

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

**Иностранные языки в контексте
межкультурной коммуникации**

*Материалы докладов XI– ой Всероссийской конференции
«Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации»,
посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского
21-22 февраля 2019 года*

**Саратов
2019**

УДК 81' 1 (063)
ББК 81'2 я 43
И 68

Рекомендовано к изданию Ученым советом факультета иностранных языков
и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации», посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского (21-22 февраля 2019 года) – Саратов: Саратовский источник, 2019. – 324 с.

ISBN 978-5-91879-975-8

Редакционная коллегия: проф. Назарова Р.З., доц. Никитина Г.А. (отв. редактор), доц. Спиридонова Т.А., доц. Метласова Т.М., доц. Тупикова С.Е., доц. Сосновцева Т.И., доц. Хижняк И.М., доц. Александрова Т.Н., доц. Шендакова О.А., доц. Коноплева Н.Н., доц. Ланцова Л.К., доц. Мухина Ю.Н., доц. Калинина Е.А., доц. Золотарев М.В., ст. преп. Тернова Н.В., ст. преп. Горбунова Е.Н., Рыжова В.В. (техн. редактор)

В сборнике представлены материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации». Статьи сборника посвящены актуальным проблемам языковой и речевой межкультурной коммуникации, лингвокультурным и когнитивным аспектам языка, функционированию языковой личности в речевой коммуникации. Довольно большой раздел составляют статьи по теоретическим и прикладным аспектам преподавания иностранных языков, содержащие практические наблюдения, методические рекомендации и советы преподавателей иностранных языков в школе и вузе.

Сборник содержит научные исследования ученых Российской Федерации и стран ближнего и дальнего зарубежья, а также публикации студентов. Предназначен для преподавателей, студентов и аспирантов, также специалистов, интересующихся проблемами исследования языков и их преподавания.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-91879-975-8

©Коллектив авторов, 2019

РАЗДЕЛ 1. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ, ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

Oyunsuren Tsend
Enkhjargal Purev

National University of Mongolia

УДК 811

MONGOLIAN GEOGRAPHICAL NAMES MODIFIED BY THE COLOUR «BLUE»

В данном исследовании мы стремились определить частотность использования монгольских географических названий, содержащих компонент «синий» и установить, какие географические объекты ими обозначены. Для проведения исследования использовалась поисковая система «Тематический словарь монгольских географических названий» Е. Равдана.

Ключевые слова: Монгольские географические названия; названия, содержащие компонент «синий»

In the present study, we aimed to define the frequency of Mongolian geographical base names modified by the colour «blue» and to determine which geographical features are named in such a way. The searching engine of The Thematic Dictionary of Mongolian Geographical Names by E. Ravdan was used to conduct the study.

Keywords: *Mongolian geographical names; base names modified by the colour 'blue'*

There is almost nothing in natural, social and intellectual world that cannot be symbolized with colours. Therefore, symbolism of colours is an inseparable part of Mongol traditional culture. Colours can be a symbol of five elements (*tavan makh bod*) (fire - red, metal - white, water - black, wood - blue and earth - yellow) that constitute the universe (*yertonts*), five directions (south - red, west - white, north - black, east - blue and centre - yellow) which create a symbol of *micro cosmos* (man, Mongol felt tent etc.) and *macro cosmos* (globe, space and universe etc), ethics (good - white and light, bad – black and dark), aesthetics (beautiful – good - white and light, ugly - black and dark) and so on [1, с. 64].

Colour terms are commonly used in geographical names when people name their geographical objects. Researcher G.K. Konkashpaev [2, с. 73-74] states that in all regions of the world, geographical names modified by the colour term are widely spread without depending on language origins, and it is considered to be a common feature of the colour term forming geographical names. The researcher took the relevant examples in the English, Spanish, Hungarian and Iranian languages. Furthermore, the researcher emphasized that the usage of the colour term is highly frequent in the Mongolian and Turkish languages.

Professor E. Ravdan studied lexical constituents of Mongolian geographical base names and wrote that the colour terms such as brown, dark, red, blue, black, white, yellow, pink, green, beige, brown with lighter markings and light bay are used to modify the base nouns [4, с. 37-191].

In our study we aimed to define the frequency of Mongolian geographical base names modified by the colour blue and to determine which geographical

features are named in such a way. In order to do the study, we based on the searching engine of The Thematic Dictionary of Mongolian Geographical Names by E. Ravdan [3]. The Thematic Dictionary of Mongolian Geographical Names consists of 8 volumes with the searching CD. The searching CD contains 214805 geographical names.

We conducted our study by collecting Mongolian geographical base names modified by the colour ‘blue’, classifying and analyzing the geographical names with the colour ‘blue’.

As a result of our study, altogether 132 base names modified by the colour blue have been found in the Mongolian geographical name fund. There were 75 mountain (*uul*) names modified by the colour ‘blue’ (*HÖh*) including, HÖh ÖndÖr uul, Doloon Shuvuunii HÖh ÖndÖr uul, HÖh Duh uul, HÖh Chuluu uul, HÖh Asga uul, HÖh Bogoch uul, HÖh Bulagiin uul, HÖh Burd uul, HÖh Godgor uul, HÖh Davaat uul, HÖh Darvagai uul, HÖh DÖrvÖljin Har uul, HÖh Del uul, HÖh Zev uul, HÖh Zeeg uul, HÖh Ishig uul, HÖh Nuruun uul, HÖh Nudnii uul, HÖh Ovoo uul, HÖh Oroin uul, etc.

There were 24 water related names modified by the colour ‘blue’ such as, ÖvÖr Mogoin HÖh us(*water*), HÖh Nuden us(*water*), HÖh us(*water*), HÖh Hoshuunii us(*water*), HÖh Suhai hudag (*well*), HÖh Amnii hudag (*well*), HÖh Del hudag (*well*), HÖh Dersnii hudag (*well*), HÖh Delt hudag (*well*), HÖh Nuden hudag (*well*), HÖh Ovoo hudag (*well*), HÖh Sair hudag (*well*), HÖh ÖndÖr hudag (*well*), HÖh Serh hudag (*well*), HÖh Tolgoi hudag (*well*).

21 names related to the hollow and flat surface of the land modified by the colour ‘blue’ such as HÖh Dersnii honhor (*depression*), HÖh Chuluun jalga (*ravine*), HÖh Uzuuriin hÖndii (*plain*), HÖh Usnii honhor (*depression*), HÖh Asgiin manhan (*dune*) and HÖh Asgat jalga(*ravine*) were defined.

12 plant names with the colour ‘blue’ were determined. For example, HÖh Dovon ders (*feather grass*).

These base names are divided into 4 types as it is shown in the following figure.

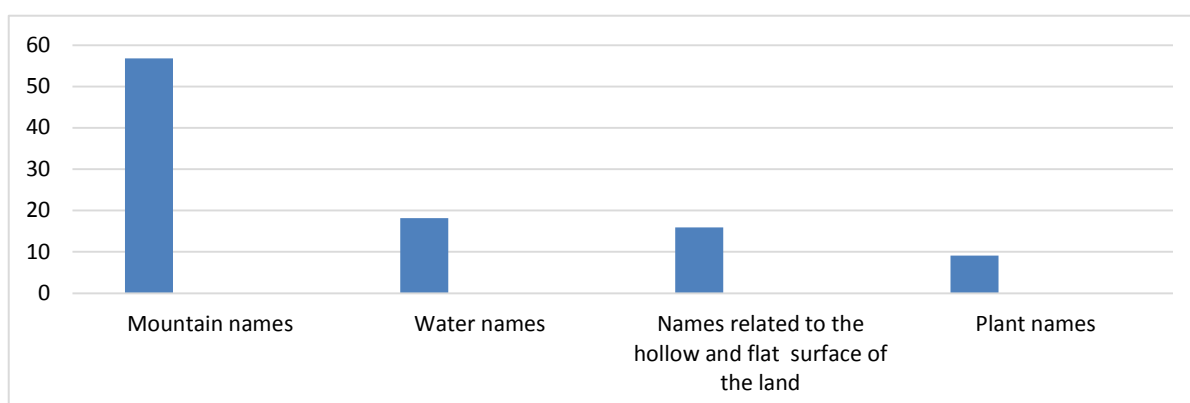


Figure 1. Type of Base Names Modified by the Colour Blue

Table 1: Frequency and Percentage of Base Names Modified by the Colour ‘Blue’

<i>Type of Base Names</i>	<i>Frequency found in the total number of base names modified by the colour blue</i>	<i>Percentage found in the total number of base names modified by the colour blue</i>
<i>Mountain names</i>	75	56,82%
<i>Water names</i>	24	18,18 %
<i>Names related to the hollow and flat surface of the land</i>	21	15,91 %
<i>Plant names</i>	12	9,09 %
<i>Total</i>	132	100 %

As can be seen from the table, the mountain base names have the highest frequency, i.e. 56.82 % whereas the plant names have the lowest frequency, i.e. 9,09 %.

Based on the study, the following conclusions can be drawn.

1) The results of the study revealed that there were 4 main types of Mongolian geographical base names modified by the colour ‘blue’. A total number of 132 base names were identified and analyzed.

2) It was observed that the base names related to the mountain, water, hollow and flat surface of the land and plants are commonly modified by the colour ‘blue’.

3) Among these geographical base name types, the mountain base names are highly modified by the colour ‘blue’. Thus, it can be explained by the naming tradition of the Mongolians based on the worshipping of mountains since the blue colour symbolizes the meaning of having eternal existence.

References

1. Dulam, S. Mongolian Symbolism. 2007.
2. Konkashpaev, G.K. Colour Terms in Turkish Toponymy.1969.
3. Ravdan, E. The Thematic Dictionary of Mongolian Geographical Names with the searching CD. 2004.
4. Ravdan, E. Toponymy of Mongolia. 2008.

УДК 81-23

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЙ «СЛЕНГ» И «ЖАРГОН», ИХ РОЛЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В данной статье затрагиваются проблемы толкования определений и характеристик «сленга» и «жаргона». Выделяются и описываются характерные особенности их использования в художественной литературе.

Ключевые слова: *социальный диалект, жаргон, сленг, кэнт.*

This article is devoted to the problems of interpretation of definitions and characteristics of "slang" and "jargon". The characteristic features of their use in fiction are singled out and described.

Key words: *class dialect, jargon, slang, cant.*

На протяжении существования человечества речь играла значительную роль в жизнедеятельности людей. По мере своего развития человек стал задумываться над собственной речью, стараясь понять значение того или иного слова, причины его появления и изменения. Столетиями благодаря писателям, лингвистам и филологам, слова отрабатывались и совершенствовались. С появлением новых отраслей происходит лексическое изменение состава языка, внося в него новые понятия и выражения, в частности, сленг и жаргон, а также способствуя их проникновению в устную и письменную речь людей, использующих их в тех или иных ситуациях. Эти изменения происходят в любых языках, но больше этому подвержен английский, в связи с тем, что он является самым распространённым по количеству говорящих на нём стран.

Сленг и жаргон являются частью социального диалекта или социолекта, который представляет собой разновидность языка, характеризующуюся ее использованием в пределах определенной социальной группы. Эти виды социолекта часто используются в произведениях художественной литературы в виде средств стилизации речи той социальной среды, о которой повествует автор.

Интересен тот факт, что сленг и жаргонизмы имеют много схожих характеристик и выполняют одну и ту же роль в речи, хотя многие лингвисты считают их разными видами социального диалекта. Если рассмотреть их этимологию и особенности употребления в литературе, то можно заметить незначительные различия между ними.

Взгляды ученых на этимологию слова «жаргон» расходятся. Тем не менее, в английской лингвистике была принята этимология У. Скита. По его мнению, жаргон является запутанной речью. Данный термин пришел из

старофранцузского «gargon», что переводится как «щебетание птиц». [1, с. 61].

Если рассматривать терминологию слова «жаргон», то можно заметить, что, несмотря на существенное количество трактовок данного термина, они передают схожий смысл. Например, О. С. Ахманова рассматривает жаргон как язык, который употребляется (как правило, в устной речи) отдельной социальной группой с целью языкового обособления, отделения от остальных [2, с. 144]. Еще одну трактовку термину жаргона дает Э. Партридж. Он считает, что по своему происхождению жаргон – это пение птиц, он свободно употребляется в качестве кэнта, сленга, английского «пиджин», неграмотной речи. Э. Партридж предполагал, что жаргон может использоваться в технических и гуманитарных науках, искусстве, а также в профессиях, связанных с предоставлением услуг, в торговле, ремеслах и различных видах спорта [1, с. 61]. Следовательно, жаргон является социальной разновидностью речи, отличающейся от общенародного языка специфической лексикой и фразеологией.

В художественной литературе жаргонные слова служат для речевой характеристики персонажей, употребляются в целях стилизации. Они придают тексту эмоциональную окраску. Проникая во многие сферы действительности, жаргон становится средством создания своеобразной экспрессии и колорита в кино и литературе, а также существенной частью повседневного языкового общения [3, с. 100]. Например, слово «*Don* – главарь мафии», в романе М. Пьюзо «Крестный отец», использовано в качестве краткой уточняющей характеристики одного из главных персонажей книги, указывающее на его должность, известную в определённом кругу людей.

Лингвисты до сих пор спорят об этимологии слова «сленг». Например, Ф. Гроуз разъясняет происхождение слова «slang» так же, как и «cant», от тайного языка странствующих нищих-цыган [4, с. 47]. Дж. К. Хоттен соглашается с тем, что сленг произошёл от цыганского термина «Gipseystounge», который они называли «slang», а не от английского языка [5, с. 52-53]. Хотя, наиболее правдоподобно звучит гипотеза Э. Партриджа. Он предполагает, что слово «slang», возможно, сопоставляется с глаголом «to sling – to utter (говорить, высказываться)», что подтверждает существование сочетания «sling words», замеченное еще в эпоху Чосера, а также поздних сленговых сочетаний с тем же глаголом: «sling language – to talk (разговаривать)» [1, с. 31]. Тем не менее, несмотря на множество теорий происхождения данного слова, его этимология продолжает оставаться нераскрытой.

В современной лингвистике существует достаточно большое количество толкований термина сленг, его определений, часто противоречащих друг другу. Противоречия эти касаются, прежде всего, объема понятия сленг: спор идет, в частности, о том, включает ли сленг одни лишь выразительные, ироничные слова, которые являются синонимами

литературных эквивалентов, или же всю нестандартную лексику, использование которой осуждается в кругу образованных людей, и др.

С одной стороны, часть лингвистов (И.В. Арнольд и др.) считают, что сленг – это грубоватые или шуточные сугубо разговорные слова и выражения, которые претендуют на новизну и оригинальность [6, с. 85]. С другой стороны, по мнению К. Эбла, сленг характеризуется постоянно меняющимся составом разговорных слов и фраз, которые говорящие употребляют для установления или акцентуации социальной принадлежности к той или другой группе [7, с. 24]. Таким образом, сленг содержит слова, являющиеся неприемлемыми для речи культурных людей, хотя и используется в разговоре образованных людей, особенно сленг популярен среди молодого поколения.

В художественной литературе чаще всего они применяются в целях более эмоциональной характеристики описываемого предмета и явления. Нередко такие сленгизмы используются в кавычках для того, чтобы подчеркнуть их «нелитературность». Тем не менее, в современных стилях английского литературного языка они обычно употребляются без кавычек. Поэтому им открыт более свободный доступ в литературный язык [3, с. 91]. К примеру, Марио Пьюзо в романе «Крестный отец» использовал выражение «*hot number*» в значении «горячая штука» для добавления более эмоциональной окраски описанию дочери пекаря. Более того, сленг используется для обозначения новизны, необычности и какого-то отличия от признанных образцов. Приведем в качестве примера такой причины употребления еще раз роман М. Пьюзо, где использовано слово «*cop*» - «фараон», в значении «полицейский», вместо слова «*policeman*» для показания новизны и отличия от общепринятой нормы XX века в Америке. Сленгизмы используются также для передачи определенного настроения говорящего, для придания высказыванию конкретности или образности, живости, выразительности и краткости. Например, слово «*lousy*», означающее «отстойный» было использовано Марио Пьюзо в речи Санны для передачи его настроения читателям.

