быстрее и грамотней, опора на правила родного языка перестают быть необходимыми;</p>
<p>происходит симбиоз коммуникативного и традиционного методов, совершенствующий профессиональную компетентность студентов неязыковых специальностей, а перевод на иностранный язык может стать важной частью коммуникативных форм заданий.</p>	

Приведем аргументы в пользу систематического применения заданий на перевод с русского языка на иностранный (см. Табл. 2).

В заключение подчеркнем, что перевод с родного языка на немецкий не может быть единственным видом отработки профессиональных иноязычных навыков, он обязательно сопровождается коммуникативным имитативными речевыми заданиями в системе иммерсионного обучения. Однако полный отказ от него ведет к замедлению обучения и ухудшению важнейших компетенций.

Список литературы:

1. Копаева Е. В., Котова К. А., Лисова С. Ю. Политическая активность студенческой молодежи: проблемы и тенденции // Манускрипт. 2017. №6(80). С. 82–86.
2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Язык славянской культуры, 2004. 560 с.
3. Плесневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике “погружения” // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. 1977. №3. С. 142–148.

Сведения об авторах:

Елена Вячеславовна Пивоварова, к. филол. н., доцент, МГИМО Университет, Москва, Россия, e-mail: epivovarova@mail.ru

Ирина Эдуардовна Санжарова, ст. преподаватель, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, e-mail: irina.sanzharowa@yandex.ru

TRANSLATING FROM RUSSIAN FOR THINKING AND SPEAKING GERMAN

Elena V. Pivovarova

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia, e-mail: epivovarova@mail.ru

Irina E. Sanzharova

Senior Lecturer, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, e-mail: irina.sanzharowa@yandex.ru

Abstract

This article deals with the scientific research as a common project of the authors, practice MGIMO University and MSLU teachers, who set a goal to argue using the translation from a native language into German both at basic and advance foreign language teaching at universities. This aspect of language activities upgrades speaking of students gradually, that results in brain building, training and revising active vocabulary, practices grammar and syntax structures until they become automatic, improve the pronunciation. The tasks to

translate from Russian into a foreign language wean off word for word translation, form so-called “feeling for language”, because it helps to choose words, grammatical and stylistic means for making the own speech carefully. At the same time the translation from the native language into the foreign can't be the only kind of training the listed skills, it should be completed by communicative imitative speech tasks.

Key words: the translation from a native language into a foreign; language activities; translation pattern; forming “feeling for language”; an effective control.

References:

1. Kopaeva, E. V., Kotova, K. A., and Lisova, S. Y. (2017) Politicheskaya aktivnost studentcheskoy molodeszi: problem i tendenzii [Political student youth activity: problems and trends]. *Manuskript* [Manuscript]. 6(80). pp. 82–86.
2. Kubryakova, E. S. (2004) *Yazyk I znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy točki zreniya. Rol yazyka v poznanii mira* [Language and knowledge: On going to get knowledge: Parts of speech in cognitive aspect. The role of language in world cognition]. Moscow: Yazyk slavyanskoj kultury.
3. Plesnevych, A. S. (1977) Teoreticheskie osnovy uskorennoho kursa obucheniya angliyskomu yazyku po metodike “pogruzheniya” [Theoretical basis of accelerated course of English study by “immersing” method]. *Metody intensivnogo obucheniya inostrannomu yazyku* [Methods of intensive language studies]. 3. pp. 142–148.

О некоторых стратегиях обучения переводу

Н. Г. Румак

Аннотация

Специалистам в области регионоведения и международных отношений необходима углубленная подготовка к работе переводчика. В статье предлагается обзор курсов и методик, посвященных теории и практике письменного и устного перевода: письменный перевод текстов и упражнений, устный перевод аудиокурсов или новостных передач. Учащиеся получают лингвистические, лингвострановедческие и специальные знания о международной политической и экономической ситуации, навыки использования общих и специальных словарей, интернет-источников и т. п. Учащимся также предлагаются теоретические лекционные курсы по теории перевода.

Ключевые слова: японский язык, методика обучения, устный перевод, письменный перевод.

Несмотря на то, что в последнее время большое внимание в рамках коммуникативного подхода к изучению языков уделяется коммуникативным компетенциям Can-do, сформулированным в условиях конкретной тематической ситуации “уметь сделать что-либо с помощью японского языка при определенных условиях” [Пурик 2011: 95], представляется необходимым давать углубленную подготовку специалистам по регионоведению и международным отношениям, в том числе готовить их к деятельности посредников при общении на иностранном языке, в первую очередь — в качестве переводчиков.

Обработка навыков двустороннего письменного и устного (в том числе, последовательного и синхронного) перевода, как правило, начинается с первых недель изучения японского языка, когда студенты письменно переводят тексты на русский язык и лексико-грамматические упражнения на японский язык, устно переводят речь дикторов японских аудиокурсов и высказывания друг друга.

На этом этапе предлагаемые для работы тексты смоделированы в учебниках для некоторых наиболее часто встречающихся в повседневной жизни ситуаций на основе изучаемой лексики и грамматики. Учащиеся постепенно знакомятся с особенностями грамматического строя японского языка, переходя от простых предложений к сложным, учатся вычленять главные члены японского предложения, осознавая структуру японской фразы. На занятиях при этом могут использоваться такие виды перевода, как последовательный, синхронный, обратный и другие в форме подготовленного чтения и перевода, воспроизведения и устного перевода заученных текстов, ролевых игр и т. п. [Быкова 2018; Васильева 2019].

На этом этапе студенты должны не только набрать лексический материал и изучить основные грамматические конструкции японского языка, но и получить начальное представление о различиях языковой картины мира носителей японского и русского языка, важности контекста в японском языке, особенностях эллиптических конструкций [Басс 2011]. Неадекватное усвоение материала приводит на этом и следующих этапах к таким ошибкам, как “неверное определение автора и адресата высказывания...; непонимание структуры текста и логических связей внутри него...; семантические ошибки” [Грунина 2010: 19].

На среднем и продвинутом этапе обучения кроме учебных текстов студентам предлагаются также и аутентичные материалы: газетные статьи, монографии и специальные статьи из журналов на японском языке, новостные программы, фильмы, другие аудио- и видеоматериалы. При этом особое внимание уделяется изучению соответствующей терминологии — экономической, политической, лингвистической лексике, а также грамматическим особенностям соответствующих текстов, знакомство с которыми призвано облегчить работу переводчика [Нечаева 2016; Раздорская 2016] и др.

На этом этапе студенты должны уйти от пословного перевода, освоить понятие “эквивалентности” и добиваться эквивалентного и адекватного перевода как новостных репортажей, так и специальных или художественных текстов, а для этого — владеть навыками анализа как исходного текста, так и переводного [Быкова 2016; Стрижак 2018]. Кроме овладения соответствующей терминологией учащиеся должны иметь лингвострановедческие, общие и специальные знания о международной политической и экономической ситуации, то есть всячески расширять свой кругозор чтением исторической, художественной, специальной литературы. От них также требуется умение пользоваться всеми доступными источниками: общими и специальными двуязычными и толковыми словарями, интернет-источниками и т. п. Выдвигаются такие требования к переводам, как фактическая точность, отсутствие грамматических и стилистических ошибок, знание иноязычных реалий (имен и фамилий упоминаемых лиц, названий соответствующих учреждений, международных договоров и т. п.). Это требует тщательной подготовки и работы с разнообразными источниками, что в современном мире не представляет особых сложностей, однако требует выработки определенной привычки.

Кроме занятий, посвященных практике перевода и его отдельных аспектов, для которых разработаны такие пособия, как [Быкова 1999; Быкова 2001; Мишина 1995] и другие, студентам также предлагаются теоретические лекционные курсы по теории перевода, сообщающие необходимые сведения об истории и современном состоянии переводоведения и о новейших подходах к вопросам перевода [Гривнин 1999; Розанова 2018]. Магистранты ИСАА МГУ в рамках научно-исследовательского семинара изучают курс, посвященный особенностям перевода на русский язык текстов различной стилистики, выполняя практические задания по учебным и аутентичным текстам на базе полученных в курсе обучения теоретических сведений [Румак 2011].