Таким образом, изучив этимологию терминов «сленг» и «жаргон», их функционирование в художественной литературе, можно прийти к выводу, что они схожи в выполнении некоторых функций, но различаются в значении. Кроме этого, сленг является более распространённым в употреблении и может по-разному применяться в произведениях художественной литературы.

Список использованной литературы

1. Хомяков, В. А. Введение в изучение слэнга - основного компонента английского просторечия / В.А. Хомяков. Либроком, 2009. 104 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. М.: Советская Энциклопедия, 1969. 608 с.
3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистики Английского языка / И.Р. Гальперин. М.:1958. 462 с.

4. Липатов, А. Т. Сленг как проблема социолингвистики/ А.Т. Липатов. М.: Элпис, 2010. 318 с.
5. Hotten, J. C. A Dictionary of Modern Slang, Cant and Vulgar Words, Used at the Present Day in the Streets of London / J.K. Hotten.L., 1860. 300 p.
6. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. М.: Лингвистика, 2010. 384с.
7. Eble, C. Slang and Sociability: In-Group Language among College Students / C. Eble. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1996. 241 p.

А.В. Захаров
*Волгоградский государственный
технический университет*

УДК 372.881.1

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье предлагается использовать принципы диалектики Гегеля в процессе обучения иностранным языкам. Автор предполагает, что цельное представление о грамматической категории, либо лексическом поле достигается посредством выделения полярностей. Например, категория грамматического времени может изучаться через описание изъявительного и противостоящих ему по своей семантике условного и сослагательного наклонений. Лексическое поле – через изучение синонимов и антонимов, составляющих языковой регистр.

Ключевые слова: лингводидактика, диалектика, грамматика, лексикология, проблемы преподавания иностранных языков.

The article examines the option of Hegel's dialectics implementation in the field of foreign language learning. It is argued that a grammatical category or a lexical field divided into logical-semantic oppositions—or polarities—can be better understood by a student. For example, the grammatical category of tense may be explained as an entity comprised of rules regulating indicative and subjunctive moods contrasting one another, a lexical field as a structure consisting of antonymous sets of words, etc.

Key words: foreign language learning, dialectics, grammar, lexicology.

Настоящая статья основывается на двух положениях. Первое – лингвистическое, второе – философское. Автор полагает, что идея В. фон Гумбольдта, согласно которой «язык не может возникнуть иначе как сразу и вдруг», в интерпретации, обусловленной достижениями науки о языке XX - XXI вв., обоснована, несмотря на то, что она кажется фантастической на первый взгляд. Действительно, «еще не было обнаружено ни одного языка, находящегося ниже предельной границы сложившегося грамматического строения. Никогда ни один язык не был достигнут в момент становления его форм» [1, с. 62]. Стоит только добавить, что для определения зрелости языка, его состоятельности как орудия мышления и коммуникации имеет значение не только грамматика, но и лексический материал.

Например, вряд ли возможно представить сообщество людей, которое бы не имело представления о будущем, другими словами, то общество, которое не могло бы планировать свои действия, либо прогнозировать какие-то события. Однако лингвистическое выражение идеи предстоящего, того,

чего еще нет, но то, что наступит, может быть разным. В частности, «в древнеанглийском конструкции с любыми модальными глаголами в сочетании с инфинитивом могли передавать в той или иной мере будущее время, сохраняя, однако, собственное модальное значение» [2, с. 164]. Подобная форма выражения будущего времени отличается от современных средств его передачи в английском языке.

Таким образом, некой «нижней границей» языка является лексико-грамматический инструментарий, который позволяет выразить фундаментальные явления и отношения объективной реальности и ее производных в воображении человека. Соответственно, возможно сделать вывод, что существует некий языковой базис, без которого невозможно нормальное мышление и функционирование в обществе. Этот базис следует воспринимать как целое, поскольку незнание и неспособность понимать или применять одну или несколько его частей представляет собой серьезный недостаток интеллекта и препятствие в общении с другими людьми.

Принимая в несколько переработанном виде идею Гумбольдта, можно предположить, что язык является целостностью, неразделяемой совокупностью идей и способов их выражения, необходимой для решения определенных задач внутренней и внешней жизни человека. Каким же образом возможно описать язык как целое?

Одной из наиболее успешных попыток описания целого в истории философии является диалектическая система Г.В.Ф. Гегеля. Немецкий мыслитель полагал, что достижение целого, синтеза, происходит в результате взаимодействия противоположностей: тезиса и антитезиса. Взаимодействие подобного рода мыслитель называл диалектикой. Оставляя в стороне проблему применимости этого принципа ко всем сферам бытия человека, общества и вселенной как таковой, возможно задаться вопросом, насколько полезно его применение в изучении иностранных языков?

Следуя диалектическому принципу, в грамматике могут быть выделены полярности: утвердительные и отрицательные, вопросительные и повествовательные предложения, изъявительное с одной, сослагательное и условное наклонения с другой стороны, настоящее и все другие грамматические времена, которые описывают моменты, либо промежутки времени, отличные от времени высказывания и т.д. Используя данный принцип для решения лингводидактических задач, возможно, например, группировать грамматический материал таким образом, чтобы изучение сослагательного наклонения следовало за изучением изъявительного в рамках изучения грамматической категории времени, или, даже более радикально, сопутствовало ему.

Такая подача материала эффективна для изучения испанской грамматики носителями русского языка. Правило употребления различных видов *Modo subjuntivo* – сослагательного наклонения в испанском языке, значительно отличается от аналогичных правил в русском, а также английском – наиболее популярном иностранном языке в современной России. Учащемуся необходимо запомнить достаточно большое число языковых ситуаций, в которых необходимо применять ту или иную форму

сослагательного наклонения в испанском языке. Если обучение изъявительному и сослагательному наклонениям будет проходить одновременно, возможно в рамках одного урока, например, посвященного изучению настоящего времени, учащийся узнает большое число правил, относящихся к описанию момента речи и настоящего времени.

Поскольку испанский глагол подвержен морфологическим изменениям в сослагательном наклонении, носитель русского языка, изучающий одновременно или через небольшие интервалы все морфологические формы, относящиеся к описанию момента речи, плюс контекст их использования, будет сразу готов к его метаморфозам в специфических ситуациях. «Пластичность» испанского глагола в рамках подобной методики будет восприниматься как нечто естественное и необходимое для правильного выражения своей мысли. Подача материала такого рода станет препятствием для типичной ошибки: переноса правил родного языка на иностранный. Тем более что частота использования сослагательного наклонения в испанском языке, необходимость его применения для выражения самых простых мыслей, подталкивает изучающего к тотальному использованию изученных правил индикатива. Такое лицо может даже и не подозревать о том, что говорит с ошибками.

В том случае, если в рамках темы настоящего времени изучающий испанский язык, помимо правил употребления изъявительного и сослагательного наклонений, усвоит правила употребления условного, *Modo condicional*, он станет обладателем всего грамматического инструментария, необходимого для выражения текущих событий и своего отношения к ним.

Упреждая возможную критику, автор признает, что это достаточно большой объем информации. Однако, необходимо подчеркнуть, что любой изучающий язык усваивает ровно такое же количество информации, только в другом порядке, который не разрывает целостный образ той или иной лингвистической категории. Возвращаясь к идее целостности, следует отметить, что только знание всех компонентов ее составляющих, их содержания и границ позволяет видеть полную картину. Думается, что любой человек, обладающий определенной дисциплиной мышления, может без особых усилий изучить одновременно правила употребления наклонений в испанском языке.

В итоге, согласно диалектическому принципу, обучающийся имеет возможность сразу же увидеть все морфологические изменения испанского глагола *ser*– *быть* в настоящем времени. Думается, что объяснения на примере близких по смыслу предложений должны дать дополнительный дидактический эффект. Следующие предложения не должны отрицать, но дополнять друг друга. Жирным шрифтом выделены формы испанского глагола *ser*– *быть* в изъявительном, сослагательном и условном наклонениях.

Mi hermano es futbolista. – Мой брат футболист.

Me hace ilusión que mi hermano sea futbolista. – Я мечтаю, чтобы мой брат был футболистом.

Mi hermano sería futbolista, pero no tengo tiempo para entrenar. – Мой брат был бы футболистом, но у него нет времени тренироваться.

Следует заметить, что в учебниках испанского языка, которыми располагает автор (все изданы после 2000 года): *Канонич С.И.* «Грамматика испанского языка», 2003 [3], *Виноградов В.С.* «Грамматика испанского языка», 2000 [4], *Нуждин Г.А.* «Español vivo. Учебник современного испанского языка», 2007 [5], применяется традиционный метод подачи материала: сначала дается описание категорий времени в индикативе и затем в отдельных разделах объясняется специфика употребления других наклонений в ранее объясненных грамматических временах. Таким же образом он подается и в англоязычных учебниках испанского языка: *Bregstein B.* “Advanced Spanish Step-by-Step”, 2012 [6], *Rogelio A.V.* “Spanish Grammar Drills”, 2007 [7]. Примечательно, что учебное пособие, рекомендованное Институтом Сервантеса для лиц, изучающих испанский язык на уровне C1 и C2 *Aragones L., Palencia R.* “Gramática de uso del español”, 2007 [8] построено по такому же принципу. От перечисленных выше отличается переведенный на русский учебник *Сантомауро А.* «Вся грамматика испанского языка», 2010 [9]. Он разделен на две части: традиционное изложение грамматики и раздел, в котором грамматические разделы объединены по темам: «Количество», «Аспект действия» и др. В обоих случаях применяется диалектический принцип организации лингводидактического материала. Первая тема включает в себя параграфы: «Точное количество» и «Неточное количество», вторая: «Начало действия», «Развитие действия», «Окончание действия», «Завершение действия». Формирование материала подобным образом свидетельствует о том, что для эффективного решения коммуникативных задач необходимо одновременно изучать несколько грамматических разделов. Как мы видим, данный нетрадиционный подход используется в современной лингводидактике.

Диалектический принцип применим не только для изучения грамматического материала, но и для работы с лексикой. Для описания внешности человека, событий частной и семейной жизни, состояний природных явлений, социальных процессов, экономических и политических потрясений, состояний мира и войны, философских идей, а также множества других явлений в окружающем мире любой существующий и уже вышедший из употребления язык предоставляет большое число противоположных по своей семантике лексем – антонимов. Например, *красивый – безобразный, удачный – неудачный*, и т.д.

Конечно, описание внутреннего и внешнего мира только посредством полярных оппозиций делают мысль нарочито категоричной. Однако, на начальном этапе изучения языка владение именно противоположными понятиями даст возможность лицу, изучающему язык, однозначно выразить свою мысль, избежать сложной проблемы подбора регистров, подходящих для отражения той или иной идеи, проблемы, которую далеко не всегда удачно решают даже носители языка.

На уровне углубленного изучения языка возможно изучение лексики, отражающей семантические нюансы полярностей. Например, применительно

к описанию внешности следующих антонимичных пар: *приятный /неприятный (отталкивающий)*; *видный / серый*; *нестандартный / стандартный* и т.д.

Хотелось бы отметить, что в современной методической литературе распространяются идеи, согласно которым язык должен по возможности преподаваться как целостность. В частности, известный отечественный методист Е.Н. Соловова пишет: «Опыт показывает, что 99% ученических словарей имеет три колонки: иностранное слово, транскрипция и русский перевод (...) Грамотнее было бы сегодня заменить колонку транскрипции на колонку с синонимами, антонимами, словосочетаниями и предложениями с изучаемыми словами». Далее исследователь добавляет, что согласно современному пониманию процесса изучения иностранного языка необходимо преподавать парадигматические связи слов, включающие в себя не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм, но и семантические поля и микросистемы, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту [10, с. 83,85].

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать проблемы, которые необходимо решить в рамках диалектического принципа в области лингводидактики. Решение данных проблем сначала на теоретическом, а затем на практическом уровне должно доказать либо опровергнуть его эффективность. Среди данных проблем отметим: выделение полярных пар на грамматическом и лексическом уровне; создание словарей синонимов и антонимов, удобная организация материала. Также необходимо тщательно продумать суперструктуру подобного курса, а именно последовательность и взаимосвязь его тем, которые также возможно выстроить в диалектическом порядке. Однако, это тема отдельного обширного исследования.

Список использованной литературы

1. Алпатов, В.М. История лингвистических учений / В.М. Алпатов. М., 2005.
2. Иванова, И.П. История английского языка. Учебник. Хрестоматия. Словарь / И.П.Иванова, Л.П. Чахоян, Т.М. Беляева. СПб., 1999.
3. Канонич, С.И. Грамматика испанского языка. Практический курс / С.И. Канонич. М., 2006.
4. Виноградов, В.С. Грамматика испанского языка. Практический курс / В.С. Виноградов. М., 2000.
5. Нуждин, Г.А. Español en vivo. Учебник современного испанского языка / Г.А. Нуждин. М., 2007.
6. Bregstein, B. “Advanced Spanish Step-by-Step” / B. Bregstein. N.Y., 2012.
7. Rogelio, A.V. “Spanish Grammar Drills” / A.V. Rogelio. N.Y., 2007.
8. Aragones, L. Palencia, R. “Gramática de uso del español” / L. Aragones, R. Palencia. 2007.
9. Сантомауро, А. «Вся грамматика испанского языка» / А.Сантомауро. М., 2010.
10. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. М.: 2006.

УДК 801

ДВЕ МЕТРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ ПОЭЗИИ XV – XVI ВЕКОВ

В средние века метрический канон создавался заново, и его просодические особенности отразились на поэтической технике. В статье рассматриваются две сложившиеся традиции, одна из которых связана с именем Томаса Уайета, другая – с Генри Сарри. Показано, что у первого поэта ямб ориентирован на чосеровский метрический канон, а у второго основывается на новых акцентологических свойствах английского языка, поэтому с современных позиций воспринимается как более совершенный.

Ключевые слова: *метрический канон, ямб, Томас Уайет, Генри Сарри, акцентологические свойства, поэтическая техника.*

The metrical canon in the Middle Ages was set anew and its prosodic peculiarities affected the poetic technique. The article looks at two tendencies that have taken shape; one of them is tied up with Thomas Wyatt, the other – with Henry Surrey. It is shown that the first poet centered its iambus on Chaucerian metrical canon, while the other adheres to the new accentual properties of the English language, which the modern view considers perfect.

Key words: *metrical canon, iambus, Thomas Wyatt, Henry Surrey, accentual properties, poetic technique.*

Анализ поэтического текста позволяет прийти к заключению, что Чосер не только ввел в английскую поэзию 5-стоп. ямб, ставший национальным английским размером, но и интуитивно придерживался тех метрических правил, которым в основных чертах неукоснительно следовали идущие за ним поколения английских поэтов, получившие метрический канон. Представим некоторый инвариант его поэтической строки.

1. Строка начинается с первого короткого полустишия (делимитация строки 4 + 6 слогов): *But for to speken of hire conscience.*

2. Последний икт в строке сильно ударен, так как словесное ударение тяготеет к последнему слогу.

3. Максимум потенциально неударных слов в сильной позиции ямба приходится на шестую *In hope to stronden in his lady grace* или восьмую позицию *And ful plesaunt, and amyable of port*, которые по лексическому наполнению различны: в шестой позиции преобладают односложные служебные слова, а в восьмой позиции – многосложники.

4. Вторая стопа после всегда сильноударной пятой самая устойчивая, так как в ней практически отсутствуют слова, которые могут вызвать метрические нарушения.

Проследим дальнейшее развитие этого неявного на тот момент метрического явления. Обратимся к поэтическим текстам, написанным в период между веком Чосера и веком Шекспира. В этом временном интервале

(1400-1564) произошло важное для литературной жизни событие: в середине XVI века в английской поэзии появился новый жанр – сонет, родоначальниками которого стали Томас Уайет (1503-1542) и его ученик Генри Говард Сарри (1517-1547).

Основной размер, который закрепляется за английским сонетом, – 5-стоп. ямба, но оба поэта-современника обнаруживают крайне несхожую поэтическую технику. Профиль ямба дает основание предположить, что этот размер словно осваивается Уайетом заново. По ритмическому впечатлению это почти дочосеровская поэзия. Сонеты построены таким образом, что, по известному выражению, всякий раз «спотыкаешься против ударения». Имея опыт анализа среднеанглийской поэзии, можно прийти к выводу, что Уайет ориентируется на силлабику, сознательно выбирая в качестве образца французские и итальянские сонеты, где тоника является вспомогательным средством при силлабике, время от времени расставляя опорные вехи в строке.

С нашей точки зрения, о наличии метрических нарушений у Уайета, как и у Чосера, можно говорить по указанной причине условно, с той разницей, что стих Уайета менее оформлен тонически.

Рассмотрим дистрибуцию пропусков метрического ударения по стопам в целом, не принимая во внимание бинарное членение строки на первое короткое или длинное полустишия.

Таблица 1 - Потенциально неударные слова в сильной позиции ямба в поэзии Томаса Уайета, Генри Сарри и их последователей

Стопы / Поэты	Уайет	Сарри	Последователи
1	6	16	32
2	17	3	18
3	26	48	25
4	51	33	25

Последний икт канонически по-прежнему сильно ударен, но поскольку еще в чосеровское время начались акцентные сдвиги в слове, то можно предположить, что ударение становится флуктуирующим, хотя среднеанглийская просодика, закрепленная в поэтическом каноне, оказывала сильнейшее влияние на акцентологический вид строки.

Посмотрим, как изменится постопное распределение безударных слогов в сильных позициях ямба, если принять во внимание длину первого полустишия.

**Таблица 2 - Потенциально неударные слова в сильной позиции ямба
в сонете XVI века при делимитации строки 4 + 6 слогов**

Стопа	Показатель. «пиррихичности» по трем выборкам	Поэты	Показатель пиррихичности по выборкам	Примеры
1	20	Уайет	5	<i>Or <u>a</u> refusing of a desired thing</i>
		Сарри	16	<i>And <u>with</u> the spot of change infects the mind</i>
		Последователи	37	<i>And <u>that</u> my constancy is permanent (Stuart)</i>
2	4	Уайет	5	<i>And Tigre <u>like</u>, swift it is in parting</i>
		Сарри	-	-
		Последователи	3	<i>And watch me <u>with</u> suspicion all day Lond (Stuart)</i>
3	40	Уайет	28	<i>And holdeth me not, yet <u>can</u> I scape no wise</i>
		Сарри	51	<i>In longest night or <u>in</u> the shortest day</i>
		Последователи	40	<i>To make him see that <u>my</u> great love is true (Stuart)</i>
4	35	Уайет	52	<i>Against the sun their eyes for <u>to</u> defend</i>
		Сарри	33	<i>Gives me a pang that inward<u>ly</u> doth sting</i>
		Последователи.	20	<i>Whereby I liearn that grievous <u>is</u> the game (Gascoigne)</i>
5	3	Уайет	10	<i>She fleith as by fast by gentill crueltie</i>
		Сарри	-	--
		Последователи	-	--

Как видно из таблицы десятая сильная позиция практически всегда занята ударным слогом, но ее фоно-лексическое наполнение стало другим. Поэты сознательно избегали многосложных слов в рифменной позиции, так как они приводили к неясной метрической ситуации: ударение в слове

неуклонно перемещалось к его началу, а поэтическая традиция диктовала наличие «тяжелого» (ударного) суффикса на конце слова. Исключение составляет Уайет, который неукоснительно следует средневековому канону, у него в конце строки находится трехсложное слово, образующее равносложную *negligence – reverence* (9.6 – 7) или неравносложную *uncertain – pain* (8.2 – 3) рифму.

То, что ямб Уайета силлабического свойства, свидетельствует и то обстоятельство, что результаты, полученные на материале его сонетов, мало соотносимы не только с Сарри, но и с другими поэтами (выборка «Последователи»). Метрических нарушений у Уайета в 1 и 3 стопах гораздо меньше: в 1 стопе у Уайета 5% против 37% у Последователей; в 3 стопе у Уайета 28% и у Последователей -- 40%. В 4 стопе это соотношение меняется и тоже с большим разрывом: Уайет – 52%, Последователи – 20%.

Нужно подчеркнуть, что в сонетах Сарри потенциально неударные слова на слух стали реально восприниматься как безударные. Можно предположить, что пиррихий, как пропуск метрического ударения на икте начинается именно с его сонетов и становится фонетически различимым явлением. Поэтому с позиций современной просодии стихи Сарри воспринимаются как более изящные, а метрически как более совершенные, хотя в его поэзии сохраняются многие качества среднеанглийской метрики.

К ним, в первую очередь, нужно отнести устойчивость 2 стопы в строках с первым коротким полустишием. (Если же строка начинается с первого длинного полустишия, то метрических нарушений в ней всего 4%). В 1 стопе сильная позиция не занята на 16%, Последователи расшатывают эту позицию сильнее (37% нарушений), в то время как Сарри держится ближе к Чосеру. В 3 стопе Сарри показывает по сравнению с Чосером противоположный результат: без учета членения на полустишия в ней 48% пропусков метрического ударения, а при членении 4 + 6 слогов – 51%. 4 стопа менее подвержена нарушениям: 33% случаев пиррихия. Отрыв 3 от 4 стопы обозначился резче.

Вспомним, что у Чосера пик нарушений приходился на 4 стопу, которая была заполнена многосложниками. У Сарри как в 3, так и 4 стопе преобладают служебные слова, а их характерное положение – шестая позиция. Обобщим данные по вторичному ритму пиррихийев в поэзии Чосера и Сарри.

Таблица 3 - Потенциально неударные слова в поэзии Чосера и неударные слова в сонетах Сарри в сильных позициях ямба

	Сарри		Чосер	
	Без учета членения на полустишия	Членение 4 + 6 слогов	Без учета членения на полустишия	Членение 4 + 6 слогов
1 стопа	16	16	13	3
2 стопа	3	-	3	-
3 стопа	48	51	37	32
4 стопа	33	33	47	31

Нормативная ударность последнего икта, сохраненная Сарри, была закреплена поэтами-елизаветинцами, также избегавшими многосложных слов в рифменной позиции. Это неписаное правило становилось тем более обязательным, что в трехсложниках основное ударение переместилось на первый слог, в результате чего потерялась отчетливость окончаний, что нарушало точность клаузул рифменных пар. Между тем, фонетически точное звучание в окончаниях многосложного слова при использовании его в рифменной паре – необходимое условие рифмообразования, заударный слог должен фонетически совпадать с односложным словом, по гласному которого происходит сличение заударного гласного в многосложнике. Ударение на последнем икте в этой ситуации становится условием метрическим.

На этом этапе из-за обрушения морфологической системы английского языка произошло падение окончаний, что вызвало сокращение слогового объема слова. Это не замедлило сказаться на метрической организации стиха, придав большую ритмичность поэтической строке вследствие увеличения количества односложников.

Список использованной литературы

1. Английский сонет XVI – XIX вв. М.: Радуга, 1990. 698 с.
2. Book of Sonnets /ed. by Linda Marsh. London, 1995. 196 p.
3. 100 British Poets /ed. by Seldom Rodman. N.Y. – London, 1974. 346 p.

А.Я. Минор

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.112.22

ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКА И БЫТА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ В ЮМОРИСТИЧЕСКИХ РАССКАЗАХ ГЕРМАНА БАХМАННА *KOLONISCHTEGSCHICHTLA*

В статье рассматриваются основные характеристики говоров немцев Западной Украины на материале юмористических рассказов Германа Бахманна. Данные тексты возникли в 20-х годах 20 века как оригинальный отчет об экспедиции В.М. Жирмунского по немецким колониям Березанской волости, заселенной в основном колонистами, выходцами из Швабии, Бадена, Вюртемберга. Так как заселение колонистов в данную область произошло значительно позже, чем в регион Поволжья, процессы унификации и выравнивания диалектов существенно отставали от аналогичных явлений в Поволжье. Поэтому в зафиксированных пробах наблюдаются значительные диалектные расхождения, практически отсутствуют универсальные формы.

Ключевые слова: *немецкие диалекты, немецкие поселения в Западной Украине, основные характеристики диалектов, Бахманн, Жирмунский.*

The article deals with the main characteristics of the German dialects of Western Ukraine on the material of humorous stories of Herman Bachman. These texts appeared in the 20s of the 20th

century as an original report on the expedition of V. M. Zhirmunsky to the German colonies of the Berezan parish, inhabited mainly by colonists from Swabia, Baden, Württemberg. Since the colonists settled in this region much later than in the Volga region, the processes of unification and alignment of dialects lagged far behind similar phenomena in the Volga region. Therefore, in the recorded samples there are significant dialect differences, there are practically no universal forms.

Keywords: *German dialects, German settlements in Western Ukraine, the main characteristics of dialects, Bachmann, Zhirmunsky.*

Zusammenfassung

Der Artikel behandelt die wichtigsten Merkmale der Dialekte der Deutschen der Westlichen Ukraine auf dem Material der humorvollen Geschichten von Herman Bachmann. Diese Texte entstanden in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts als Originalbericht über die Expedition von Viktor Schirmunski in den deutschen Kolonien des Beresaner Bezirks, die hauptsächlich von Kolonisten aus Schwaben, Baden und Württemberg besiedelt wurden. Da die Besiedlung der Kolonisten in diesem Gebiet deutlich später als in der Wolga-Region stattgefunden hat, sind die Prozesse des Ausgleichs der Dialekte zur Zeit der Erhebung des Sprachmaterials noch nicht so weit fortgeschritten wie es für die ähnlichen Phänomene an der Wolga typisch war. Daher gibt es deutliche Dialektunterschiede in diesen Texten. Vor allem lässt es sich feststellen, dass darin praktisch keine universellen Formen vorkommen.

Stichworte:

Deutsche Dialekte, deutsche Siedlungen in der westlichen Ukraine, die wichtigsten Merkmale der Dialekte des Beresaner Gebiets, Bachmann, Schirmunski.

Einleitung

Das kostbare Sprachmaterial der deutschen Inselmundarten in Russland verschwindet in den letzten Jahrzehnten katastrophal. Die Gründe dafür sind nur zu gut bekannt. Die russlanddeutschen Auswanderer, die in den 1990er Jahren noch ihren Dialekt gesprochen haben, bemühten sich in ihrer historischen Heimat, sich möglichst schnell in die bundesdeutsche Gesellschaft zu integrieren, und gaben die mitgebrachten Mundarten auf. Umso wichtiger ist es, die verschriftlichten Proben der Inselmundarten zu dokumentieren und sie zu erforschen.

Einen besonderen Wert haben die Mundartenproben, die vor der Deportation der Russlanddeutschen erhoben und dokumentiert wurden. Diesen Fall haben wir in dem Buch von Hermann Bachmann *Kolonischtegeschichte*. Bachmann bietet auf knapp hundert Seiten 20 Geschichten, die fast völlig in den Mundarten der russlanddeutschen Schwaben verfasst sind. Im Beitrag werden hauptsächlich russische Entlehnungen aus der Überdachungssprache behandelt.

Leben und Schaffen von Hermann Bachmann

Der Autor war einer der gebildetsten Russlanddeutschen, der neben seiner erfolgreichen pädagogischen Tätigkeit auch schriftstellerisch Bedeutendes geleistet hat. Seine Geschichten aus den deutschen Kolonien im Beresaner Gebiet schildern nicht nur das bäuerliche Leben nach 1917, sondern bieten auch ausgezeichnete

Proben des schwäbischen Dialekts, der in russlanddeutschen Kolonien in der Ukraine, in der Moldau und an der Schwarzmeerküste gesprochen wurde.

Über Hermann Bachmanns Leben und Schaffen ist nicht viel bekannt. Er wurde am 25. Oktober 1888 in Bergdorf, Gebiet Odessa, geboren. Bachmann besuchte das Privatgymnasium Treffner in Dorpat, das er 1907 erfolgreich absolviert hatte. Von 1909 bis 1912 besuchte er die höheren Kurse für Germanistik, die er als Bester absolvierte. Hermann Bachmann war es beschieden, eine gediegene Ausbildung zu erhalten, was um jene Zeit nicht unbedingt selbstverständlich für einen jungen Mann aus dem Russlanddeutschtum war. Die glänzende Ausbildung und seine Doppelbegabung bestimmen dann auch seine späteren Erfolge als Erzieher und Schriftsteller. Die erste vollwertige Anstellung erhielt Hermann Bachmann nach Abschluss seiner Ausbildung als Assessor an der St.-Annenschule, einem klassischen Gymnasium mit einem sehr guten Ruf im damaligen St. Petersburg. Im Jahre 1924 avancierte er zum Schulinspektor des Hoffnungstaler Rayons und wurde 1925 für vier Jahre Schulleiter an der Mittelschule in Großliebental. Während seiner Tätigkeit im Odessaer Gebiet begründete Bachmann auch seinen Ruf als Sprachkenner. So lag es nahe, dass man ihn 1930 an das neu gestaltete pädagogische Mustertechnikum in Chortiza als Lehrer für deutsche Sprache und Literatur berief, wo er bis 1932 erfolgreich für die Festigung der Muttersprache in den Volksschulen der deutschen Siedlungen wirkte.

Das Schwergewicht seines schöpferischen Wirkens lag bei Hermann Bachmann auf schriftstellerischem und volkskundlichem Gebiet, insbesondere auf dem Gebiet der Mundartliteratur. Einen Hinweis auf seine ersten systematischen Forschungen im volkskundlichen Bereich erhalten wir von Viktor Schirmunski, der im Sommer 1926 die deutschen Kolonien Südrusslands bereiste, um Material zu sammeln über die Mundarten, zur Volkskunde und über das neue Dorf. Bachmanns Zusammenarbeit mit V. M. Schirmunski war ausschlaggebend für seine sprachwissenschaftlichen Bemühungen

V.M. Schirmunski war ein russischer Philologe, Dialektologe und Germanist. Seine Forschungsarbeiten im Bereich der Germanistik erstreckten sich unter anderem auf die Erforschung der Dialekte der Russlanddeutschen sowie der Geschichte der deutschen und englischen klassischen Literatur (darunter etwa Goethe und Byron). Hermann Bachmann gehörte zu Schirmunskis zuverlässigsten Mitarbeitern. Bereits 1927 bereiste Bachmann zusammen mit V. Schirmunski die Siedlungen des Beresaner Gebiets und der Moldauer Republik. Bachmann stammte selbst aus dem Beresaner Gebiet und konnte hervorragend musizieren. Sie wanderten von Dorf zu Dorf und sammelten altes Brauchtum, studierten Mundarten und ließen sich Volkslieder vorsingen, deren Melodien Hermann Bachmann an Ort und Stelle in Noten niederschrieb. Er berichtete darüber wie folgt: „Ich gab eine kurze und populäre Erklärung über die Wichtigkeit des Einsammelns der Volkslieder und wandte mich dann an die Mädchen und Jungen, eines der bekanntesten Lieder vorzusingen...“, [4, c. IX]. Es gelang ihm, auf diese Weise einige hundert Volkslieder zu sammeln, die er in Noten legte und der Leningrader Universität übergab, wo sie vermutlich noch heute unversehrt aufbewahrt werden.

Bachmann selbst hinterließ als sichtbares Ergebnis seines erfolgreichen Zuges durch die deutschen Dörfer seine heiteren Reisebeschreibungen *Durch die deutschen Kolonien des Beresaner Gebietes*. In diesem Buch schildert er die Sitten und Gebräuche sowie die Mundarten der verschiedenen aus dem Südwesten Deutschlands eingewanderten Stämme in einer heiteren, humorvollen Art und so geschickt, dass dieses Werk nicht nur für die Germanisten wertvoll war und ist, sondern auch vom bäuerlichen Kolonistentum freudig und fleißig gelesen wurde. Die Expedition besuchte solche Kolonien wie Rastatt, Waterloo, Speyer, Landau, Katharinental, Karlsruhe, Sulz, Johannistal, Rohrbach, Worms. Die Benennungen der Kolonien sind mit den Orten aus Schwaben verbunden.

Die Erhebung des volkskundlichen und sprachlichen Materials

Professor der deutschen Sprache an der Universität Leningrad V. Schirmunsky machte seine erste Studienreise durch die deutschen Kolonien des Beresaner Gebiets und der Moldau-Republik zwischen dem 18. August und dem 10. September 1927. Er studierte dabei die Mundarten der Kolonisten und sammelte Material über Sitten und Gebräuche. Bachmann begleitete ihn als Gehilfe und hatte die Sonderaufgabe, Kolonistenlieder zu sammeln und deren Melodien aufzuschreiben.