Список литературы:

1. Басс И. И. Эллипсис в японском и русском языках: обучение переводу // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2011. №6. С. 3–14.
2. Быкова С. А. Японский язык. Устный перевод. М.: ИД “Муравей-гайд”, 1999. 142 с.
3. Быкова С. А. Японский язык. Пособие по переводу документации. М.: ИД “Муравей-Гайд”, 2001. 137 с.
4. Быкова С. А. Обучение навыкам письменного перевода с русского языка на продвинутом этапе // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2016. №14. С. 54–60.
5. Быкова С. А. Обратный перевод как метод обучения языку // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2018. №17. С. 33–37.
6. Васильева Л. В. Теневой повтор (shadowing) на занятиях по аудированию как первый шаг к обучению синхронному переводу // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2019. №18. С. 11–17.

7. Грунина О. Н. Проблема несовпадения понятийных полей при переводе с японского языка на русский // Японский язык. Методика преподавания японского языка. М., 2010. С. 18–31.
8. Гривнин В. С. Основы перевода. Курс лекций. М.: Изд. центр ИСАА при МГУ, 1999. 150 с.
9. Мишина М. А. Японский язык. Устный перевод на средних семестрах. М.: Тривола, 1995. 188 с.
10. Нечаева Л. Т. Грамматические явления, встречающиеся в передовицах японских газет // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2016. №15. С. 111–125.
11. Пурик И. В. Реформирование курса японского языка в рамках концепции коммуникативных компетенций CAN-DO (на примере курсов Центра “Сибирь-Хоккайдо”) // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2011. №5. С. 94–100.
12. Раздорская Н. В. Лексические особенности общественно-политических текстов на японском языке // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2016. №15. С. 126–134.
13. Стрижак У. П. Перевод как лингвокультурная трансляция: основные стратегии // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М., 2018. №17. С. 232–243.

Сведения об авторе:

Румак Наталья Григорьевна, к. филол. н., доцент, Институт стран Азии и Африки Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: koyamaneko@yandex.ru

ON SOME STRATEGIES ON TEACHING TRANSLATION AND INTERPRETING

Natalia G. Rumak

Candidate of Philology, Associate Professor, Institute of African and Asian Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: koyamaneko@yandex.ru

Abstract

Experts in area studies and international relations need profound education including preparation for work as interpreter or/and translator. This article gives a survey of different courses and methods dedicated to theory and practices of translation and interpreting: translation of texts, interpretation of audial courses or news programs. Students get linguistic and cultural knowledge, special knowledge and information on international economics and politics, skills to use bilingual or special purpose dictionaries, Internet sources and so on. Students also have courses on translation theory.

Key words: the Japanese language, teaching methods, interpreting, translating.

References:

1. Bass, I. I. (2011) Ellipsis v yaponskom i russkom yazykah: obuchenie perevodu [Ellipsis in Japanese and Russian languages: teaching translation]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 6. pp. 3–14.
2. Bykova, S. A. (1999) *Yaponski yazyk. Ustnyi perevod* [Japanese language. Interpreting]. Moscow: ID “Muravei-gaid”.
3. Bykova, S. A. (2001) *Yaponski yazyk. Posobie po perevody dokumentatsii* [Japanese language. Textbook on translation of documentation]. Moscow: ID “Muravei-Gaid”.
4. Bykova, S. A. (2016) Obuchenie navykam pismennogo perevoda s russkogo yazyka na prodvnutom etape [Teaching skills of Russian-Japanese translation on advanced level]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 14. pp. 54–60.
5. Bykova, S. A. (2018) Obratnyi perevod kak metod obucheniya yazyku [Reverse translation as a method of teaching the language]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 17. pp. 33–37.
6. Vasilyeva, L. V. (2019) Tenevoi povtor (shadowing) na zanyatiyah po audirovaniyu kak pervyi shag k obucheniyu sinhronnomu perevodu [Shadowing at listening comprehension lessons as a first step towards simultaneous interpreting]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 18. pp. 11–17.
7. Grunina, O. N. (2010) Problema nesovpadeniya ponyatiinyh polei pri perevode s yaponskogo yazyka na russki [The problem of conceptual fields incongruity during Japanese-Russian translation]. *Yaponski yazyk. Metodika prepodavaniya yaponskogo yazyka* [Japanese language. Methods of Japanese language teaching]. Moscow, pp. 18–31.
8. Grivnin, V. S. (1999) *Osnovy perevoda. Kurs lektsii* [Basics of translations. Lecture course]. Moscow: Izd-tsentr-ISAA-pri-MGU.
9. Mishina, M. A. (1995) *Yaponski yazyk. Ustnyi perevod na srednih semestrah* [Japanese language. Interpreting during middle terms]. Moscow: Trivola.
10. Nechaeva, L. T. (2016) Grammaticheskie yavleniya, vstrechayushiesya v peredovitsah yaponskih gazet [Grammatical phenomena in Japanese newspapers editorials]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 15. pp. 111–125.
11. Purik, I. V. (2011) Reformirovanie kursa yaponskogo yazyka v ramkah kontseptsii kommunikativnykh kompetentsii CAN-DO (na primere kursov Centra “Sibir-Hokkaido”) [Reforming of the Japanese language course under the concept of communicative competences CAN-DO (by the example of the courses of “Siberia-Hokkaido” Centre)]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 5. pp. 94–100.

12. Razdorskaya, N. V. (2016) Leksicheskie osobennosti obshchestvenno-politicheskikh tekstov na yaponskom yazyke [Lexical features of social and political texts in Japanese]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 15. pp. 126–134.
13. Strijak, U. P. (2018) Perevod kak lingvokulturnaya translyatsiya: osnovnye strategii [Translation seen as a linguistic and cultural transmission: major strategies]. *Yaponski yazyk v vuze: aktualnye problem prepodavania* [Japanese language in higher education: actual problems of teaching]. Moscow. 17. pp. 232–243.

О структуре и содержании учебного пособия по переводу

С. К. Фомин, С. В. Евтеев

Аннотация

Статья посвящена вопросу о структуре и содержании учебного пособия по переводу. Рассматриваются некоторые аспекты разработки такого пособия и способы реализации основных дидактических принципов. Особое внимание уделено последовательности и приемам работы над ним. Статья затрагивает некоторые методические вопросы и содержит практические рекомендации по подбору и обработке материала, его структуризации и организации. Статья может представлять интерес для преподавателей вузов, занимающихся разработкой и созданием учебных пособий по переводу.

Ключевые слова: перевод, учебное пособие, структура, содержание, принципы, обучение.

Обучение специалистов-международников со знанием иностранных языков по различным направлениям подготовки, которое осуществляется в МГИМО, предполагает формирование у выпускника переводческой компетенции, которая включает в себя умение выполнять различные виды устного и письменного перевода, умение воспринимать и обрабатывать информацию на иностранном языке из печатных и аудиовизуальных источников. Процесс обучения переводу строится на основе собственных образовательных стандартов высшего образования МГИМО, ориентирован на соответствующую профессиональную сферу выпускника и носит практический характер. Это означает, что основное внимание при обучении переводу уделяется не теоретическим положениям общей и частной теории перевода, а уровню сформированности практических умений. При этом следует отметить, что практическая ориентированность обучения не исключает наличия краткого изложе-

ния общетеоретических положений, таких понятий, как норма перевода, эквивалентность, приемов перевода и т. п.

Для успешной реализации поставленных задач большое значение имеют учебные пособия по переводу (УПП) с четко продуманной структурой, методикой подбора теоретического и практического материала по различным уровням сложности и по видам перевода, взаимосвязью с речевой практикой и специальными дисциплинами по направлению подготовки и т. п. В статье, которая может представлять интерес для преподавателей-переводчиков, рассматриваются некоторые аспекты, которые, по мнению авторов, необходимо учитывать при разработке УПП.

В. Н. Комиссаров отмечал, что “успех обучения в немалой степени зависит от организации учебного процесса, учебной программы и методики преподавания” [Комиссаров 2002: 321].

Опыт преподавания перевода свидетельствует о необходимости системного подхода к обучению переводу. Помимо отбора текстов обучаемым нужна работа с типичными лексико-грамматическими и другими переводческими трудностями, с вариантами их решений и примерами применения различных приемов перевода, лингвострановедческими комментариями и т. п. Из опыта проведения занятий по переводу следует, что сложно подобрать тексты, которые содержали бы в концентрированном виде все переводческие трудности на определенном этапе обучения. Поэтому значительную помощь обучаемым могут оказывать создаваемые преподавателями на основе своего опыта учебные пособия по практике перевода, где рассматриваются наиболее типичные переводческие проблемы с конкретными вариантами их решения и упражнениями [Евтеев 2016].