Die Reise war höchst interessant, und die erhaltenen Eindrücke und Erlebnisse fanden großen Anklang nicht nur in der Presse, sondern auch unter breiten Schichten der Bauernschaft. Bachmann hat sich daher entschlossen, diese kleinen „Abenteuer“ nicht als trockene Berichte zu erzählen, sondern sie in Form von lebendigen Schilderungen zu tun. Dass er dabei, um wahrheitsgetreu zu sein, keine Rücksicht auf einzelne Personen nehmen darf, wird doch jedem Leser hoffentlich einleuchten. Wie bekannt kann man ohne Menschen keine ordentliche Geschichte darstellen, deshalb schrieb Bachmann im Vorwort dieses Buches, dass sich die genannten Personen nicht beleidigt fühlen dürfen. So manche Schattenseite kommt dabei zur Sprache, aber ohne diese geht's eben nicht: wo Licht ist, da gibt es auch immer Schatten. Er wird sich jedoch bemühen, die finsternen Seiten durch Humor aufzuhellen [Bachmann 1974: XIV].

Seine Reisebeschreibung wurde wohl ziemlich lang, da die Aufenthalte und „Abenteuer“ in jedem Dorfe einzeln geschildert werden mussten, er wollte sich jedoch bemühen, jegliche Eintönigkeit zu vermeiden, um nicht langweilig zu werden.

Neben vielen kleinen Erzählungen, meist Humoresken, die in den literarischen Periodika und in Zeitungen erschienen, schrieb er mehrere Theaterstücke, die sich auf dem Dorfe großer Beliebtheit erfreuten, wie zum Beispiel *Der Brutapparat* oder *Der Zweikampf* und andere. Er schrieb eine Reihe Bücher, die ihn an die Spitze der Kolonistenschriftsteller hoben. Das Büchlein *Kolonischtegeschichtla* erhält eine Sammlung humoristischer Erzählungen aus dem Leben der deutschen Bauern des Schwarzmeergebiets in der NÖP-Zeit. Im Jahre 1968 charakterisierte der russlanddeutsche Schriftsteller Ernst Kontschak Bachmanns Art, seine Figuren darzustellen ganz im Sinne der sowjetischen Literaturkritik folgenderweise: „Er zeichnete das Leben der sowjetdeutschen Bauern in drastischer, ungeschminkter Weise. Ohne ein Blatt vor den Mund zu

nehmen, deckt er die spießbürgerlichen, finsternen Seiten dieses oder jenes Menschentyps auf, dabei so fundiert und humorvoll, dass der Betroffene selbst lachen musste“[3].

Zum Inhalt der Humorgeschichten von Bachmann

Die Geschichten werden von der Ich-Perspektive aus erzählt. Die meisten sind im schwäbischen Dialekt geschrieben. Die erste Geschichte heißt *Wie ich emol in der Nacht ufmeinre Sau gritte bin, und was dabei fer ä Wunder g'scheheisch*. In dieser Geschichte geht es um den Kauf einer Sau und darum, dass sie fortlaufen wollte. Einmal kriegte ein Bauer eine Geldüberweisung von seinem Freund aus Amerika. Der hat ihm zehn Dollar geschickt. Dann beschloss dieser Bauer, sich eine Sau auf dem Markt zu kaufen. In der Nacht begann die Sau zu stark zu schreien. Der Bauer und seine Frau kamen dorthin und sahen, dass diese Sau flüchten wollte. Dann schildert der Autor, wie der Bauer diese Sau zu fangen versucht. Er sieht komisch aus: „*Wie ich in d' Näh komm, springt die Sau mit äme Orororuf, dass d' Spritzer uf alle Seite flieget un 's Lampeglas schier platzt isch*“. Eine Weile später sieht der Bauer am Himmel einen Meteor, diese Erscheinung ist ihm unbekannt. Niemand kann ihm dieses Ding erklären, und er geht zum Schullehrer, der sagt ihm, dass es ein Meteor ist. Der Humor in seiner Reaktion auf diese Erklärung beruht auf dem Wortspiel: „*Jo*“, *han ich gsagt*, „*was ä Ohr isch, weiß ich gut, awer was des fer ä Medeoehr sei kann, bin ich mernet ganz im Klare*“.

In einer anderen Geschichte geht es darum, wie in Dammelsdorf der Kuhhalter beinahe Buchhalter geworden wäre, wenn er es nur ausgehalten hätte. In dieser Geschichte ist die Rede von dem Kuhhalter Peter Pätz, der Buchhalter werden wollte. Einmal begann die Konsumverwaltung einen neuen Buchhalter zu suchen, weil der andere Buchhalter gestorben war. Davon erfuhr der Kuhhalter Peter Pätz. Er ging in das Konsumkontor und sagte, dass er so viele Kühe versorgt hat und mit *ä paar* zahme Büchern würde er auch fertig werden. Der Vorsitzende gab ihm ein großes dickes Buch und ließ ihn dieses Buch einen Arschin hoch über seinem Kopf solange halten, bis er zurück kommt und ihm ein anderes, ein noch dickeres gibt. Peter meinte, dass die Bücher sich viel ruhiger verhalten als die wilden Bullen, und er auf diese Weise eine ruhige Arbeitsstelle bekommen könne. Aber er bewältigte diese Aufgabe nicht. Mit jeder Minute wurde aber sein Stolz kleiner wie auch er selbst, denn seine Beine bogen sich immer mehr, bis er endlich da saß wie ein Unglückshäuflein. Von dieser Zeit an trieb Peter Pätz nicht mehr die Kühe durch's Dorf, weil alle Leute von seiner Buchhalterprobe erfahren hatten. Dann besuchte er im Winter die Abendschule, um selbst das Lesen zu lernen, auch seine Kinder schickte er immer regelmäßig zur Schule.

Eine Geschichte erzählt darüber, *wie Tante Katharina und 's Rickebäsl zum ersten Mal in ihrem Leben auf der Eisenbahn fahren*. Es handelt sich um zwei Frauen, die zum ersten Mal in ihrem Leben mit der Eisenbahn fahren und in eine unangenehme Situation gerieten. Früher musste der Wagen untersucht werden, ob er auch steinfest war, die Pferde wurden beschlagen und gut vorgefüttert, damit sie die große Reise glücklich überständen. Nach einer Reihe von Jahren war dieser glückliche Gedanke ausgereift und die Bahn wurde gebaut. Einmal beschlossen

Tante Katharina und Rickebäs*lauf* dem Zug nach Odessa zu fahren, um sich Stoff für Unterröcke zu kaufen. Nach einer Weile machte der Dampfwagen vor einem schönen großen Haus Halt und viele Passagiere stiegen ab und gingen hinein. Sie haben nicht verstanden, was passiert ist. Die beiden stiegen ab und gingen in das Haus hinein. Sie sahen am Ende eines großen Saales eine große, lange Kiste mit allerhand Essbarem darauf. Dann bemerkten sie, dass der Zug im Gange war. Vor Ärger gingen die beiden Frauen in den Saal zurück und warteten auf den nächsten Zug.

In der Geschichte *'s Sophiebäsleun die neie Moßgeht* es um die Einführung der neuen Maße, die für viele Menschen unverständlich waren. Einmal kam eine alte Frau in den Konsum, um Waren zu kaufen. Sie erfuhr aber, dass es jetzt neue Maße gibt. Es gibt nur Liter, Kilo und Meter. Und nun musste man sich Mühe geben, diese neuen Maße zu bewältigen. Man hatte keine Ahnung, wie nun Lebensmittel gemessen werden. Diese Maße erweckten Unzufriedenheit bei vielen Leuten im Dorf. Am Ende der Geschichte gibt die Frau zu, dass der Mensch alt wie eine Kuh wird und immer noch etwas dazu lernt.

Die nächste Geschichte heißt *Wie der Dammlsdorfer Konsumvorsitzende vom Naschen geheilt wurde*. In dieser Geschichte ist die Rede von einem Konsumvorsitzenden, der vom Naschen geheilt wurde. Er hieß Kaspar und wurde in die neue Verwaltung gewählt. Jeden Morgen war er schon um 7 Uhr im Konsum, und ging erst nach Abschluss der Kasse wieder nach Hause. Den ganzen Tag über schaute er den Verkäufern auf die Finger, auf dass sie keine unsauberen Dinge verrichten konnten. Nur einen kleinen Fehler hatte Kaspar: er war sehr naschhaft. Wenn auf dem Ladentisch etwas Essbares liegen blieb, sagen wir ein Konfekt oder ein Apfel oder ein Stückchen Wurst, – im Handumdrehen hatte Kaspar es erhascht und durch den Mund in seinen Magen wandern lassen. Die Verkäufer konnten ihn so schon nicht recht ausstehen wegen seines strengen Wesens und weil er sich überall hineinmischte. Doch einer der Verkäufer wollte ihn vom Naschen abgewöhnen. Eines Morgens ließ Lorenz absichtlich ein Stück Zucker auf dem Ladentisch liegen. Nachdem Kaspar dieses Stück Zucker gegessen hat, sagte Lorenz, dass das Stück Zucker mit Rattengift durchtränkt war. Kaspar hatte große Angst und bat Lorenz um Hilfe. Er machte so, dass Kaspar auf immer vom Naschen kuriert war.

Die nächste Geschichte heißt *D'Juchttaler wellet sich elekrofiziere, odder: „Ä guete Sach braucht halt Zeit“*. In dieser Geschichte geht es darum, dass ein Mensch sein Dorf elektrifizieren wollte. Juchttaler versprach, dass die Elektrizität nach einem Halbjahr erscheint. Aber er konnte es nicht rechtzeitig machen. Eine gute Sache braucht halt Zeit! Einen ähnlichen Inhalt haben auch andere Geschichten von H. Bachmann.

Entlehnte Wörter in den Humorgeschichten

Betrachten wir nun näher die sprachliche Gestaltung der Kolonistengeschichten von Hermann Bachmann. In der bereits erwähnten Geschichte über die Einführung der neuen Maße finden sich ausgezeichnete Belege für die Sprache der Bauern in ihrer vertrauten Mundart. In dem Text ist die Rede von der Einführung des metrischen Maß- und Mengesystems im Jahre 1918

und der Aufhebung von traditionellen Länge-, Gewichts- und Körpermaße wie z.B. Arschin, Pfund und anderen. Diese Neuerungen waren den Bauern unverständlich, und diese Verworrenheit mit den neuen Realien wurde zum Inhalt vieler Humoresken.

Wie bekannt, ist jede Sprache mit dem Leben der Gesellschaft verbunden und widerspiegelt alle Seiten des Lebens ihrer Sprecher. Die sprachliche Beschaffenheit der Texte in den *Kolonistengeschichtla* widerspiegelt die Mundarten, die in der Beresaner Gruppe vertreten sind.

Der Wortschatz dieser Mischmundart weist schon eine Menge russische Entlehnungen auf: *Pulemotr* (Maschinengewehr), *Ruwle* (Rubel), *Prikaschtschik* (Verkäufer), *Baklaschanenikra* (eingekochter Oberginiensalat), *Arbusenschalen* (Wassermelonenschalen), *Kukruz*, *Kukurus* (Mais), *Prädsedadl* (Vorsitzender), *Kwas* (ein säuerliches russisches Getränk mit Hefe und Brot), *Kondukte* (Schaffner), *postoj* (Halt mal!), *Kosatschok* (ein russischer Tanz), *Rewoluzje*, *tschortjehosnaejet* (der Teufel weiß das), *der Krahne*, *der Billeter* (Fahrkarte), *Radi Boga* (um Gottes Willen), *die Miliz*, *der Prodnalog* (Lebensmittelsteuer), *stichijneBedstwije* (eine Umweltkatastrophe), *Kaschtoröln* (Castorenlöl), *Agetazje*, *podrutschke* gehen (mit jemandem untergehakt gehen) *Podruschke* (Freundin), *Hoppak* (ein ukrainischer Tanz), *Bassar* (Bauernmarkt), *Komedje*, *Koperazje*, *die Poweske* (Order), *naplewatj* (mir ist es wurst), *strastete* (Guten Tag), *der Milizionär*, *Spez* (Fachmann), *der Bättke*, *Chalwa* (orientalische Süßware), *Banje* (russisches Badehaus).

Bei der Analyse der russischen Entlehnungen fällt es auf, dass aus der Überdachungssprache vor allem Bezeichnungen für Begriffe entlehnt werden, die in den mitgebrachten Mundarten der deutschen Siedler fehlen. Das sind vor allem die Benennungen der russischen Realien und der neuen Dinge, die in der turbulenten Zeit des Umbaus des gesellschaftlichen Lebens ins Leben der Bauern eingedrungen sind: *Komnesamosch* (Komitee der Armbauern), *Kompanje* (Gesellschaft, Personenkreis, der gemeinsam seine Freizeit verbringt), *LKSMU* (Kommunistischer Jugendverband der Ukraine), *Paigeld* (Beitragsleistung), *Prodnalog* (Naturalsteuer), *RIK* (Rayonvollzugskomitee), *Samoobloshenie* (Selbstbesteuerung), *Baschtan* (Melonenfeld).

Sonst haben die Mundarten der Kolonisten ihre phonetischen und lexikalisch-grammatischen Eigentümlichkeiten nach mehr als hundert Jahren ihres Lebens in Russland bewahrt.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Kolonistengeschichten von Hermann Bachmann dokumentieren sowie die Sprache als auch die Lebensweise der russlanddeutschen Bauern im Süden Russlands. Diese Kolonisten sind Anfang des 19. Jahrhunderts unter dem Zaren Alexander I. vor allem aus süddeutschen Gebieten nach Russland ausgewandert. Sie besiedelten die Schwarzmeerküste, die Krim und den Kaukasus. Sie ließen sich in Russland nieder und bewahrten Deutsch als Muttersprache und die Zugehörigkeit zu ihrer Religion.

Dieses Werk von Bachmann bietet den Dialektforschern reiches Material zur Erforschung von Sprache und Mentalität der Russlanddeutschen. Geschichten, wie sie Bachmann erlebt und zu schildern vermochte, sind ein unersetzbares Dokument der Sprache aus der Zeit kurz vor dem Zweiten Weltkrieg, der eine entscheidende Wende in das Schicksal der Russlanddeutschen gebracht hat.

Literatur

1. Bachmann, H. Durch die deutschen Kolonien des Beresaner Gebiets. / H. Bachmann. Stuttgart, 1974.
2. Bachmann, H. Kolonischtegschichtla. / H. Bachmann. Stuttgart. 1974.
3. Kontschak, E. Erinnerungen und Begegnungen / E. Kontschak // Freundschaft. Nr.197, 1968.
4. Schnurr, J. Vorwort zu „Kolonischtegschichtla“. / J. Schnurr. Stuttgart, 1974. S. V-XIII.

Б.Р. Могилевич

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 316.344.3

МНОГОЯЗЫЧИЕ КАК АКТУАЛИЗАТОР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КИБЕРПРОСТРАНСТВА

Статья посвящена исследованию феномена многоязычия и его роли в функционировании социальной реальности киберпространства. Показана специфика виртуальной коммуникации по сравнению с ее константным аналогом. Представлены характеристики виртуальной языковой личности как субъекта конструирования социальной реальности киберпространства. Отмечена значимость феномена полиидентичности виртуальных языковых личностей в становлении процесса межкультурной коммуникации. Утверждается, что многоязычные практики являются оптимальным механизмом осуществления эффективной коммуникации в виртуальном сообществе.

Ключевые слова: *многоязычие, социальная реальность, киберпространство, социализация, виртуальная языковая личность, миноритарные языки.*

The article considers polylingualism phenomenon role in cyberspace social reality. The peculiarities of virtual communication in comparison with a constant one are shown. The characteristic features of virtual language person as a cyberspace social reality constructor are presented. The significance of virtual language persons` polyidentity phenomenon is noted. It is stressed that polylinguistic practices appear to be an optimal tool of maintaining effective communication in virtual society.

Key words: *polylingualism, social reality, cyberspace, socialization, virtual language person, minority languages.*

Становление постиндустриального информационного общества, глобализация и интенсивное развитие информационных технологий послужили катализаторами становления киберпространства как качественно нового вида социальной реальности. Киберпространство проникло во все

сферы человеческой жизнедеятельности и коренным образом изменило социальные структуры, институты и связи и, в целом, все процессы социокультурной и социогуманитарной коммуникации. Прежде всего, социальная реальность киберпространства характеризуется наличием совмещением бытийности и виртуальности человеческого существования на межличностном, межгрупповом и межкультурном уровнях.

С самого начала следует разграничить понятия «киберпространство» и «интернет». Интернет представляет собой физический коммуникационный канал в виде различных технологических протоколов и стандартов. Киберпространство – это результат восприятия социальных акторов (индивидов) в виде разнообразных социотехнических структур, субъектами которых являются социальные акторы, конструирующие информационные блоки в виде текстов, изображений и звуков [1]. Таким образом, социальная реальность киберпространства конструируется индивидами в процессе интересубъективной коммуникации и отражает представления виртуальных личностей об окружающей их константной реальности. Виртуальность – это замена константной реальности ее симуляцией, то есть актуализация и интерпретация представлений индивидов. Она имеет место не только в киберпространстве, но и в снах, мечтах, музыке, текстах, картинах и т.д. [2]. Следует отметить, что термин «киберпространство» появился в 1982 году в романе канадского писателя-фантаста Уильяма Гибсона «Сожжение Хром» («Burning Chrome») и означал поле существования гипертекстов, созданных воображением индивидов [3].

Становление социальной реальности киберпространства является закономерным результатом появления и развития постиндустриального информационного общества. Основоположник информационной парадигмы М. Кастельс представил свою концепцию, опираясь на два важных факта в жизни людей – глобализацию и изобретение компьютера, то есть поле и механизм, который обеспечили распространение информации как ведущей силы в развитии человеческой цивилизации [4]. Действительно, информация приобрела особую значимость как социальный, политический, экономический и культурный капитал индивидов, и всего социума. Социальная реальность информационного общества характеризуется акцентом на процессы генерирования, восприятия, интерпретации и передачи информации. Как следствие, жесткие, вертикальные социальные и экономические связи уступили место гибким и горизонтальным, что обеспечило взаимную интеграцию и трансформацию социальных систем, институтов и структур. Социальная реальность киберпространства стала актуализатором информационных парадигм посредством использования компьютерных технологий. Обмен социокультурными смыслами между виртуальными сообществами осуществляется в виртуальных социальных полях – блогах, социальных сетях, сайтах, информационных порталах и в мобильных приложениях. Возникающие социальные конструкты постоянно оказывают влияние на процессы виртуальных и реальных интеракций и меняют мировосприятие социальных акторов. Более того, они способствуют

изменению природы и функций интернет-технологий – они стали механизмом установления социальных связей в глобальном измерении [5]. Достаточно отметить, что киберпространство является виртуальной площадкой для реального обеспечения доступа людей к общению, получению знаний в глобальном измерении, равенству возможностей, причем, информация представлена в диахроническом и синхроническом контекстах, что способствует улучшению качества их жизненных стилей.

Как всякая социальная реальность киберпространство конструируется его субъектами – социальными акторами. Любой индивид обладает, прежде всего, идентичностью, то есть отождествлением своего «Я» с окружающей действительностью. Само понятие «идентичность» многомерно, но базовыми компонентами являются этнический, языковой и социально-статусный. Киберпространство как совокупность виртуальных и реальных компонентов трансформирует идентичности своих субъектов, побуждая и давая им возможности смены обретенных социальных ролей на желаемые. Участвуя в виртуальной деятельности, социальные акторы принимают и осваивают социальные нормы киберпространства с целью достижения эффективности коммуникации, то есть вступают в процесс киберсоциализации, в которой отличительными характеристиками являются отсутствие возрастных и статусных ограничений, а также анонимность [6]. Переходя из одного сетевого сообщества к другому, виртуальные социальные акторы постоянно осваивают новые модели поведения и интеракций, обретают разнообразные социальные роли, следуют новым социальным установкам. Другими словами, они приобретают новые идентичности, конструируют свое многогранное Я и обеспечивают себе виртуальную социальную мобильность и способы самовыражения, то есть приобретает полиидентичность [7].

Конструирование социальной реальности осуществляется посредством языка как социального конструкта, результата и механизма социокультурной и социогуманитарной коммуникации. По мнению Э. Гидденса, «... без языка социальность не способна существовать» [8]. Именно языку принадлежит детерминирующая роль в процессах конструирования социальной реальности и социальной идентичности. Следовательно, субъектом конструирования социальной реальности является языковая личность, значимость которой особенно возрастает в эпоху информационного постиндустриального общества. Языковая личность амбивалентна по своей природе – она представляет как общую социальную реальность, так и социальный мир каждого человека. В условиях киберпространства языковая личность представлена реальным носителем языка, генерирующим и представляющим тексты в виртуальном контексте. Спецификой виртуальной языковой личности является текстоцентричность, что означает представленность жизненного стиля и социальных действий только в виде текстов [9].

Виртуальные личности сами выбирают язык представляемых ими текстов. Киберпространство дает всем людям неограниченные возможности выражения своих мнений, но языки, используемые в киберпространстве, находятся в неравном положении, что провоцирует «информационную

бедность» носителей миноритарных языков. В этой связи, следует подчеркнуть значимость многоязычия как социокультурного феномена, основной функцией которого является отражение мира носителей разных языков. Исторически сложившееся взаимодействие народов и цивилизаций доказывает необходимость и значимость использования разных языков в общечеловеческой жизнедеятельности. Киберпространство как безграничное социокультурное поле конструируется посредством множества языков, которые несоизмеримы и неравноправны, что отражает социальное, экономическое и политическое неравноправие их носителей [10]. Известно, что лидирующее положение в киберпространстве занимает английский язык, но постоянно увеличивается объем контента на русском, японском, китайском испанском языках. По статистике в киберпространстве используется только 400 языков из 6700 существующих. Все гуманитарные организации, ЮНЕСКО в том числе, уделяют большое внимание проблеме увеличения количества языков, функционирующих в киберпространстве. Для этой цели распространяется модель трехязычного образования – родной как основной, английский как язык межкультурной коммуникации и третий как язык регионального значения или по выбору. Кроме того, проводится интенсивная работа по внедрению языков малых народов и создания их письменности (при ее отсутствии), что требует больших затрат.

Таким образом, только многоязычие в киберпространстве способствует полноценной межкультурной коммуникации, имплементируя этнорелятивистские тенденции сотрудничества, равенства и снижения конфликтности виртуальной среды.

Список использованной литературы

1. Глик, Д. Информация: история, теории, поток. /Д. Глик. М.: Астрель, 2013.
2. Набет, Т. Виртуальные социальные пространства: подходы, практики, перспективы / Т. Набет, К. Роде // Социальные и гуманитарные науки, 2009, № 4, Серия 11, С. 134.
3. Войскунский, А.Е. Метафоры интернета / А.Е. Войскунский // Вопросы философии. М.: Наука, 2001, № 2, С. 64-79.
4. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2000.
5. Бондаренко, С.В. Модель социализации пользователей в киберпространстве. Технологии современного общества / С.В. Бондаренко // Труды VI Всероссийской объединенной конференции. СПб: Изд-во филологического факультета СПбГУ, 2003, С. 5-7.
6. Калинин, А.А. Теоретико-методологические аспекты дискурсивного конструирования социальной реальности киберпространства / А.А. Калинин // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Саратов, 2018.
7. Богомолова, Е.И. Личностная идентичность в условиях виртуализации бытия / Е.И. Богомолова // Человек. Сообщество. Управление. Изд-во Кубанский государственный университет. 2014, С. 104-120.
8. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс. М.:Эдиториал, 1999.

9. Иванцова, Е.В. О термине «языковая личность»: истоки проблемы, перспективы использования / Е.В. Иванцова // Вестник Томского государственного университета. Томск: ТГУ, 2010, №4 (12), С. 24-32.

10. Могилевич, Б.Р. Многоязычие как социокультурный феномен /Б.Р. Могилевич, А.А. Калинин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2017, Т. 17 Выпуск 2, С. 136-139.

С.Ю. Павлина

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

УДК 811.111'373:32

СЕМИОТИЧЕСКИ ОСЛОЖНЕННЫЕ ТЕКСТЫ В ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ДИСКУРСАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США

Статья посвящена выявлению типов поликодовых текстов, использующихся в электоральной коммуникации Великобритании и США. Основными жанрами электорального дискурса, которые осуществляются с использованием как вербального, так и невербальных кодов, являются теледебаты и телеинтервью, политическая телереклама, агитационные материалы, политическая реклама в интернете и статьи, содержащие иллюстрации.

Ключевые слова: *политическая коммуникация, поликодовость, электоральный дискурс, вербальный и невербальный коды.*

The article investigates the types of multimodal texts that are used in British and American electoral communication. The main genres of electoral discourse that combine both verbal and nonverbal codes encompass televised debates and political interviews, political TV ads, digital political ads, illustrated political articles, political posters, stickers, buttons, billboards.

Key words: *political communication, multimodality, electoral discourse, verbal and nonverbal codes.*

Политический дискурс и составляющие его жанры в последние десятилетия привлекают внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Основной целью политической коммуникации является завоевание и удержание власти, что наиболее полно реализуется в ситуации выборов. Электоральная кампания изучается специалистами в области политологии, коммуникативистики и лингвистики. В отечественной политической лингвистике предвыборный дискурс рассматривается как особый жанр дискурса политического [3]. Часто под предвыборным дискурсом понимаются выступления политиков, предшествующие выборам. Однако, как представляется, это лишь один из компонентов политической коммуникации, кульминационным моментом которой являются выборы. Те фрагменты политического дискурса, которые предшествуют выборам, непосредственно связаны с осуществлением избирательного процесса, а также с поствыборной ситуацией, составляют электоральный дискурс. Таким образом, предвыборный дискурс следует рассматривать как частный случай дискурса электорального. Данный вид коммуникации предполагает взаимодействие отдельных политиков и политических партий с избирателями. Часто такое

взаимодействие носит непрямой характер, когда в качестве посредников выступают средства массовой коммуникации. СМИ освещают разные этапы избирательной кампании, проводят анализ итогов выборов, что позволяет говорить о медиатизации электорального дискурса [4, с. 95-103]. Таким образом, встречи политиков с избирателями, агитационные материалы партий, их программы следует относить к собственно политической коммуникации, в то время как информационное обеспечение электорального процесса, осуществляемое СМИ, целесообразно рассматривать как электоральный медиадискурс. Объектом лингвистических исследований электорального дискурса являются выступления политиков, партийные программы, агитационные материалы, телевизионные ролики, значительная часть которых относится к гетерогенным, семиотически осложненным текстам.

К данной категории принадлежат тексты, содержащие элементы, относящиеся к разным семиотическим системам. В них совмещаются знаки естественного языка, графические изображения, аудиальные невербальные знаки, основным из которых является музыка. Сплав вербальных и невербальных кодов порождает неоднородный тип текста, который получает наименование поликодового [10, с. 105-120] или креолизованного [8, с. 180-186].

Отличительной особенностью современной коммуникации в целом и медиаполитической коммуникации в частности следует признать смещение акцента в сторону невербальных средств сопровождения письменной или устной речи. Ускоряющийся темп жизни приводит к тому, что реципиент располагает ограниченным временем для ознакомления с информацией, просмотр текста может ограничиться обращением лишь к заголовку или картинке. Именно поэтому для удержания внимания требуется использование яркого, запоминающегося графического образа, лаконично передающего суть сообщения [5, с. 157]. Как отечественные, так и зарубежные специалисты в области медиалингвистики отмечают увеличение степени визуализации текстов, как в печатных СМИ, так и в интернет коммуникации [11, с. 7-34; 6, с. 187-193].

В современной отечественной политической лингвистике получили освещение лишь некоторые аспекты таких жанровых разновидностей креолизованных текстов как политический плакат [2, с. 143-149], предвыборная листовка [9, с. 42-86; 7, с. 114-118], политическая карикатура [1]. Подобные исследования носят фрагментарный характер и не дают целостного представления о репертуаре креолизованных текстов, которые применяются в качестве средств агитации для формирования общественного мнения в электоральной ситуации.

В политической коммуникации Великобритании и США выделяются следующие типы семиотически осложненных текстов, которые используются в предвыборной агитации, в ходе проведения выборов и в период после выборов.

1. Телевизионная политическая реклама

Рекламный ролик как вид креолизованного текста характеризуется наличием двух каналов восприятия информации: аудиальным и визуальным. На слух воспринимается устная речь (вербальный код), а также такие невербальные коды как музыка и шум (взрыв, работа автомобильного двигателя и т.д.). Через визуальный канал передается вербальный код (печатный текст) и невербальные коды, а именно цвет и статическое или динамическое изображение.

2. Изображение

Первый политический рекламный ролик был использован во время кампании по выборам президента США 1952 года. Этот музыкальный клип с анимацией, выполненной студией Диснея, призывающий голосовать за Д. Эйзенхауэра, положил начало телевизионной политической рекламе. Данный вид семиотически осложненного текста является важным атрибутом предвыборной агитации в США, в то же самое время в Великобритании применение телевизионной политической рекламы весьма ограничено, так как центральные каналы, в том числе Би-Би-Си не имеют права транслировать политические рекламные ролики.

3. Теледебаты и телеинтервью.

Теледебаты и телеинтервью с политиками относятся к креолизованным текстам, поскольку они сочетают в себе вербальный и невербальный коды. Через аудиальный канал воспринимается текст, в котором сочетаются вербальный код (устная речь политиков) и паравербальные средства (тембр голоса, темп речи, паузы, смех и т.д.). Через визуальный канал транслируется цветовой код, а также такие невербальные средства коммуникации как жесты, мимика, пантомимика. Исследователи отмечают, что адресант формирует свое мнение о политике еще до того, как услышит его речь, основываясь на восприятии внешности, жестов, положения тела и т.д. Тем самым подчеркивается важность визуально передаваемой информации, составляющей невербальный аспект коммуникации.

В США теледебаты практикуются уже более полувека, в то время как в Великобритании они впервые использовались в 2010 году во время кампании по выборам в парламент. В 2015 году лидер Консервативной партии Д. Камерон отказался участвовать в дебатах со своим политическим оппонентом Э. Милибэндом, поэтому дебаты были заменены политическими интервью с каждым из партийных лидеров.

4. Агитационные материалы кандидатов и партий.

Данный вид семиотически осложненных текстов отличается разнообразием жанров, к которым относятся:

- Плакаты
- Листовки
- Значки
- Наружная политическая реклама (вывески, табло, баннеры)
- Наклейки для автомобилей.

Объединяющим моментом для столь разнородных элементов агитации является то, что они содержат информацию, воспринимаемую через визуальный канал. Информация при этом передается с использованием вербального кода (печатный текст), цветового кода и графического изображения (шрифт, картинка), в иных терминах иконического кода.

В силу того, что электоральные ситуации в США и Великобритании отличаются по временному параметру, т.к. выборы в США происходят значительно чаще и подготовка к ним начинается за несколько лет, американские агитационные материалы обновляются более регулярно, можно сказать, что это происходит на постоянной основе. Так практически за два года до президентских выборов 2020 г. были выпущены наклейки, плакаты и значки, призывающие голосовать за тех или иных кандидатов.

5. Политические статьи, содержащие иллюстрации.

Креолизованными текстами, используемыми в политическом медиадискурсе, являются статьи, отражающие предэлекторальные, собственно электоральные и постэлекторальные аспекты, которые содержат рисунки, инфографику, политическую карикатуру, пародии на политическую рекламу партий и отдельных кандидатов. Смещение в сторону визуального проявляется в том, что все чаще аналитические статьи содержат материал, оформленный в виде графиков, таблиц, схем и рисунков, что позволяет в сжатой и экспрессивной форме передать большой объем информации. Примером тому может служить статья корреспондента Би-Би-Си в Северной Америке, в которой оцениваются личные качества 11 кандидатов на пост президента и их шансы на победу в 2016 г. В ней информация представлена в виде бейсбольных карточек, сочетающих в себе фотографию кандидата, эмблему партии, изображение Белого дома как символа президентской власти. Вербальный компонент текста подкрепляется визуальным, заимствованным из сферы электронной коммуникации, а именно пиктограммами (эмотиконами), символизирующими степень личного обаяния, слабые стороны кандидатов, уровень финансирования кампании.