При создании такого пособия сначала рекомендуется определить его место в логической схеме преподавания языка и перевода, специализацию обучаемых, формируемые и развиваемые компетенции, объем учебных часов и формы контроля для обеспечения соответствия программе данного аспекта по тематике и по часам.

Методическая обработка материала, то есть отбор главного в нем и поиск способов его доходчивого преподнесения студентам — одна из главных задач при написании УПП, требующая сочетания научности и истинности с дидактическими принципами преподавания [Клепко 1971]. УПП должно быть удобным для преподавателя и студента, а сложность текстов — соответствовать уровню подготовки обучаемого. Все упражнения при условии усвоения предыдущего материала должны выполняться легко. По объему они должны быть оптимальными и выполнимыми в рамках отводимого на них времени. Это требование реализуется через четкую структуру, рубрикацию, единообразно сформулированные задания, выделение обязательного к прохождению материала и дополнительного. Поскольку тематический подход “затрудняет отбор и распределение по степени нарастания трудности оригиналь-

ного языкового материала” [Нелюбин 1981: 5], то при тематической организации УПП основной упор целесообразно делать на поэтапный порядок выполнения различных видов упражнений, предусматривающих различную по сложности переводческую деятельность. Например, в учебном пособии по синхронному переводу (УПСР) целесообразно на первом этапе обучения синхронно читать подготовленный перевод, на втором — синхронно переводить подготовленный фрагмент, имея перед глазами его текст, на третьем — синхронно переводить неподготовленное выступление с опорой на его текст, а на четвертом — синхронно переводить незнакомое выступление без опоры на его текст [Фомин 2017]. Для реализации принципа нарастания сложности по видам переводческой деятельности рекомендуется составить таблицу, в левой колонке которой указать эти виды, а в верхнем ряду — номера соответствующих уроков. Предположим, что требуется создать УПСР для первого этапа обучения, рассчитанное на предусмотренные программой 100 занятий. В этом случае такая таблица может выглядеть следующим образом (см. Табл. 1).

Из таблицы видно, что по замыслу и логике автора синхронное со звучащим оригиналом чтение подготовленного дома перевода начинается со второго занятия и продолжается до 10 занятия, то есть до того времени, когда сформируются навыки одновременного слушания и говорения. С 11-го занятия по 25-е предполагается отработать навыки подготовленного СП с опорой на текст выступления на языке оригинала. Затем на следующем этапе, то есть с 26-го занятия до 100-го обучаемым предлагается осуществлять СП подготовленного выступления без опоры на его текст. Поскольку этот вид деятельности является стержневым при обучении СП, то он непрерывно продолжается до конца первого этапа обучения. СП неизвестного обучаемым выступления без опоры на его текст вводится лишь с 50-го занятия, то есть с того момента, когда у обучающихся уже сформировались навыки, достаточные для начала работы по выработке умений собственно СП, происходящего в реальных условиях.

Реализация принципа повторения, за счет которого вырабатываются механические навыки и создается основа для их активизации, осуществляется на основе упражнений, обеспечивающих связь с предыдущим материалом. Отметим здесь же, что разнообразие упражнений по видам и содержанию служит для поддержания интереса обучаемых к предмету.

Тексты для перевода должны быть профессионально и тематически ориентированными и содержать новую лексику (терминологию) по специальности, расширять фоновые и специальные знания обучаемых. Они должны быть также актуальными и оригинальными, то есть разумно сочетать в себе старое и новое, а их авторами должны быть носители ИЯ.

Таблица 1

**Нарастание сложности
по видам переводческой деятельности в УПП**

Вид деятельности/ № урока	1	2	...	10	11	...	25	26	...	30	...	50	...	100
...														
Синхронное чтение подготовленного перевода		+	+	+										
СП подготовленного выступления с опорой на текст					+	+	+							
СП подготовленного выступления без опоры на текст								+	+	+	+	+	+	+
СП неподготовленного выступления без опоры на текст												+	+	+
...														

Для определения оптимального объема для каждого вида упражнений рекомендуется хронометрировать каждое упражнение в уроке и добиться, чтобы время, потраченное на выполнение всех заданий, не выходило за рамки установленного.

Рекомендуется также создать резидентный вариант звуковых и видео материалов, что позволит производить их отбор и компоновку в зависимости от уровня подготовки обучаемых и осуществлять их обновление.

Для УПП необходимо написать аннотацию, предисловие, введение в предмет и методическую записку. В последней необходимо указать не только порядок работы с основными текстами, но и с каждым видом упражнений [Фомин 2006]. Желательно в ней же объяснить типичные нарушения норм перевода и привести критерии оценки устных и пись-

менных переводов, которые необходимы для того, чтобы избежать субъективизма в их толковании, а также классификацию переводческих ошибок и их “вес”.

Непосредственно создание УПП обычно происходит в два этапа. На первом этапе осуществляется поиск и отбор материала, а на втором — его обработка. При этом нельзя забывать о том, что любой отобранный текст должен иметь ссылку на первоисточник.

Обработка отобранного материала заключается в лексическом и переводческом анализе текстов, приведении в соответствие их объема, при необходимости адаптации, а также написании комментариев и составлении словаря. Обработка предусматривает также распределение материала для упражнений по видам перевода и единообразное формулирование заданий к упражнениям.

Перед тем как отдавать пособие в печать, необходимо “обкатать” его на занятиях и на основе выявленных недостатков внести соответствующие изменения.

Таким образом, создание УПП — сложный, многогранный и ответственный процесс, требующий от автора системного подхода, то есть учета специфики обучения переводу в конкретном вузе, общих и частных требований к учебным пособиям, а также реализации в нем основополагающих дидактических принципов, сбалансированного сочетания традиционного и инновационного, логически обоснованной организации и структуризации отобранного материала.

Список литературы:

1. Евтеев С. В. Немецкий язык. Практика перевода. Уровни В2-С1. М.: МГИМО-Университет, 2016. 289 с.
2. Клепко В. И., Шатков Г. В. Некоторые теоретические вопросы написания вузовских лингвистических учебников для подготовки военных переводчиков // Материалы 7-й научно-методической конференции “Структура и содержание учебников и учебных пособий по иностранным языкам”. М.: ВИИЯ, 1971. С. 13–17.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
4. Нелюбин Л. Л., Дормидонтов А. А., Васильченко А. А. Учебник военного перевода. Английский язык. М.: Воениздат, 1981. 444 с.
5. Фомин С. К. Последовательный перевод. Английский язык. Книга преподавателя. М.: Восток-Запад, 2006. 351 с.
6. Фомин С. К. Практический курс синхронного перевода с английского языка на русский. Книга преподавателя. МГИМО-Университет, 2017. 335 с.

Сведения об авторах:

Фомин Сергей Краснославович, ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: ugabarit@yahoo.com

Евтеев Сергей Валентинович, к. филол. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: sergevt@inbox.ru

ON STRUCTURE AND CONTENT OF TRANSLATION TRAINING TEXTBOOKS

Sergei K. Fomin

Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: ugabarit@yahoo.com

Sergei V. Evteev

Candidate of Philology, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: sergevt@inbox.ru

Abstract

This article is an overview of the structure and content of a translation textbook with a focus on certain aspects of creating such a textbook and the actualization of basic teaching principles therein. Special emphasis is placed on work steps and patterns that may be useful. Alongside with some methodology, it offers practical advice on the selection, treatment, structuring, and organization of text-based content. The article may be of interest to teachers of institutions of higher learning concerned with or engaged in writing such textbooks.

Key words: translation, textbook, structure, content, principles, teaching.

References:

1. Evteev, S. V. (2016) *Nemetsky Yazyk. Praktika perevoda. Urovni B2-C1* [German Language. Translation Practice. Levels B2-C1]. MGIMO–Universitet.
2. Klepko, V.I. and Shatkov, G. V. (1971) *Nekotorye teoreticheskie voprosy napisaniya vuzovskikh liguisticheskikh uchebnikov dlya podgotovki voennykh perevodchikov* [A Review of Certain Theoretical Aspects Concerning Military Translation Textbooks]. *Materialy 7-j nauchno-metodicheskoy konferencii "Struktura i sodержanie uchebnikov i uchebnykh posobij po inostrannym yazykam* [The 7th Guidance Seminar "Structure and Content of Foreign Language Textbooks"]. Moscow: Voenny Institut Inostrannykh Yazykov. pp. 13–17.
3. Komissarov, V.N. (2002) *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern Translatology]. Moscow: ETS.
4. Nelyubin, L. L., Dormidontov, A. A., and Vasilchenko, A. A. (1981) *Uchebnik voennogo perevoda. Angliyskiy yazyk* [Military Translation. Textbook. English Language]. Moscow: Voenizdat.
5. Fomin, S. K. (2017) *Pracyicheskiy kurs synchronnogo perevoda s angliyskogo yazyka na russkiy* [Simultaneous Interpretation from English into Russian]. Moscow: MGIMO–Universitet.
6. Fomin, S.K. (2006) *Posledovatelny perevod. Angliyskiy yazyk. Kniga prepodavatelya* [Consecutive Interpretation. English Language. Teacher's Book]. Moscow: Vostok-Zapad.

Формирование специальной составляющей переводческой компетентности при подготовке регионоведов

С. Р. Хайрова

Аннотация

В статье предпринимается попытка выявить специфику специальной составляющей переводческой компетентности специалистов-регионоведов. Теоретические и методологические подходы к подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации рассматривают специальную переводческую компетентность в тесной связи с предметной сферой перевода. Разнообразии предметных областей знаний, охватываемых профессией регионоведа, обуславливает следующие особенности специальной переводческой компетентности специалистов данного профиля: умения и навыки оперативного погружения в новые предметные сферы и освоения новых терминосистем, умения и навыки продуцирования текстов разных жанров специальных дискурсов, высокая значимость стратегических умений и навыков для осуществления межъязыкового / межкультурного посредничества с учетом разных культурных характеристики и прагматических программ коммуникантов. В статье также отмечаются некоторые принципы отбора учебного материала, позволяющие моделировать реальные ситуации профессионального общения.

Ключевые слова: переводческая компетентность, компетенция, профессионально ориентированный перевод, дидактика перевода, регионоведение.

В рамках своей профессиональной деятельности специалисты-регионоведы могут выступать в качестве межъязыковых и межкультурных посредников в различных сферах международных контактов. Такое посредничество предполагает оказание экспертных и коммуникационных услуг, в том числе переводческих, поскольку в современных условиях международного сотрудничества значительная доля переводческих заданий выполняется не профессиональными переводчиками, а специалистами в других областях знаний. Таким образом, формирование переводческой компетентности является важной составляющей общепрофессиональной подготовки регионоведов.

В исследовательской литературе обнаруживается большое разнообразие подходов к пониманию компонентного состава переводческой компетентности, и, кроме того, не существует однозначной трактовки терминов “компетенция” и “компетентность”. В разграничении данных понятий мы опираемся на концепцию Н. Н. Гавриленко, которая под профессиональной компетентностью переводчика понимает его способность

отбирать и использовать имеющиеся в его распоряжении “внутренние ресурсы”, или “компетенции”, то есть конкретные профессиональные знания и умения [Гавриленко 2015: 70].

Отсутствие единого подхода к пониманию содержания переводческой компетентности объясняется невозможностью охватить в одной модели все аспекты переводческой деятельности. Вместе с тем, многие исследователи выделяют в структуре переводческой компетентности базовые компоненты, а также специфические умения и навыки, обусловленные работой переводчика с определенной предметной областью. Зарубежные переводоведы говорят о предметных знаниях (subject area knowledge), предметной компетенции (subject competence), предметно-специальной компетенции (domain/subject specific competence) [см. Вербицкая, Соловов 2010]. В отечественном переводоведении широко распространен подход, предложенный Л. К. Латышевым, согласно которому владение предметными знаниями и соответствующей терминологией формирует специальную переводческую компетенцию — своего рода надстройку над фундаментом базовой переводческой подготовки [Латышев 2003]. Н. Н. Гавриленко предлагает широкое толкование понятия “специальная переводческая компетентность”, под которой понимается “ядро” профессиональной компетентности переводчика специальных текстов: общие теоретические и процедурные знания в области переводоведения, предметные знания и ряд компетенций — дискурсивная, социокультурная, стратегическая, технологическая и информационная [Гавриленко 2015]. Отдельные составляющие данной модели встречаются в разных классификациях, однако безусловное достоинство подхода Н. Н. Гавриленко заключается в том, что эти компоненты рассматриваются в связи со специализацией переводчика в определенной профессиональной области.

В рамках своей переводческой деятельности регионоведы выполняют функции отраслевых переводчиков, поэтому обучение переводу данных специалистов базируется на теоретических и методологических принципах подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Согласно ФГОС специальности “Зарубежное регионоведение”, профессия регионоведа охватывает разнообразные сферы профессиональной деятельности — от науки и культуры до экономики и дипломатии. Так же широк круг потенциальных профессиональных задач — организационно-управленческие, экспертно-аналитические, научно-исследовательские и др. Большое разнообразие предметных сфер делает сложной задачу глубокого освоения всех возможных терминсистем. Общеязыковая подготовка студентов-регионоведов предполагает изучение делового и дипломатического подъязыков изучаемого региона, однако в рамках переводческой подготовки представляется менее целесообразным ставить акцент на тематический принцип. Особое внимание следует уделять формированию информационно-поисковых навыков, позволяющих в краткие сроки знакомиться с новыми узкоспециализированными

областями и осваивать новую терминологию. Информационно-поисковая компетенция в рамках специальной переводческой компетентности должна включать в себя: умение разрабатывать стратегию поиска ресурсов и оценивать их качество / пригодность для решения переводческих задач, технические навыки поиска и отбора материала, умение создавать корпуса параллельных текстов как основы для формирования терминологических тезаурусов и источника переводческих соответствий.

Другим важным аспектом является понимание правил и конвенций жанрового оформления устных и письменных текстов, характерных для данной профессиональной области. Начиная с разработок Катарины Райс в области транслатологической типологии текстов, в отечественном и зарубежном переводе утвердилось представление о том, что выбор стратегии и технологии перевода зависит от определенных характеристик текста. В дидактике перевода текстотипологический подход означает, что при отборе учебных материалов необходимо предлагать студентам тексты не только разной тематической направленности, но и разной типологической принадлежности. Образовательный стандарт обрисовывает в самых общих чертах типы текстов, с которыми могут работать будущие регионоведы: официальная и деловая переписка, документы протокольных мероприятий, дайджесты, аналитические материалы, отчеты. В ходе обучения переводу студенты должны ознакомиться с данными профессионально значимыми типами текстов, научиться составлять и переводить их с учетом региональной специфики языкового и содержательного наполнения, основных жанровых характеристик. Кроме того, следует сформировать у студентов навыки самостоятельного анализа текстовых моделей для целей перевода с опорой на корпуса параллельных текстов, которые они создают для погружения в предметную область. В данном случае акцент в их исследовательско-поисковой деятельности будет ставиться на выявление конвенций оформления текстов того или иного типа, принятых в профессиональных сообществах России и изучаемого региона.

Следующая особенность специальной переводческой компетенции регионоведов связана с посредническими аспектами их профессиональной деятельности. Обладая экспертными системными знаниями о регионе специализации и родной стране, специалисты-регионоведы могут успешно выступать в роли медиаторов межъязыкового и межкультурного общения. Особое значение в такого рода медиативной деятельности имеет способность правильно распознавать и согласовывать “прагматические программы” участников коммуникации. Навыки прагматической адаптации сообщения предполагают способность определять объем информации, подлежащий экспликации в переводе (в зависимости от фоновых знаний коммуникантов и их информационных потребностей), а также производить другие корректировки сообщения с учетом различных социально-культурных характеристик участников коммуникации. Корректировки необходимы для создания дружественной атмосферы

общения, предотвращения конфликтных ситуаций, согласования намерений и интересов партнеров и других задач, связанных с обеспечением успешного коммуникативного взаимодействия. Прагматическую адаптацию следует отнести к стратегическим навыкам. Их важность особенно высока, поскольку профессиональная деятельность регионоведов связана с контактами на высшем уровне, где сбои в коммуникации могут иметь серьезные последствия. Отработка стратегических навыков проходит наиболее эффективно в рамках ролевых игр и других форм моделирования реальных ситуаций профессионального общения, однако анализ прагматических составляющих необходим при выполнении любых переводческих заданий.