Как во время британских парламентских выборов, так в ходе президентских кампаний в США актуальная информация о ходе и итогах выборов оформлялась с помощью инфографики, которая включала, в том числе, и интерактивный компонент. Это можно считать своего рода игровым компонентом, который привлекает внимание реципиента и удерживает его в информационном поле электорального дискурса.

6. Политическая реклама в интернете.

Новой тенденцией в политической коммуникации США и Великобритании является использование политической рекламы в интернете. Данные тексты характеризуются доминирующей ролью визуального компонента, вербальная составляющая данного вида креолизованного текста играет вспомогательную роль. Политические технологии, использованные во время президентской кампании 2016 в США, кардинально меняют характер политической коммуникации. В отличие от всех остальных жанров электорального дискурса, политическая реклама, распространяемая в

социальных сетях, точно адресована конкретному реципиенту. Таким образом, исчезает коллективный адресат политической информации, он заменяется индивидуальным адресатом. Непрозрачность данного вида коммуникации открывает широкие возможности для манипулирования. Именно поэтому все чаще звучат призывы ввести определенные ограничения на использование отдельными кандидатами и партиями рекламы в интернете, сделать ее более открытой и восстановить ее направленность на массового получателя информации.

Сопоставление креолизованных текстов, используемых в электоральных дискурсах США и Великобритании, позволяет утверждать, что их номенклатура в целом совпадает. Отличие заключается в использовании телевизионной политической рекламы в электоральной ситуации. В США телевизионные ролики кандидатов применяются весьма широко, в Великобритании они находятся на периферии электоральной коммуникации. Теледебаты также отличаются степенью популярности в двух странах. В отличие от США, жанр политических теледебатов не получил широкого распространения в Великобритании.

Из всех видов семиотически осложненных текстов, применяемых в электоральном дискурсе, именно теледебаты и политические рекламные ролики позволяют наиболее эффективно осуществлять функцию воздействия, поскольку для создания необходимого прагматического эффекта активно используется вербальный код, который поддерживается, подкрепляется цветовым кодом, музыкальным рядом и движущимся изображением в рекламном ролике и паралингвистическими средствами (интонация, тембр голоса и др.) в сочетании с невербальными средствами коммуникации в жанре теледебатов.

Список использованной литературы

1. Артемова, Е.А. Карикатура как жанр политического дискурса. / Е.А. Артемова. : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2002.
2. Вальтер, Х. *Политический плакат* – зеркало своего времени / Х. Вальтер. // Проблемы истории, филологии, культуры. - 2016. - ?3. – С. 143-149.
3. Гайкова, О.В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации (На материале английского языка) / О.В. Гайкова : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 : Волгоград, 2003.
4. Кара-Мурза, Е.С. Электоральный дискурс как объект медиалингвистики (на материале Московской кампании – 2013 по выборам мэра) / Е.С. Кара-Мурза. // Успехи современной науки и образования. 2015, С. 95 -103.
5. Кириллов, А.Г. Креолизованные тексты в политическом дискурсе, средствах массовой информации и блогах. / А.Г. Кириллов // Креолизованные тексты в различных видах дискурса (на материале английского языка): монография / под. общ. ред. М.А. Кулинич. Самара: СГСПУ, 2017. 157 с.
6. Корда, О.А. Креолизованный текст в прессе в контексте тенденций визуальной журналистики / О.А. Корда, Э.В. Чепкина // Стилистика сегодня и завтра: медиатекст в прагматическом, риторическом и лингвокультурологическом аспектах. М.: МедиаМир, 2012. С. 187 – 193.

7. Култышева, И.В. Уловки и доказательства как способ аргументации в предвыборных листовках / И.В. Култышева // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2010. № 2(32). С. 114-118.

8. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативные функции / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180–186.

9. Федотовских, Т.Г. Ситуация обещания: эксплуатация ключевых смыслов в предвыборных листовках / Т.Г. Федотовских // Слово и ключевые смыслы в современных медиа-текстах. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 42 – 86.

10. Чернявская, В. Е. Какие текстовые границы нужны лингвисту? Поликодовые и гибридные тексты / В.Е. Чернявская // Стиль. 2008. С. 105–120.

11. Muller, M. What is Visual Communication? Past and Future of an Emerging Field of Communication Research / M. Muller // Studies in Communication Sciences 7/2 (2007). 7 -34.

О.М. Прохорова, Т.И. Сосновцева
*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 808

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ И ПРОСОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ФАКТОРА

Данная статья посвящена изучению речевой и просодической организации публичного выступления с учетом гендерного фактора. Проведенное исследование позволило выявить ряд особенностей в организации публичного выступления в зависимости от гендерного фактора.

Ключевые слова: публичное выступление, гендерные различия, речевая и просодическая организация.

The article deals with the study of the speech and prosodic organization of public speaking with consideration of the gender factor. The study revealed a number of specific features in the organization of public speech depending on the gender factor.

Key words: public speaking, gender differences, speech and prosodic organization.

Данная статья посвящена изучению особенностей речевой и просодической организации публичного выступления в зависимости от гендера оратора. Материалом исследования послужили устные формы публичного выступления в передаче TED Talks.

Публичное выступление редко бывает единообразным в стилевом отношении. В нем обычно чередуются несколько функциональных стилей, однако, один из них, как правило, доминирует. Нормам публицистического стиля соответствуют речи, направленные на то, чтобы воздействовать на сознание слушателей, изменить их убеждения. При использовании языковых средств наблюдается тенденция объединять точность научного стиля с эмоциональностью художественного. Вместе с тем используются языковые средства, помогающие воздействовать на волю слушателей [1].

Публичная речь, несомненно, образовалась на основе обиходной речи, где встречаются разнообразные ситуации общения и используются богатые средства языковой коммуникации. Однако в ходе развития были выработаны специфические приемы использования речевых средств, употребляющихся в обиходной речи. Эти приемы, будучи обусловлены разными эстетическими, этическими и другими экстралингвистическими факторами, меняются со временем, то приближая публичную речь к обиходной, то вызывая более или менее значительные различия между ними. Тем не менее, элементы обиходной языковой коммуникации всегда присутствуют в публичной речи [2].

В отличие от обиходной речи текст публичной речи должен быть более тщательно разработан, звуки речи приходится произносить более интенсивно, и говорящий вынужден систематически контролировать свою речь и поведение. К публичной речи предъявляется требование наивыгоднейшим образом и наиболее полно передать определенную информацию. Это заставляет говорящего совершать активные волевые действия, для чего необходима мобилизация и концентрация нужных психических процессов. Необходимость говорить, при помощи речи воздействовать на сознание собеседников активизирует все нервные процессы, управляющие речевым актом [3].

Одной из особенностей публичного выступления является его выразительность. Выразительность предполагает передачу определенных элементов содержания при помощи соответствующих языковых средств. Считается, что элементами выразительности являются: слышимость, способность возбуждать интерес, соблюдение норм литературного языка. Слышимость речи является самым элементарным требованием, обеспечивающим возможность получить информацию.

Целенаправленность речи означает такое использование языковых средств, при котором в данной речевой ситуации наивыгоднейшим образом осуществляется задача выступления. Следует продуманно отбирать языковые средства (фонетические, лексические, грамматические, стилистические). Необходимо отметить, что эффективность речи уменьшается не только при использовании неверных, не соответствующих ее содержанию и цели языковых средств, но и в том случае, если мимика, жесты, вообще поведение говорящего не согласуется со смыслом произносимого.

Возбуждать интерес может только такая речь, в содержании которой слушатель находит что-то нужное или новое, необычное для себя. Кроме того, интерес слушателей поддерживается отношением говорящего к содержанию речи как к чему-то важному, значительному [4].

Соблюдение норм литературного языка дает возможность пользоваться самыми выгодными языковыми средствами для передачи содержания речи.

Характерной чертой публичных выступлений является использование таких средств выразительности, как метафора, эпитет, сравнение, перифраз, гипербола, цитирование, использование пословиц, поговорок, аллюзий, клише, юмор.

На синтаксическом уровне выразительность достигается за счет следующих средств: членение текста на параграфы, повторы (анафора, эпифора, анадиплосис), параллельные конструкции, антитеза, прямое обращение к аудитории, повествовательные и риторические вопросы, градация, эллиптичность, инверсия.

Так как публичное выступление включает в себя элементы разговорности, то на фонетическом уровне отмечаются явления редукации, ассимиляции и аккомодации.

Основной особенностью ораторского монолога является взаимодействие выступающего с публикой на протяжении всего выступления, что вызывает эффект сопереживания слушателей. Таким образом, можно говорить о том, что публичное выступление представляет собой монолог в диалоге.

В ходе анализа экспериментального корпуса исследования было отмечено, что в структуре выступлений представителей двух гендеров есть как сходства, так и различия. Общим можно назвать тот факт, что каждое выступление четко структурировано. Выделяются три части: вступление, основная часть и заключение. Размер этих частей не совпадает. Вводная часть в мужском выступлении намного длиннее, в то время как женщины сразу переходят к обсуждению поставленного вопроса и имеют более структурированный план выступления. Речь женщины, в основном, построена в форме 'вопрос-ответ'.

Мужчины делают свою речь лично-ориентированной.

You know, my wife and I have two young kids...

Речь женщин имеет более официальный характер.

You start up that path...

Оба выступления успешны в плане общения с аудиторией. Речь обоих выступающих обращена к слушателям, что создает эффект диалогического общения, ораторы стремятся к взаимодействию с аудиторией, что достигается ярко выраженной обращенностью речи. Эффект взаимного общения может достигаться разными способами. В выступлении мужчины это происходит с помощью лично-ориентированного подхода, рассказа о семье, а также с помощью повествовательных и риторических вопросов.

What's going on in the baby diaper polymer?

В выступлении женщины такие способы интерактивного общения были тоже отмечены, но основной прием выступления был основан на нескрытом диалоге. Интерактивность достигается с помощью вопросов публике, ответы на которые зарождаются во внутренней речи слушателей, когда они используют знания, полученные в ходе презентации.

Why do they do that?

Оба выступления успешны в плане общения с аудиторией. Речь выступающих обращена к слушателям, что создает эффект диалогического общения. Однако представляется, что выступление женщины более интерактивно и более убедительно, так как несет в себе больший эффект

воздействия на аудиторию. Это позволяет сделать вывод о том, что оно коммуникативно успешнее.

Отмечая особенности речевой организации выступлений, обратим внимание, что основной задачей лексических приемов, используемых мужчиной, является создание доверительной атмосферы в зале. Использование ими лексических приемов способствует упрощению понимания научной информации, облегчению восприятия человеком, не являющимся экспертом в данном вопросе.

...what might be a high-risk moon shot.

В выступлении женщины наблюдается тенденция создания образа лидера, эксперта. Ярко демонстрируется желание быть авторитетом для слушателей.

Deception is actually serious business.

Метафоры и эпитеты используются представителями обоих полов. Более яркие и образные выражения используют женщины. Их речь более эмоциональная. Этот эффект достигается за счет эмоционально окрашенной лексики.

Fake digital friends, partisan media, ingenious identity thieves, world-class Ponzi schemers, a deception epidemic.

Главной общей чертой обоих выступлений является использование юмора на протяжении всего выступления. Правильное использование юмора позволяет влиять на восприятие аудитории.

"Now, speaking of trust, ever since I wrote this book, "Liespotting," no one wants to meet me in person anymore, no, no, no, no, no. They say, "It's okay, we'll email you."

Использование цитирования характерно для выступления женщин. Известно, что женщины чаще цитируют авторитетных людей и приводят примеры для убеждения публики в правоте своей точки зрения, подкрепляя свой тезис ссылкой на авторитет. Мужчины также ссылаются на авторитеты, но используют меньше речевых средств, демонстрирующих неуверенность.

Одним из факторов, формирующих отличие на уровне гендера в публичном выступлении, является официально-деловой стиль речи. Официально-деловой стиль, на первый взгляд, не предусматривает отклонений от нормы, но гендерный фактор все-таки привносит в него некоторые отличия. Мужская речь более непринужденная и простая с точки зрения грамматики и лексики. В ней чаще используются активный залог, прямой порядок слов. Такая речь проста для восприятия.

I brought with me today a baby diaper. You'll see why in a second.

Женщины стараются говорить более сложными грамматическими и лексическими конструкциями, тем самым подчеркивая свою образованность и компетентность. В их речи можно чаще встретить обратный порядок слов, а предложения осложнены структурно-семантически.

This con man, Henry Oberlander, he was such an effective con man, British authorities say he could have undermined the entire banking system of the Western world.

Такие отличия на грамматическом уровне обусловлены разными коммуникативными интенциями. Мужчины чаще используют слабо эмоциональный стиль выражения, поэтому для них характерны простые, малоосложненные предложения. Они четко передают факты, не оценивая их. Женщины же склонны демонстрировать свою образованность, прибегая к осложненным конструкциям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мужчины в своих публичных выступлениях более прямые. Выступления женщин эмоционально насыщеннее и усложненнее.

Говоря о различиях речи мужчин и женщин, необходимо отметить и разницу на фонетическом уровне. Было установлено, что женщины больше используют стандартные нормы, мужчины же склонны к более частым отклонениям от престижных норм.

Результаты исследования показали, что женщин, говорящих не на региональном акценте, а на RP, считают целеустремленными, самодостаточными, образованными и независимыми. Также женщинам, говорящим на RP, не приписывают таких отрицательных мужских характеристик, как агрессивность и самовлюбленность. Акцент RP у женщин ассоциируется с утонченностью и властью. Такие женщины, по мнению слушателей, имеют влияние в обществе.

Гендерные различия на фонетическом уровне наибольшим образом проявляются в произнесении гласных звуков, -ing- окончания, а также интенсивности и частоте основного тона. Просодическая организация женской речи имеет более сложный характер. Женская речь характеризуется более расширенным голосовым диапазоном, убыстренным темпом говорения, употреблением более сложных ядерных тонов в завершающей части высказывания. По результатам проведенного исследования представляется возможным отметить, что женщины употребляют более «вежливые» интонационные структуры, чем мужчины. ([^]yes, [^]yes, I _↓know – произносятся слова согласия с высоким восходящим тоном, а конец фразы – с низким нисходящим тоном). Аналогичную фразу мужчины произносят с большей решительностью и уверенностью, употребляя только низкий нисходящий тон _↓yes, _↓yes, I _↓know. Женщины часто употребляют определенные интонационные модели, которые, обычно, не употребляются мужчинами. Это, например, ярко выраженная интонация удивления, реализуемая при помощи чередования высокого падения тона, а затем употребления высокого-восходящего тона.

Анализ фонетической стороны обоих выступлений позволил сделать вывод, что в выборе громкости оба оратора руководствуются тем, чтобы каждый в зале их слышал, выделяя важные моменты выступления повышением громкости и замедлением темпа речи.

Ораторы используют небольшое количество пауз, в основном, синтаксические и эмфатические. Так, паузы были отмечены после шуток, чтобы дать аудитории возможность отреагировать: *an experiment done by millions of kids every day...*

Также паузы были отмечены после риторических вопросов. Хезитационные паузы практически отсутствуют, что способствует созданию большей убедительности выступления.

Основываясь на результатах, полученных в ходе проведенного исследования, представляется возможным отметить, что ораторы используют различные средства выразительности на лексическом, синтаксическом и фонетическом уровнях, чтобы сделать свое выступление убедительным и запоминающимся.

Список использованной литературы

1. Коренева, А. Обучение публичным выступлениям студентов-нефилологов / А. Коренева // Высшее образование в России, 2008, №1. С.42-51.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. / М.М. Бахтин. изд 7-е М.: Искусство, 2009. 109 с.
3. Адаменко, Г. А. Коммуникативная стратегия убеждения и особенности ее реализации в политическом дискурсе / Г. А. Адаменко. // Вестник МГЛУ. 2013. №5. С. 32-39.
4. Канафьева, А. В. Риторическое высказывание в современной публичной речи. / А. В. Канафьева // Политическая лингвистика. 2010. №4. С. 34-40.