Таким образом, учитывая ограниченный объем часов, выделяемых на обучение переводу будущих регионоведов, целесообразно сосредоточить дидактическую работу на отработке тех компонентов переводческой компетенции, которые обусловлены спецификой переводческой работы в данной профессиональной сфере: информационно-поисковые умения и навыки, позволяющие оперативно набирать знания в новых предметных областях, осваивать новые терминосистемы и моделировать тексты в соответствии с национально-специфическими конвенциями; стратегические навыки и умения для осуществления эффективного межъязыкового и межкультурного посредничества. Учебный материал должен быть максимально приближен к реальным ситуациям профессионального общения.

Список литературы:

1. Вербицкая М. В., Соловов М. Ю. Компоненты и уровни переводческой компетенции // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. №4. С.9–18.
2. Гавриленко Н. Н. Попытка систематизации переводческих компетенций // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. №2(12). С. 70–77.
3. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.

Сведения об авторе:

Хайрова Светлана Раисовна, к. филос. н., доцент, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия; e-mail: kh_sv@inbox.ru

FORMING THE SPECIALIZED COMPONENT OF TRANSLATOR COMPETENCE IN THE TRAINING OF AREA STUDIES SPECIALISTS

Svetlana R. Khayrova

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: kh_sv@inbox.ru

Abstract

This article seeks to analyze the specifics of the specialized translation competence required for area studies specialists. Theoretical and methodological approaches to training industry-specific translators define the specialized component of translation competence through the relevant subject field. The cross-subject nature of area studies means that the teaching process should focus on the development of the following skills: ability to develop knowledge in new subject areas and terminology systems, ability to create texts of various genres within specialized discourses, strategic skills necessary to ensure successful cross-linguistic and cross-cultural communication between participants with different cultural characteristics and pragmatic programmes. All this requires the use of didactic techniques and study materials that reflect real-life professional situations.

Key words: translation competence, translation competency, specialized translation, translator training, area studies.

References:

1. Verbitskaya, M. V. and Solovov, M. Yu. (2010) Komponenty i urovni perevodcheskoy kompetencii [Components and Levels of Translation Competence]. *Vestnik Moskovskogo universiteta — Moscow State University Bulletin*. Vol. 19. Issue 4. pp. 9–18.
2. Gavrilenko, N. N. (2015) Popytka sistematizacii perevodcheskikh kompetencij [An Attempt at Systematizing Translation Competencies]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta — Perm National Research Polytechnical University Bulletin*. Issue 2 (12), pp. 70–77.
3. Latyshev, L. K. (2003) *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: ucheb. posobie dlya stud. perevod. fak. vyssh. ucheb. zavedenij* [Translation: Theory, Practice and Methods of Teaching: Manual for Students of University Translation Departments]. Moscow: Akademia.

Роль основ военно-технического перевода в процессе обучения иностранному языку и переводу студентов-международников

Т. П. Швец

Аннотация

Навык военно-технического перевода становится все более востребованным в профессиональной деятельности специалистов-международников. Ввиду отсутствия отдельного курса этого вида перевода в образовательной программе университета недостаток знаний в данной сфере можно сократить за счет использования в курсах аспектов иностранного языка кратких аутентичных видеоматериалов, новостных сообщений

и неадаптированных текстов общественно-политической и военно-технической направленности. В данной статье предлагается также рассмотреть разные форматы заданий, которые легко интегрируются в канву аудиторных занятий по общественно-политическому переводу: задания, направленные на расширение узуального значения терминов изначально военной направленности, работу с переводом военных метафор, перевод новостных заголовков с явным или скрытым военным контекстом. Автор делает вывод о том, использование подобных заданий позволяет обучающимся внимательнее относиться к изучаемому языку, развивать лингвистическую догадку, аналитические навыки и навыки перевода в целом.

Ключевые слова: общественно-политический перевод, военно-технический перевод, обучение переводу, обучение иностранному языку, письменный перевод, устный перевод.

Обучение иностранному языку и общественно-политическому переводу в МГИМО МИД России традиционно занимает особое место в образовательном процессе. Однако ввиду того, что военный контекст приобретает все большую значимость в политическом дискурсе и в дипломатической работе, возникает обусловленная необходимостью включения этого блока информации в курсы иностранного языка и общественно-политического перевода (ОПП).

Стоит отметить, что подробно познакомиться с военной лексикой студенты университета могут только во время обучения на военной кафедре и частично во время изучения ряда тем в учебных пособиях по общественно-политическому переводу [Осетрова, Суханова, Давлетшина 2010; Осетрова, Шмелева 2015]. Однако студенты остро ощущают необходимость в базовой осведомленности в этой тематике и нередко сами обращаются с просьбой более подробно прокомментировать отдельные термины или выражения военной направленности, которые часто используются в новостных и аналитических материалах.

В связи с этим, представляется актуальным и своевременным предложить несколько вариантов заданий, позволяющих преподавателям интегрировать задания, нацеленные на изучение и закрепление лексики военно-технической направленности, в контекст аудиторных занятий, при этом не перестраивая их план полностью и не жертвуя для этого основным бюджетом времени занятия.

Прежде всего, стоит обратить внимание на хорошо знакомый студентам формат перевода новостных заголовков, в которых регулярно фигурируют военно-политические события (*Migrants to Yemen Unaware of Bombs and Bodies Ahead* (CNN, 20.03.2019)). Подобные примеры иллюстрируют процесс распространения военных терминов и лексем на “гражданские” сферы жизни (*John Bercow Drops a Brexit Bombshell* (The Economist, 19.03.2019)) или имеют аллюзии на исторические со-

бытия, что позволяет параллельно проверить уровень базовой эрудиции студентов (*Meteor Exploded in Earth's Atmosphere with 10x the Energy of Hiroshima Atom Bomb* (CNN, 20.03.2019)). Подобный формат заданий станет хорошей “разминкой” в начале занятия или позволит сменить формат аудиторной работы после выполнения перевода большого текста.

На следующем уровне логичным представляется обсуждение вариантов перевода сложных заголовков с последующим переводом статей, что является общей практикой для аудиторных занятий по ОПП в группах, изучающих английский язык в качестве второго иностранного языка.

Подобное задание методически целесообразно выполнять в мини-группах с ограничением времени. Рассмотрим пример подобного фрагмента статьи, опубликованной на сайте ассоциации ветеранов-военнослужащих США:

Afghans Probe US Mistaken Airstrike of Afghan Army Base
The soldiers were killed by friendly fire Wednesday in what was supposed to be a precision airstrike by U.S. forces supporting Afghan soldiers battling insurgents near the city of Tarin Kot in Uruzgan province.

“We are operating in a complex environment where enemy fighters do not wear uniforms and use stolen military vehicles to attack government forces,” said the U.S. mission spokesman Bob Purtiman.

“The U.S. is an occupier country directly involved in crimes against humanity,” said Taliban spokesman Zabihullah Mujahid. “The show of concern and sadness about human rights by such a criminal state is preposterous and comical” [Shah 2019].

Безусловно полезным является выполнение упражнения на перевод атрибутивных словосочетаний, которые позволяют студентами научиться формулировать словосочетания без *of* в виде цепочки существительных. Большой список частотных выражений со схемами перевода 1–2, 1–2–3, 1–3–2 и 3–2–1 приводится в серии самоучителей А. Фалалеева и А. Малофеевой. Например, словосочетания *stray bullet* — ‘шальная пуля’, *combat decoration* — ‘боевая награда’, *combat readiness* — ‘боевая готовность’ [Фалалеев, Малофеева 2014], параллельно формируют у студентов навык борьбы с “гипнозом” английского языка.

Отдельную категорию стоит выделить слова и выражения, изначально имевшие сугубо военное значение, но больше известных в современном мире в связи с новыми коннотациями. К таким примерам можно отнести *дедлайн*, *бикини*, *слоган* и *спам*. Обсуждение подобных явлений может стать хорошим примером проектных заданий, которые позволят обучающимся проявить свой творческий потенциал и развить интерес к данной тематике.

Нередко в материалах СМИ и аналитических статьях по политической тематике встречаются военные метафоры. Обсуждение подобных примеров с комментариями поможет разнообразить аудиторные занятия и позволить студентам в будущем сделать свои переводы более образ-

ными (в тех случаях, где это будет уместно и допустимо). Рассмотрим несколько подобных примеров:

1. *Launch*: Condoleezza Rice launched a diplomatic effort aimed at ending the war. Diplomacy is a weapon against war itself.
2. *Battle*: Every day is an uphill battle. Life is a battle against a higher enemy and we are the rebels seeking higher ground.
3. *Battleground*: The senate has become the battleground for stem cell lobbyists. Opposing lobbyists are civil-war warriors seeking to seize a specific legal territory from (disputed zone) lawmakers.
4. *Under fire*: The president has been under fire for his veto of the stem cell bill. Politics is war, with word-bullets a popular means of attack [Lakoff, Johnes 2003].

Подобные примеры можно выделить в отдельный список, предложив студентам дополнить его собственными примерами метафор, найденных в статьях, сериалах и фильмах на английском языке. Мотивированным группам можно предложить выполнить подобные задания последующим составлением глоссариев в формате документов Google docs, что повышает общую вовлеченность студентов в образовательный процесс и помогает формировать управленческую компетенцию.

Полагаю, что вдумчивое и тщательное выполнение данных видов упражнений будет способствовать формированию устойчивых переводческих умений, интереса к английскому языку и переводу и поможет студентам-международникам чувствовать себе увереннее при работе с материалами политической и военной направленности.

Список литературы:

1. Остерова Е. Е., В. А. Шмелева. Английский язык: дипломатия и война = Diplomacy and War: учеб. пособие по общественно-политич. переводу. М.: МГИМО–Университет, 2015. 138 с.
2. Осетрова Е. Е., Суханова И. Д., Давлетшина Д. К. Английский язык: актуальные проблемы международной безопасности = Challenges to International Security: учеб. Пособие по переводу международных документов для студентов III курса ф-та МО. М.: МГИМО–Университет, 2010. 175 с.
3. Shah A. Afghans Probe US Mistaken Airstrike of Afghan Army Base. URL: <https://www.military.com/daily-news/2019/03/14/afghans-probe-us-mistaken-airstrike-afghan-army-base.html> (дата обращения 14.03.2019).
4. Фалалеев А., Малофеева А. Упражнения для синхрониста. Зеленое яблоко. Самоучитель устного перевода с английского языка на русский. СПб.: Перспектива, Юникс, 2014. 187 с.
5. George Lakoff, Mark Johnsen. Metaphors we live by. London: The university of Chicago press. 2003. 242 p.

Сведения об авторе:

Швец Татьяна Петровна, к. иск. н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: tanyashvets@gmail.com

THE ROLE OF THE BASIS OF MILITARY-TECHNICAL TRANSLATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AND TRANSLATION DISCIPLINES OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS

Tatiana P. Shvets

Candidate of Arts, Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia;
e-mail:tanyashvetz@gmail.com

Abstract

The skill of military-technical translation becomes essential in the professional activities of international affairs specialists. Due to the lack of a separate course of this type of translation in the university's educational program, the gap can be shortened by using the brief foreign authentic video materials, news reports and non-adapted texts of a socio-political and military-technical orientation during the lessons of the foreign language aspects. This article also proposes to consider different formats of tasks that can be easily integrated into the outline of classroom studies on social and political translation: tasks aimed at expanding the usual meaning of some military terms, translation of military metaphors, translation and interpretation of news headlines with an explicit or hidden military context. The author concludes that the use of such tasks allows students to be more attentive to the language being studied, to develop a linguistic guess, and analytical and translation skills in general.

Key words: political translation, military-technical translation, methods of translation teaching, foreign language teaching, translation, interpretation.

References:

1. Osetrova, E. E. and Shmeleva, V. A. (2015) *Angliyskiy yazik. Diplomatiya y Voina: uchebnoe posobie po obschestvenno-politicheskomu perevodu* [Diplomacy and War: Manual on political translation]. Moscow: MGIMO–Universitet.
2. Osetrova, E. E., Sukhanova, I. D., and Davletshina, D. K. (2010) *Angliyskiy yazik; actual'niye problem mezhdunarodnoy bezopasnosti = Challenges to International Security: uchebnoe posobie po obschestvenno-politicheskomu perevodu* [Challenges to International Security: Manual on political translation]. Moscow: MGIMO–Universitet.
3. Shah, A. (2019) *Afghans Probe US Mistaken Airstrike of Afghan Army Base*. [Online] Available from: <https://www.military.com/daily-news/2019/03/14/afghans-probe-us-mistaken-airstrike-afghan-army-base.html>. (Accessed: 14.03.2019).
4. Falaleev, A. and Malofeeva, A. (2014) *Uprazhneniya dlya sinkhronista. Zelenoye Yabloko* [Green Apple: practice book for simultaneous interpreters]. St. Petersburg: Perspektiva, Uniks.
5. Lakoff, G. and Johnsen, M. (2003) *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press.

Методика написания учебного пособия по общественно-политическому переводу для студентов- международников (на примере авторского пособия “Английский язык. Выборы = elections”)

М. А. Яковлева, Е. Е. Осетрова

Аннотация

Одним из важнейших аспектов подготовки высококвалифицированных специалистов-международников, безусловно, является изучение модуля “Общественно-политический перевод”. Разработка учебных пособий, необходимых для развития предусмотренных программой модуля компетенций и для расширения общелингвистического и общеобразовательного кругозора обучающихся, представляет собой ключевую дидактическую задачу для языковых кафедр учебных институтов, готовящих такого рода специалистов. В статье авторы обосновывают данный тезис на примере авторского учебного пособия, посвященного теме “Выборы”, одной из наиболее актуальных тем современной политики. Авторы затрагивают вопрос оптимальной структуры построения учебного пособия по аспекту “Общественно-политический перевод”, изучаемому в неязыковом вузе с учетом специфики подготовки специалистов-международников, которое уделяет особое внимание расширению словарного запаса по рассматриваемой теме, отработке различных переводческих умений при работе с текстами, а также решению проблемы преодоления распространенных переводческих трудностей (преимущественно с английского языка на русский).

Ключевые слова: перевод, общественно-политический перевод, методика, учебное пособие, компетенции студентов-международников.

Одним из важнейших аспектов подготовки высококвалифицированных специалистов в области международных отношений, безусловно, является изучение модуля “Общественно-политический перевод”, цель которого — не только развить предусмотренные программой компетенции, а именно переводческую, речевую и языковую, но и содействовать расширению общелингвистического и общеобразовательного кругозора обучающихся. Вопрос переводческих компетенций и компетенций, необходимых специалисту-международнику, часто становится предметом рассмотрения научных и практических работ [Карпов, Воевода 2018; Комиссаров 2002]. Разработка учебных пособий, необходимых для усвоения студентами учебного материала для реализации обозначенной цели, представляет собой, на наш взгляд, ключевую дидактическую задачу для языковых кафедр учебных институтов, готовящих такого рода специалистов. Такого же мнения придерживаются и другие специалисты

[Савицкая 2013]. Любое пособие по общественно-политическому переводу должно способствовать формированию и развитию таких умений студентов, которые являются важнейшими компонентами заявленных компетенций. В процессе разработки авторского учебного пособия, посвященного теме “Выборы”, мы стремились именно к этому. Выбор темы “Выборы” в качестве материала для написания пособия связан с тем, что данная проблематика — одна из наиболее актуальных тем современной политики, тема, которую нельзя обойти при изучении мировых политических процессов.

Рассматриваемое учебное пособие предназначено для студентов факультетов международных отношений и зарубежного регионоведения, владеющих английским языком на уровне В2. Оно может использоваться и в работе на факультетах иностранных языков, факультетах политического и юридического профиля при наличии на них курса общественно-политического перевода.

В процессе подготовки рассматриваемого пособия мы видели своей основной целью сформировать и развить целый ряд умений обучающихся (заметим, что данные умения являются важнейшими компонентами указанных выше компетенций). К ним относятся умение выполнять письменный перевод текстов общественно-политической содержания с английского языка на русский и с русского языка на английский, умение выполнять зрительно-устный перевод текстов общественно-политической тематики с английского языка на русский, умение устно аннотировать на английском языке предлагаемые материалы общественно-политической тематики, а также составлять обзоры прессы по теме пособия.

Учебное пособие ставит перед собой конкретные дидактические задачи. Оно должно сформировать умения адекватно понимать содержание текста на одном языке и передавать его путем создания текста на другом языке (на материале актуальных текстов из англоязычной и российской прессы, посвященных теме “Выборы”). Оно развивает умение пользоваться лексикографическими источниками, справочной литературой, а также другими источниками информации при переводе текстов общественно-политической содержания. Пособие способствует также развитию умения осуществлять переводческие трансформации и вообще применять различные переводческие приемы.