В.В. Рыжова, М.В. Золотарев

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.111.1:37.04-053

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ВНЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Статья рассматривает особенности развития несбалансированных детей-билингвов на примере мальчика-билингва К. из города Саратов. В статье обосновывается роль детского билингвизма в современном мире, рассматриваются ошибки в речи билингва К. Особое внимание в исследовании уделяется причинам наличия ошибок на каждом уровне языка.

Ключевые слова: билингвизм, уровни языка, межъязыковая интерференция, метод case-study.

The article focuses on the peculiarities of the development of unbalanced bilingual children using an example of the bilingual boy K. from Saratov. The article attempts to define the role of simultaneous bilingualism in the modern world and reviews the mistakes in K.'s speech. Special attention is paid to the reasons causing the mistakes on each level of a language.

Key words: bilingualism, levels of a language, inter-language transfer, case-study.

Проблема билингвизма не является новой, но она до сих пор сложна и многогранна. Билингвизм появился вместе с первыми языковыми контактами между людьми разных племен и в настоящее время трактуется довольно широко. Считается, что билингвизм развивается даже в том случае,

когда человек может на одном языке адекватно выразить любую свою мысль [1, с. 36].

Однако, в современном мире именно детский билингвизм привлекает внимание многих ученых и является объектом многих разноплановых лингвистических и методических работ. Исследователи утверждают, что более 70 % детей на планете являются билингвами [2, с. 199-201].

Цель настоящей статьи заключается в исследовании специфических особенностей каждого из уровней языка ребенка-билингва. Выбор настоящего материала исследования продиктован необходимостью всестороннего изучения детского билингвизма, который на сегодняшний день представляет собой одно из самых распространенных явлений в мире.

Важным отличием детского билингвизма от иных видов билингвизма является тот факт, что детский возраст – это наиболее благоприятный период для изучения и усвоения второго языка, так как именно в младшем возрасте врожденная способность к усвоению языка проявляется в полной мере.

С другой стороны, именно в устной и письменной речи детей-билингвов присутствует большое количество различных ошибок. Неверное слово, неправильно построенное предложение, искаженная морфологическая форма – все эти ошибки являются речевыми [3, с. 72-76]. Данный тип ошибок может быть объяснен межъязыковой интерференцией на всех уровнях языка (семантическом, лексическом, фонетическом и грамматическом), то есть когда особенности и закономерности всех уровней первого (родного) языка оказывают влияние на особенности и закономерности всех уровней второго языка.

Наличие в речи детей-билингвов большого количества речевых ошибок, также как и их причины обратили на себя наше внимание, в связи с чем была предпринята попытка в рамках метода case-study выявить специфические особенности в речи ребенка-билингва К. из города Саратов, который является несбалансированным билингвом, так как проживает в русскоязычной семье, где все члены семьи, кроме мамы ребенка, разговаривают на русском языке. Мама на регулярной основе проводит занятия с сыном, в ходе которых не только вводит новую лексику по разным темам и отрабатывает ее, но и учит его различным детским песням на английском языке.

Основными методами сбора материала исследования стали наблюдение и анализ подготовленных транскрипций аудиоматериалов, записанных мамой К. в ходе занятий. Записи включают в себя чтение книг с картинками, на которых изображены животные, чтение сказки «Спящая Красавица», рассказа “My Potty” и пение детской песни “Daddy finger”. Исследование охватывает временной период в 4 месяца (возраст ребенка – от 2 лет и 4 месяцев до 2 лет и 7 месяцев).

Так, в ходе анализа фонетического уровня речи ребенка-билингва было выяснено, что основной причиной фонетических ошибок ребенка-билингва К. является межъязыковая звуковая интерференция. Например, в возрасте 2

лет и 5 месяцев при чтении книги с картинками животных в речи К. была замечена недодифференциация фонем, то есть неразличение двух разных фонем английского языка, в слове “dog”, которое К. произносит как [deg]. Далее, в возрасте 2 лет и 7 месяцев при чтении той же книги данное явление стало более участившимся, что можно заметить в следующих случаях: слово “zebra” наблюдаемый произнес как [ˈzefə], “panther” - [ˈpænfə], а “chimpanzee” - [ˌsɪmpænˈzi:].

Вместе с этим в возрасте 2 лет и 6 месяцев возникла реинтерпретация фонем, то есть явление, когда признаки фонем второго языка реализуются, исходя из правил первого языка. Например, при чтении книг о животных слово “cat” было произнесено как [kət], то есть ребенок-билингв произнес английскую букву “a” как русскую букву «а». Однако, в возрасте 2 лет и 4 месяцев произнесение данного слова было верным, то есть звуковая интерференция возникла в промежутке 2 месяцев.

Кроме того, при анализе аудиозаписей были обнаружены следующие ошибки. Во-первых, было отмечено нечеткое, но не препятствующее пониманию произношение межзубных звуков. Это может быть связано как с возрастом ребенка-билингва, так и с тем, что он еще мал, чтобы отрабатывать с ним четкое и правильное произношение межзубных звуков, с которыми проблемы возникают у многих не носителей языка.

Во-вторых, наблюдается нечеткое различие при произнесении слов “this” и “that” – [ðæs], что может быть обусловлено тем, что билингв не понимает разницу между данными словами, возможно, считая их одинаковыми.

В-третьих, в возрасте 2 лет и 4 месяцев было замечено неверное произношение слов “book” - [bʊkʌʊ], “white car” – [dvʌkl] и “frog” как [zvks]. В данной ситуации ошибки можно объяснить незнанием и неразличением билингвом английских фонем. Ребенок повторяет слова за мамой, но так как не знает эти слова, произносит их впервые или, возможно, плохо расслышал из-за невнимательности как произнесла мама, вследствие чего произношение данных слов отдаленно похоже на то, каким оно должно быть.

С другой стороны, считаем необходимым отметить, что в большинстве случаев, когда ребенок-билингв сосредоточен на книге и отчетливо слышит, как произносит незнакомые ему слова мама, то произносит их четко и правильно.

Таким образом, можно сделать вывод, что ошибки ребенка-билингва на фонетическом уровне обусловлены тем, что он не дифференцирует звуки второго (английского) языка потому, что не осознает их смысловозначительную функцию, так как не выработаны навыки произношения.

После анализа второго, лексического, уровня языка К., было выявлено, что на протяжении всех 4 месяцев исследования ребенку было свойственно использовать русские слова в случаях, когда он не знал или забывал английские эквиваленты слов, а также когда говорил с родителем на темы, не связанные с чтением книг. Так, например, в возрасте 2 лет и 4 месяцев

при чтении книги с картинками животных, К. за 2,5 минуты аудиозаписи использовал 10 русских слов. Половина из слов на русском языке не были связаны с книгой, так как ребенок отвлеклся на что-то постороннее, например, играл («А я тебя убил»).

Кроме того, следует отметить, что в том же возрасте при чтении обычной книги за 1 минуту времени было замечено всего 1 слово на русском языке («Да»), но при чтении книги “Sleeping Beauty” за 2 минуты он произнес 12 русских слов. Из них 4 были связаны со сказкой («Нет», «А где сова?»), остальные 8 – с дальнейшей прогулкой («Ну, что, пойдём гулять?»).

Во время чтения рассказа “My Potty” в том же месяце за 3 минуты было отмечено наличие 9 русских слов. Все они связаны с «приведением», которое ребенок увидел на странице книги, а также частое повторение самого слова «привидение». Возможно, в данном случае К. не использовал английское слово, так как не знает слово «приведение» на английском языке.

Через месяц в возрасте 2 лет и 5 месяцев за 2 минуты чтения книги о животных ребенком было сказано 8 русских слов. Только 3 из 8 слов были связаны с книгой («кисулька», «черепашка» и «едет»). Остальные 5 слов были обращением к маме, когда она начала с ним играть («Мам, тихо, мам, ты большая»).

Однако, в возрасте 2 лет и 6 месяцев количество русских слов в речи билингва сильно возросло. Так, за 3,5 минуты при чтении книги с животными ребенок произнес 24 русских слова. Среди них присутствуют как названия животных (*попугай, пингвин, слон, сова*), так и фразы, связанные с картинками в книге («Мама, смотри какой большой слон», «Кажется, я боюсь сову»). Несвязанных с книгой слов на русском языке обнаружено не было.

Несмотря на большое увеличение количества русских слов в речи, уже через месяц в возрасте 2 лет и 7 месяцев К., читая книгу о животных, за 4,5 минуты сказал всего 3 слова на русском языке, и все они обозначают название животного (*лев, слон и крокодил*).

Скачкообразный характер словаря ребенка-билингва, на наш взгляд, можно объяснить тем, что билингвизм К. является несбалансированным, то есть напрямую зависит от того, насколько часто мама разговаривает с ним на английском языке, чтобы он не только не забыл выученные слова, но и расширял словарный запас, так как в остальное время при общении с другими людьми вокруг себя он использует только русский язык. В пользу данной гипотезы говорит тот факт, что при прослушивании записи, где билингв поет песню “Daddy finger”, которую он знает наизусть, русских слов замечено не было.

Кроме того, важно отметить, что в большинстве случаев, билингв использует русский язык, когда говорит с мамой о чем-то постороннем, что еще раз доказывает, что в повседневной жизни ребенок говорит на русском языке и использует английский только во время занятий с родителем, который в это время говорит на английском языке. При этом, необходимо

отметить, что ребенок узнает и понимает все слова на английском языке, которые говорит ему мама, но сам не произносит их.

Во время изучения третьего, грамматического, уровня речи ребенка-билингва была замечена одна грамматическая ошибка, которая, присутствует на всех записях, что говорит о том, что она не исправляется и остается с ребенком на протяжении всех 4 месяцев исследования. Данная ошибка заключается в том, что ребенок на постоянной основе пропускает артикли (*"This is big cat"*, *"This is cat"*). Данное явление связано с межъязыковой интерференцией и считается довольно закономерным для русскоговорящих людей, изучающих английский язык, так как в русском языке артикли отсутствуют. Несмотря на то, что мама билингва использует артикли, ребенок не обращает на них внимание, иногда все же употребляя, но не понимая их функцию. Например, при чтении книг с картинками животных в разный период времени для билингва характерно пропускать неопределенный артикль в подавляющем большинстве случаев.

Так, в возрасте 2 лет и 4 месяцев билингв пропустил артикль во всех 7 случаях, где артикль должен быть использован. Через месяц ребенок также не использовал артикли в 5 предложениях. Далее в возрасте 2 лет и 6 месяцев К. сказал артикль лишь 1 раз из 10 случаев, где употребление артикля было необходимым (*"This is a ponygai."*). Через месяц количество артиклей увеличилось на один – 2 из 9 (*"This is a pig."*, *"A poppy"*). Однако во время чтения книги *"Sleeping Beauty"* в возрасте 2 лет и 4 месяцев был употреблен 1 артикль из 3 нужных (*"This is a frog"*). Более того, при чтении рассказа *"My Potty"* билингв использовал артикли в большинстве случаев (4 раза из 7 – *"This is a dog"*, *"This is a приведение"*). Здесь хотелось бы отметить, что в первый раз говоря о динозавре, ребенок использовал конструкцию без артикля (*"This is dinosaur"*), но в последующих двух случаях ошибки не допустил (*"This is a dinosaur"*).

Непоследовательное использование артиклей говорит в пользу нашей теории о том, что ребенок-билингв не понимает функции артиклей, поэтому использует их от случая к случаю.

Кроме того, при чтении рассказа *"My Potty"* К. также пропускал вспомогательный глагол *is* (*"This a dinosaur"*, *"This a dog"*). Наличие вспомогательного глагола также нехарактерно для русского языка, что объясняет ошибку ребенка. Возможно, в данном случае билингв заменял вспомогательный глагол на артикль, так как не понимает функций обоих явлений.

Считаем важным также отметить, что билингвом не до конца усвоена конструкция *"This is/That is"*, так как в большинстве случаев исследуемый мог говорить одну конструкцию без продолжения. Например, при чтении книги о животных в возрасте 2 лет и 7 месяцев было замечено 11 конструкций *"This is"*, но ребенок не продолжал предложение, а обрывал его. С другой стороны, на той же записи ребенок говорил только названия животных без начальной конструкции (*"Crocodile"*, *"Lion"*). Таким образом, становится очевидно, что в данной ситуации, К. также не понимает функцию

конструкции и как правильно строить полноценные предложения и использует её, когда вспомнит или услышит от родителя.

Итак, можно сделать вывод, что грамматические ошибки напрямую связаны с незнанием функций ребенком-билингвом тех или иных грамматических явлений, что вполне характерно для его возраста.

Проведенное исследование показывает необходимость создания условий, при которых ребенку приходится больше общаться на английском языке, а не только читать книги и заучивать детские песенки. Основная цель развития иноязычной речевой компетенции К. видится в его умении свободно выражать свои мысли на английском языке. Увеличение объема иноязычного присутствия приведет к тому, что ребенку станет привычной мысль о том, что он может выразить одну и ту же мысль на двух языках.

Таким образом, в настоящей работе был исследован случай несбалансированного билингвизма в течение 4 месяцев. Выявленные в ходе исследования ошибки на разных уровнях языка, на наш взгляд, указывают на следующие особенности его развития. Во-первых, ребенок на данном этапе развития не дифференцирует звуки второго языка, так как не осознает их смысловозначительную функцию. Во-вторых, в силу возраста, для ребенка характерно незнание функций тех или иных грамматических явлений. Кроме того, влияние окружающей среды, где все говорят на русском языке, также играет свою роль, так как билингв использует русский язык, когда говорит с мамой о чем-то постороннем и использует английский только во время занятий с родителем.

Список использованной литературы

1. Корнилова, О. С. Билингвы и иностранные языки / О. С. Корнилова // Мир науки, культуры, образования. 2013. №3(40).
2. Черничкина, Е. К. Детское двуязычие как специфический вид билингвизма / Е. К. Черничкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (25).
3. Мурашов, А. А. Психологические предпосылки речевых ошибок / А. А. Мурашов // Русский язык в национальной школе. 2006. №6.

УДК 81'22

**О РАССМОТРЕНИИ ЯВЛЕНИЙ БИЛИНГВИЗМА И ДИГЛОССИИ
СО СТАТИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕХАССКОЙ РАЗНОВИДНОСТИ АМЕРИКАНСКОГО
ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

В статье рассматривается процесс переключения языкового кода, обнаруживающий ряд отличий, в условиях билингвизма и диглоссии, в результате контактирования двух вариантов разных языков (мексиканского варианта испанского языка и американского варианта английского языка). Рассмотрение явлений билингвизма и диглоссии со статической точки зрения позволяет выделить комплекс социальных факторов, определяющих речевое поведение языкового коллектива в условиях дисбалансировки языковой ситуации в США.

Ключевые слова: билингвизм, диглоссия, территориальный вариант американского английского, переключение языкового кода, языковая ситуация.

The article studies the process of code-switching which causes the appearance of differences in bilingual and diglossic situations as a result of two variants of different languages (Mexican Spanish and American English) contacts. The study of such phenomena as bilingualism and diglossia makes it possible to single out a set of social factors, which define verbal behavior of a certain speech community in the context of language misbalance.

Key words: bilingualism, diglossia, territorial variant of American English, code switching, linguistic situation.

Социально-коммуникативная система обусловлена особенностями языковых ресурсов определённого общества. Все социально-коммуникативные системы похожи, независимо от того в какой языковой ситуации она реализуется: в ситуации билингвизма (в условиях совокупности разных языков) или диглоссии (в условиях сочетания литературного языка и варианта). Как при билингвизме, так и при диглоссии составляющие социально-коммуникативной системы (различные языки или разновидности одного и того же языка) функционально дополняют друг друга.

Билингвизм – явление индивидуальное и социальное одновременно. Социальный билингвизм является результатом как социальных, так и социо-этнических процессов. А индивидуальный билингвизм – это конкретная реализация первого. Понятие билингвизма непосредственно связано с понятием речевого коллектива, так как именно в рамках одного и того же речевого коллектива происходит сосуществование двух языков. Члены такого коллектива используют один из двух языков в зависимости от социальной и коммуникативной ситуации. Однако, следует отметить, что индивидуальный билингвизм, будучи следствием социального билингвизма, не предполагает обратной подобной зависимости.