Содержание и структура учебного пособия, как нам представляется, способствуют развитию компетенций, необходимых для специалистов-международников. Необходимо отметить, что нами обязательно учитывалась определенная специфика изучения модуля “Общественно-политический перевод” в неязыковом вузе: представляется важным делать упор не только на отработку различных переводческих умений при работе с текстами и обучению методов преодоления распространенных переводческих трудностей (в пособии речь идет преимущественно

о трудностях перевода с английского языка на русский), но и на расширении словарного запаса по рассматриваемой теме (предполагается что работа с пособием позволит расширить словарный запас студентов минимум на 250 единиц). Это связано с тем, что в силу небольшого количества часов, выделенных на изучение языка (особенно у студентов, изучающих английский как второй иностранный), занятия по обществено-политическому переводу включают в себя и некоторые задачи, выполняемые программой по аспекту “Общий язык”, где на изучение узкой тематики просто не хватает времени.

Учебное пособие состоит из 6 уроков, каждый из которых посвящен одному из аспектов темы “Выборы”, охватывающих весь избирательный процесс — от начала подготовки к выборам до момента избрания кандидатов и связанных с этим событием изменений в политической жизни. Весь текстовый материал пособия (взятый из современной англоязычной прессы) аутентичен и актуален. Принимая во внимание тот факт, что в пособии встречается достаточное количество статей, посвященных выборам в США, нам показалось целесообразным включить в него дополнительный раздел “US Elections. Supplementary Reader”. Полагаем, что наличие данного раздела будет способствовать пониманию студентами весьма непростой системы выборов в США, не имеющей ничего общего с избирательной системой других стран.

Работа над лексическим материалом пособия предполагает ознакомление с лексическими единицами в представленных текстах на уровне понимания смысла высказывания, развитие переводческих умений на уровне отдельных лексических единиц и словосочетаний и закрепление умения свободно использовать активную лексику каждого урока при переводе с английского языка на русский и с русского языка на английский любых текстов, посвященных теме “Выборы”. Работа с переводческой составляющей пособия подразумевает ознакомление с грамматическими конструкциями и лексическими особенностями, вызывающими трудности с переводческой точки зрения, дальнейшее развитие умения распознавать такого рода конструкции и лексические сложности, а также применение предложенных в пособии методов их преодоления.

Материал каждого урока (за исключением Урока 6, целиком посвященного повторению пройденного) открывается подразделом “Translation Matters”, который включает посвященный определенным трудностям в переводе с английского языка на русский переводческий комментарий. В комментарии объясняются способы преодоления рассматриваемых трудностей. Кроме того, в подразделе присутствуют задания для отработки умения применять предлагаемые способы.

Помимо переводческого комментария, каждый урок включает набор актуальных текстов из англоязычных СМИ, подобранных в соответствии с рассматриваемой в уроке темой. В данных текстах изученные

выше переводческие трудности выделены курсивом, и там же содержатся сноски на соответствующий раздел в “Translation Matters”. Таким образом обеспечивается преемственность материала внутри каждого урока. Все тексты пособия могут быть использованы как для письменного (то есть подготовленного), так и для зрительно-устного перевода (то есть неподготовленного). Преподаватель может выбрать вид задания сам, ориентируясь на уровень группы. Начинаящим студентам, на наш взгляд, следует на начальной стадии изучения материала сосредоточиться на выполнении письменного перевода предлагаемого текста и только по прошествии некоторого периода времени перейти к зрительно-устному переводу. Более продвинутые студенты могут выполнять данные виды работы параллельно.

Каждый урок пособия (за исключением Урока 6) в обязательном порядке содержит привязанный к теме урока тематический словарь, который необходим для понимания конкретных аспектов избирательного процесса. Для закрепления лексического материала предлагается весьма обширный аппарат упражнений. Так, студентам предлагается перевести с английского языка на русский словосочетания, представленные в текстах урока, а также предложения на перевод с английского на русский язык, в которых подчеркиванием выделены активные лексические единицы. Кроме того, в рамках каждого урока студентам предлагаются упражнения по раскрытию скобок, когда в том числе необходимо вставить активные лексические единицы в нужной грамматической форме. В пособие также включены задания на перевод с английского на русский язык журнальных и газетных заголовков, содержащих активные лексические единицы. Такого рода задание требует не только освоения тематического словаря, но и способствует развитию важного навыка передачи на русский язык заголовков, имеющих ряд характерных особенностей с точки зрения своей структуры. В каждый урок также включено упражнение, предполагающее перевод с русского языка на английский предложений, которые содержат активные лексические единицы урока и выделенные в нем переводческие трудности. Данное упражнение является хорошим способом повторения и закрепления пройденного материала. Все упражнения могут быть использованы как для письменного, так и для зрительно-устного перевода.

В современной методике рекомендуется предлагать задания разной уровня сложности, поскольку зачастую уровень языковой подготовки студентов в группе неоднородный и более подготовленные студенты готовы справляться с усложненным материалом. В связи с этим в пособие нами были включены упражнения повышенной сложности, обозначенные **. Одно из таких упражнений предполагает объяснение студентами на английском языке значений представленных словосочетаний. Таким образом, студенты имеют возможность развить свою речевую компе-

тенцию и еще больше обогатить свой словарный запас. В каждом уроке представлены набор предложений и тексты повышенной сложности.

Кроме того, в каждом уроке пособия (за исключением Урока 1) представлены тексты для перевода с русского языка на английский. Данный вид работы предназначен для групп, изучающих английский как основную и на регулярной основе выполняющих такого рода переводы.

В пособие также включены упражнения, предлагающее студентам прокомментировать на английском языке представленные карикатуры, посвященные теме урока. Данное упражнение является ознакомительным: студенты узнают о реалиях избирательных кампаний в разных странах. Полагаем, что оно так же способствует развитию речевой компетенции учащихся (то есть использованию в речи накопленного лексического материала по теме “Выборы”) и расширяет их кругозор.

Полагаем, что наличие заданий разного уровня сложности позволяет преподавателю адаптировать материал в зависимости от уровня группы в целом и исходя из индивидуальных особенностей отдельных студентов, что дает возможность осуществлять более индивидуальный подход к обучению.

В конце каждого урока (за исключением Урока 6) для закрепления материала представлен итоговый текст, содержащий активную лексику урока и выделенные в нем переводческие трудности. Такой текст позволяет проверить степень усвоения учащимися пройденного материала.

Хотелось бы подчеркнуть важность такого компонента обучения, как самостоятельная работа студентов, которая позволяет закрепить и углубить знания, полученные на практических занятиях и развить приобретенные переводческие умения. Соотношение аудиторной и самостоятельной работы на каждый урок, на наш взгляд, должно сводиться к примерно 8 часам работы в классе и 6 часам вне его. В том числе и для отработки второго компонента нами был разработан отдельный урок (Урок 6), посвященный исключительно повторению, который позволяет усовершенствовать приобретенные в ходе работы над материалом переводческие умения. В него включены упражнения на перевод с английского языка на русский предложений, содержащих изученные в пособии переводческие трудности, активные лексические единицы и тексты на перевод с русского языка на английский. Весь материал Урока 6 может быть использован как раз для самостоятельной работы учащихся: он снабжен ключами к упражнениям, чтобы имелась возможность после проработки заданий проверить себя.

Таким образом, при написании учебного пособия по общественно-политическому переводу для студентов-международников необходимо обратить внимание не только на отработку переводческих умений, но и на развитие иных лингвистических знаний, включая расширение словарного запаса. Кроме того, важно подобрать дополнительный материал, позволяющий в полной мере ознакомиться с контекстом освещаемой

темы (в нашем случае — выборы), а также включить задания различного уровня сложности, которые позволяют использовать пособие для широкого круга учащихся. С точки зрения структуры, необходимо подобрать единый формат для основных разделов пособия, а также выстроить логическую взаимосвязь элементов внутри каждого урока. Отдельно отметим важность материала для самостоятельной работы, которой также следует включать в пособие.

Полагаем, что вдумчивое и тщательное выполнение всех видов упражнений данного пособия способствует формированию устойчивых переводческих умений, а предлагаемые авторами методические рекомендации облегчают прохождение материала. В процессе написания пособия мы стремились создать оптимальное соотношение всех видов заданий для достижения основной цели — развития компетенций, необходимых любому специалисту-международнику.

Список литературы:

1. Карпов В. В., Воевода Е. В. Формирование профессиональных и личностных качеств студентов-международников как основы профессиональной идентичности // Современное педагогическое образование. 2018. №1. С. 89–94.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. С. 317–339.
3. Осетрова Е. Е., Яковлева М. А. Английский язык. Выборы = Elections: учебное пособие по общественно-политическому переводу. М.: МГИМО–Университет, 2017. 188 с.
4. Савицкая Т. Н. Написание учебных пособий — часть методической работы преподавателя вуза // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. 2013. №7. С. 118–122.

Сведения об авторах:

Яковлева Мария Александровна, к. филол. н., ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: mariaiakovleva@hotmail.com

Осетрова Елена Евгеньевна, ст. преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; e-mail: lena-osetrova@mail.ru

HOW TO WRITE A MANUAL ON POLITICAL TRANSLATION FOR STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS (BASED ON THE AUTHORS' MANUAL "ELECTIONS")

Maria A. Iakovleva

Candidate of Philology, Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: mariaiakovleva@hotmail.com

Elena E. Osetrova

Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; e-mail: lena-osetrova@mail.ru

Abstract

The course of political translation is undoubtedly one of the most important elements in training highly qualified specialists in international relations. Preparing manuals necessary for broadening students' knowledge of linguistics and general studies as well as for developing the educational competences provided for in educational programs is the key didactic task of university foreign language departments teaching that kind of specialists. The authors of the article prove the thesis using as an example their manual on elections — one of the most burning issues of modern politics. The authors touch upon the issue of the most suitable structure of a manual on political translation studied at a non-linguistic school given the specificity of training international relations students.

Key words: translation, political translation, methodology, manual, competences of international relations students.

References:

1. Karpov, V. V. and Voevoda, E. V. (2008) Formirovanie professionalnyh i lichnostnyh kachestv studentov-mezhdunarodnikov kak osnovy professionalnoy lichnosti [Formation of professional and personal characteristics of international relations students as the foundation of professional identity]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 1. pp. 89–94.
2. Komissarov, V. N. (2002) *Sovremennoe perevodovedenie. Uchebnoe posobie* [Modern translation theory: Manual]. Moscow: ETS.
3. Osetrova, E. E. and Iakovleva, M. A. (2017) *Angliyskiy yazyk. Vybory = Elections: uchebnoe posobie po obschestvenno-politicheskomu perevodu* [Elections: Manual on political translation]. Moscow: MGIMO–Universitet.
4. Savitskaya, T. N. (2013) Napisanie uchebnyh posobiy — chast metodicheskoy raboty prepodavatelya vuza [Writing manuals as part of methodological work of teachers in higher education]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze*. 7. pp. 118–122.

English Language Teaching Through Captioning Videos at Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Slovakia

A. Barnau, B. Dzuganova

Abstract

English language is the global language, used as *lingua franca* all over the world. It is the first foreign language taught in Slovakia. It is necessary to offer a very wide range of stimulating activities to develop communicative competence and performance in Slovak medical students. Videos published on the

Internet offer enormous potential for foreign language acquisition at every level according to CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) in almost all learning phases, covering a huge variety of topics. Our study is particularly aimed at watching of YouTube professional medical videos with/without captions and their effect on English language teaching and knowledge acquisition in medical students at Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Comenius University in Bratislava, Slovakia (JFM UC). Videos, complemented with intralingual subtitles or automatically generated captions, where the text is in the same language as the sound, are an outstanding tool improving listening comprehension skills of second language (L2) in advanced learners. Captions transfer the spoken language into the written text. Thus, visual information combining verbal text increases language acquisition in L2 learners. Videos with/without captions helped Slovak students of Medicine to comprehend English language; they had positive effects on vocabulary acquisition and retention as well as communicative performance.

Key words: captioning videos, communication skills, listening comprehension, medical English, t-test.

Two general models of visual as well as aural perception (*bottom-up* and *top-down*) describe how the brain transforms audiovisual stimuli into meaningful [Barnau 2018]. These models are designed and valid for all proficiency levels. It means that even advanced learners need to work on bottom-up aspects of language processing in a specific medical context when dealing with fast speech of a native speaker as well as on top-down strategies which presuppose a kind of prior knowledge in order to make predictions about the content of the incoming information. According to the test result, in a specialized medical video, often with a noisy background; the learners rely on their prior knowledge of the topic and context [Barnau, Dzuganova 2017]. Thus, they rely on top-down strategy in order to deal with unreliability in the original sound, unfamiliar vocabulary or language structures, which can be an obstacle to bottom-up language processing. If the learners are unable to understand anything they hear, they will not be able to participate in discussion or answer the questions in the post-listening activities.

Captioned professional videos are considered an outstanding pedagogical tool bringing authentic language and authentic situation into the classroom, which enhance foreign language acquisition [Sydorenko 2010]. According to the majority of scholars, captioned or subtitled videos help L2 learners to comprehend the language. Moreover, they have positive effects on vocabulary acquisition and retention as well as communicative performance [see Baltova 1999; Barnau, Dzuganova, Malinovska 2018; Garza 1991; Danan 2004; Vanderplanck 2016].

Forty students participated in the research study during their regular classes during five weeks. The participants were divided into two groups (N1 = 20,

N2 = 20). Group 1 (G1) and group 2 (G2) watched the medical video twice, first time without automatically generated captions and second time with captions. The influence of captions on listening comprehension was observed and tested (T1, T5). Medical English videos were taken from YouTube. In our statistical analyses, we compared G1 and G2 watching medical videos from the first to the fifth week. For data analyses we used a *paired t-test*.

Both groups, viewing first time uncaptioned videos and second time videos with captions, achieved significantly higher scores on video content comprehension tests proving enhancement of listening comprehension ($p_1 = 0.027, p_2 = 0.041$). Quantitative results are presented in Table 1 showing the number of participants as well as their mean scores, standard deviation (SD) and standard error of the mean (SEM) on the comprehension tests.

Video	Comprehension tests			
	G1		G2	
	T ₁	T ₅	T ₁	T ₅
Mean	17.95	19.25	15.60	18.00
SD	2.72	3.68	5.02	4.27
SEM	0.61	0.82	1.12	0.95
N	20	20	20	20

Chart 1. Quantitative Results of the Tests

We can conclude that captions contributed significantly to better listening comprehension of medical professional videos. Thus, captioned videos are an important tool for L2 students enhancing English language learning and teaching.

References:

1. Baltova, I. (1999) *The Effect of Subtitled and Staged Video Input on the Learning and Retention of Content and Vocabulary in a Second Language*. Ottawa: University of Toronto.
2. Barnau, A. (2018) Enhancing Foreign Language Learning through Captioning Videos. In: *Trends in Language Education at Tertiary Level in Language Centres at Czech and Slovak Universities III*. Olomouc, pp. 7-16. [Online] Available from: http://cjuv-konference.upol.cz/wp-content/uploads/2018/05/Trendy_2017_sbornik.pdf. (Accessed: 10.11.2018).
3. Barnau, A. and Dzuganova, B. (2017) The Effects of Captioning Videos on Learning English for Special Purposes. In: *ICERI 2017*. Valencia: IATED Academy, pp. 2779-2786.
4. Barnau, A., Dzuganova, B., and Malinovska, N. (2018) *Effective English Language Teaching Through Videos: Theory and Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

5. Danan, M. (2004) Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta*. 49(1), pp. 67-77.
6. Garza, T.J. (1991) Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*. 24(3). pp. 239-250.
7. Sydorenko, T. (2010) Modality of Input and Vocabulary Acquisition. *Language Learning and Technology*. 14(2). pp. 50-73.
8. Vanderplanck, R. (2016) *Captioned Media in Foreign Language Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*. London: Macmillan.

About the authors:

Anna Barnau

PhD in Education, Assistant Professor, Comenius University, Bratislava, Slovakia; e-mail: barnau@jfmed.uniba.sk

Bozena Dzuganova

PhD in Linguistics, Assistant Professor, Comenius University, Bratislava, Slovakia; e-mail: dzuganova@jfmed.uniba.sk

Научное издание

МАГИЯ ИННО:
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛИНГВИСТИКЕ
И ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Сборник научных трудов

В двух томах

Том 2

Согласно Федеральному закону РФ от 29.12.2010 № 436-ФЗ
данная продукция не подлежит маркировке

Компьютерная верстка и художественное оформление *А. С. Туманова*

Подписано в печать 07.09.2019. Формат 60x84^{1/16}.

Усл. печ. л. 30,1. Уч.-изд. л. 28,2.

Тираж экз. Заказ №

Издательство «МГИМО–Университет»
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
и множительной техники МГИМО МИД России
119454, Москва, пр. Вернадского, 76