Впервые понятие «диглоссия» было введено Ч.А. Фергюсоном в 1959 г. В настоящей работе понятие «диглоссия» применяется в той же трактовке, в которой его использовал Ч.А. Фергюсон: «Диглоссия - (от греч. di- – дважды и glossa – язык) – одновременное сосуществование в обществе двух языков или двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах...» [1, с. 336]¹.

Билингвизм и диглоссия могут быть рассмотрены с динамической и статической точек зрения. При статическом подходе выявляются соотношения между взаимодействующими и сосуществующими языками, их разновидностями в социально-историческом контексте, распределения сфер общения между ними, их роли в жизни общества, социальных функций. Динамический подход выявляет механизм взаимодействия составляющих социально-коммуникативной системы (различных языков/вариантов языка) под влиянием социальных факторов [2].

При рассмотрении билингвизма в статическом аспекте становится очевидным доминирующее положение литературного американского английского языка (Standard American English) в штате Техас и маргинальная роль испанского языка в США. Анализ диглосной ситуации в Техасе позволяет отметить доминирующий статус американского английского в отношении к сосуществующему с ним спанглиш (Spanglish). При этом отмечается прямая зависимость диглоссии от возрастного состава и социально-экономических характеристик коммуникантов. Так, наблюдается бóльшая ориентация на спанглиш у детей информантов более низкого социального статуса [3].

Под традиционной диглоссией в американской лингвистике понимается ситуация переключения кодов, при которой происходит переход в речи говорящего или пишущего с литературной нормы на диалект или социолект в рамках одного языка. В данной статье разделяется это теоретическое положение. Однако, в ходе анализа имеющегося материала была рассмотрена также возможность переключения кодов: «литературная норма» – «территориальный вариант» в рамках одного языка (в данном случае американского английского) как явление диглоссии.

Степень аккультурации того или иного коллектива является важным параметром при анализе билингвизма и диглоссии в статическом аспекте. Например, меньшая интеграция в рамках доминирующей культуры, а следовательно, и связанное с этим сопротивление культурной и языковой ассимиляции способствует сохранению испано-английского билингвизма у испаноговорящего населения, проживающего в Техасе. Так же в ситуации диглоссии роль сосуществующего спанглиш (Spanglish) с американским

¹“Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation...” [Цит. по Ferguson 1959: 336]

вариантом английского языка (Standard American English) возрастает у групп, занимающих маргинальное положение в социокультурной системе американского общества.

Этот параметр связан со степенью урбанизации и мобильностью населения, оказывающими сильное влияние на языковую ассимиляцию иммигрантов, усиливая позиции английского языка по сравнению с их родным языком. Аналогично позиции литературного американского английского языка оказываются гораздо прочнее по отношению к его территориальным вариантам у коллективов, подвергшихся урбанизации и отличающихся высокой мобильностью.

Процесс переключения языкового кода можно рассмотреть, проанализировав речь билингвального испаноязычного населения в Техасе (что было сделано ранее) [4], а также результаты проведённого анкетирования среди информантов с применением метода анкетирования [5]. Однако, этот метод не позволяет определить степень этничности/внутригрупповой солидарности на основе измерений, предсказать, где именно произойдёт переключение языкового кода. Важно, что выбор лексической единицы, так же как и выбор речевого кода коммуникантом, определяется контекстом (ролевые отношения коммуникантов, их статус, обстановка и пр.). Следует отметить, что коммуникант может умышленно нарушить социальные нормы в процессе коммуникации, желая экспрессивно окрасить речь.

Таким образом, анализируя речевую деятельность в условиях билингвизма и диглоссии в динамическом аспекте, следует учитывать целый комплекс социальных факторов, определяющих речевое поведение и допускающий как жёсткую регламентацию выбора языкового кода, так и его относительную свободу. При этом следует учитывать возможные индивидуальные ошибки, ненамеренные нарушения правил. В США билингвизм и диглоссия в статическом и динамическом аспектах отражают сложившуюся неустойчивую языковую ситуацию. В межъязыковых и межвариантных отношениях отражаются также другие черты языковой ситуации: тесная взаимосвязь социальной дифференциации языка с его территориальной дифференциацией, дисбалансировка языковой ситуации в связи с такими факторами, как миграция, социально-демографические процессы, урбанизация [2].

Список использованной литературы

1. Ferguson, Ch., Diglossia. / Ch/ Ferguson. // «Word», 159, v. 15, № 4, 1959.
2. Лашкова, Г.В. О динамических процессах в техасском территориальном варианте американского английского в условиях билингвизма и диглоссии (на материале средств массовой информации) / Г.В. Лашкова, Т.В. Скроб // Медиакультурное пространство России, Европы и Северной Америки как пространство риска: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию гуманитарного образования в Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского, 1-3 марта 2017 – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2017. – 324 с. – С. 59-66.

3. Швейцер, А.Д. Социальная дифференциация английского языка в США. / А.Д. Швейцер. М.: Наука, 1983. 307с.
4. Скроб, Т.В. Особенности преодоления языкового барьера билингвального испаноязычного населения в Техасе (на материале диалогов фильма «Spanglish») / Т.В. Скроб // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2014 Вып. 90. №10 (339) 2014. С. 122-124.
5. Скроб, Т.В. Особенности билингвизма и диглоссии в территориальном варианте национального языка (на материале тexasской разновидности американского варианта английского языка) : автореферат дис. кандидата филологических наук / Т.В. Скроб. Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2017.

Т.И. Сосновцева

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 801

РОЛЬ ПРОСОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Статья посвящена исследованию роли просодических средств в формировании информационной структуры текста. Анализ информационной структуры текста проводится с использованием понятий «тема» и «рема», которые выделяются специфическим набором просодических средств.

Ключевые слова: *информационная структура, просодические средства, формирование информационной структуры.*

The article examines the role of prosodic means in the formation of the information structure of the text. While analyzing the information structure of the text such conceptions as 'theme' and 'rheme' are used. They are actualized by a specific set of prosodic means.

Key words: *information structure, prosodic means, formation of the information structure.*

Современный этап развития языкознания характеризуется переориентацией исследований с изучения системы языка на анализ ее функционирования в речевой деятельности, становлением коммуникативно-функционального подхода к анализу языковых средств всех уровней.

Особое внимание к просодической форме речевого произведения объясняется тем, что она, будучи тесно связанной с другими уровнями его организации, дает участникам коммуникации ориентацию в понимании его смысла, является эффективным проводником информации.

Актуальной проблемой интонологии является выявление особенностей соотношения смысловой и просодической организации учебного текста с целью эффективной реализации его информационной структуры, а также воздействие дидактической функции на интонационную организацию текста.

Представляется, что анализ информационной структуры текста целесообразно проводить с использованием понятия «информационное ядро», то есть, выделение информационно наиболее важных участков высказывания и текста [1].

В целом многими лингвистами информационное ядро (или фокус) определяется как наиболее значимая, новая, контекстуально-независимая информация, маркируемая путем фонологического выделения (McKeown K.P., Werth P., Enkvist N.E., Holliday M., Leech G., Quirk R.).

В данной работе объектом исследования является дидактически ориентированный текст. Известно, что с точки зрения актуального членения любое высказывание содержит как тематические, так и рематические компоненты (за исключением коммуникативно-нечленимых высказываний). Термины «тема» и «рема» в данной работе используются для анализа актуального членения предложения/высказывания, а термин «информационное ядро» используется при содержательном членении информационных блоков текста.

Информационное ядро дидактического текста представляет собой результат динамического процесса фокусировки звучащего текста и носит ступенчатый характер. Исходным моментом формирования информационного ядра как выражения наиболее значимой информации звучащего текста является тема, то на чем прежде всего концентрирует внимание слушающий. Именно теме свойственно быть старой или данной, связанной с предшествующим контекстом, известной, то есть не вводимой вновь в сознание слушающего [2]. Узнавание слушающим темы высказывания и текста в целом является важным моментом, так как от этого зависит успешность дальнейшей коммуникации.

Новая, неизвестная для слушающего информация, на эффективное донесение которой ориентирован текст, содержится в информационном ядре текста. Именно информационное ядро способствует осуществлению коммуникации, движению мысли от высказывания к высказыванию. В информационное ядро попадают информационные центры первого и второго порядка, заключающие в себе:

- 1) логико-актуальную информацию, не связанную с обстановкой акта коммуникации, а составляющую объект, предмет сообщения;
- 2) информацию, связанную с условиями и участниками акта коммуникации [3].

Информационные центры первого и второго порядка представляют собой наиболее устойчивые в информационном и эмоционально-оценочном плане участки текста.

Выделение коммуникативно-значимых компонентов смыслового содержания текста и ослабление, редуцирование менее значимых подчинено объективным свойствам внутренней смысловой иерархии текста, субъективной оценке их коммуникативной значимости говорящим, а также степени дидактической ориентированности текста. Дидактическая направленность текста определяет отбор и выделенность смысловых единиц текста, их лексико-синтаксическое и интонационное оформление.

Степень и характер дидактического воздействия зависят от целого ряда факторов:

- конкретной коммуникативной задачи учебного текста,

- соотношения информативности и оценочности в зависимости от характера текста (сообщение, описание явления и факта, обоснование, доказательство и т.п.),

- индивидуальной манеры изложения автора.

Интонационно-смысловой анализ динамики выражения дидактического потенциала учебного текста позволил выделить в качестве частотных коммуникативно-прагматических вариантов такие типы текстов, как информативный (минимальная степень дидактического потенциала), информативно-аргументативный (средняя степень дидактичности), информативно-воздействующий (максимальная степень дидактичности).

Таким образом, анализ логико-композиционных, семантических, коммуникативно-функциональных особенностей информационной структуры звучащих учебно-научных текстов позволил вскрыть их комплексную природу как коммуникативных единиц, возникающих на основе совершения различных типов коммуникативных действий: сообщать, описывать, обосновывать, сравнивать, аргументировать, побуждать к дальнейшему познавательному поиску.

Например:

The first and most evident advantage of phonetics| is the independence it gives us. In the first place|, it makes us independent of residence abroad. Even if the learner intends to go to the country| where the language is spoken,| it is a great advantage to him| to start with a thorough practical knowledge of the sounds| in which he is to practise himself.

Проведенный анализ показывает, что звучащие учебно-научные филологические тексты, с одной стороны, обладают набором лингвистических признаков, характеризующих их как особый коммуникативный тип, который входя в общую типологию учебно-научных текстов представляет собой типологическую разновидность учебного текста с присущим ему способом выражения информации и дидактического потенциала. С другой стороны, им присущи дифференциальные коммуникативно-прагматические признаки, отражающие различную степень дидактической направленности текста.

Различная степень дидактичности учебного текста обеспечивается варьированием композиционно-смысловой структуры текста, лексико-грамматических и просодических средств ее актуализации.

Основными факторами, обуславливающими интонационную организацию учебного звучащего текста, являются необходимость четкой актуализации его интонационной структуры, обращенность речи, подчеркнута личностный характер, установление контакта со слушателем.

Выделение интеллектуальной и эмоциональной коммуникативно важной информации, усиление коммуникативно наиболее значимых и редуцирование менее значимых сегментов невозможно без использования просодических средств. Сложная схема варьирования тональных, динамических и темпоральных характеристик в информационной структуре учебного филологического текста обеспечивает актуализацию смысловых

предикатов текста в плане их принадлежности к смысловому ядру и периферии текста, реализации коммуникативной программы учебного текста с максимальным эффектом. Просодические средства выделяют коммуникативные центры, в последовательности которых фокусируется динамика отдельных составляющих текста и текста в целом. Динамика просодической выделенности информационного ядра обеспечивает эффективное донесение информации учебного текста. Коммуникативный динамизм текста находит свое выражение в изменении и варьировании акцентного веса отдельных сегментов текста. Синтагматическое членение отображает динамику формирования плана содержания, движения мысли от известного к неизвестному, от данного к новому и обуславливает варьирование просодического оформления всех тематических и рематических блоков.

В формировании информационной структуры текста особую роль выполняет коммуникативно-актуализированная тема. Узнавание слушающим темы подготавливает его к восприятию наиболее значимой информации, содержащейся в информационном ядре текста. Ведущими просодическими параметрами выделения этого участка текста являются замедленный темп произнесения слогов, повышенная громкость и нисходящий ядерный тон.

It is certain| that a phonetically trained Englishman| who has a clear knowledge of the relations between French and English sounds| can teach French sounds to English people|better| than an unphonetic Frenchman.

Просодическое выделение рематических частей, структура их тональных контуров зависит от типов семантической связи между интонационными группами, их информативной значимости, а также от фактора синтаксической сложности высказывания. Семантико-синтаксическая сложность высказывания стремится найти свое просодическое выражение увеличением количества синтагм. Просодическими средствами актуализации рематических сегментов информационного ядра учебного текста является замедление темпа произнесения, расширение тонального диапазона, выделенность сложной конфигурацией движения тона, контрастное усиление громкости произнесения.

Phonetics is↑notmerely| an indirect strengthener of grammatical associations,| it is an essential part of grammar itself.

В результате проведенного исследования представляется возможным отметить, что динамика формирования информационной структуры английского учебного звучащего текста обеспечивается системой просодических признаков, реализующей эффективное выражение смысла текста и его дидактическую прагматику.

Список использованной литературы

1. Taglicht, J. Message and Emphasis: On Focus and Scope in English. / J. Taglicht. London.: Longman, 1984

2. Dijk, T.A. van. *Semantic Discourse Analysis* / T.A. van. Dijk. // *Handbook of Discourse Analysis*. London, 1985
3. Арнольд, И.В. *Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования)*. / И.В. Арнольд. Л.: Просвещение, 1981

С.Е. Тупикова, А.С. Уполовникова
*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.1

**СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗА ПЕРВОЙ ЛЕДИ США М. ТРАМП,
РЕПРЕЗЕНТИРУЕМОГО В ТЕКСТАХ СМИ,
С ОБРАЗОМ ЖЕНЩИНЫ-ПОЛИТИКА
(НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

В статье рассматривается образ Первой Леди США Мелании Трамп, репрезентируемый в политическом дискурсе на материале текстов американских и британских средств массовой информации. Рассматривается роль языковых средств выразительности в формировании образа Первой Леди США в текстах современных американских и британских СМИ. Проведен ассоциативный эксперимент с целью соотнести образ Мелании Трамп с образом женщины–политика.

***Ключевые слова.** Первая Леди США, образ, репрезентация, тексты СМИ, политический дискурс, языковые средства выразительности, ассоциативный эксперимент, женщина–политик*

The article deals with the image of the current First Lady of the USA, Melanie Trump, represented in American and British mass media. Attention is paid to the role of language means of expressiveness and figurative means in shaping the image of the First Lady of the United States through political discourse actualized in mass media. An associative experiment was carried out to correlate the image of Melania Trump with the image of a female politician.

***Key words.** The First Lady of the United States of America - FLOTUS, image, representation, mass media, text, political discourse, associative experiment, female politician.*

Современный институт Первой леди стал существенной составляющей американской политической культуры. Рубеж XX-XXI вв. отмечен особой активностью супругов кандидатов в президентских кампаниях в США. Если ранее Первая леди была лишь сопровождающим лицом главы государства, то теперь ее роль вышла далеко за пределы этих границ. В США супруга президента страны выполняет достаточно широкий спектр обязанностей: от укрепления авторитета и власти президента внутри страны до поддержания позитивного образа страны на мировой арене. Важнейшими факторами в определении места и степени влияния Первой леди являются индивидуальные черты ее личности и характер сложившихся взаимоотношений с супругом.

Традиционно, первоисточником, создающим и во многом формирующим образ политика, являются средства массовой информации, поскольку «события освещаются в них максимально оперативно, сообщения

СМИ исчисляются сотнями тысяч, и современный читатель идет по пути интерпретации – он выбирает ту прессу, где оценка происходящего соответствует его позиции или возбуждает интерес, эмоции» [1, с. 405]; ту прессу, в которой репрезентируется близкий ему образ политика или знаменитости. В современном обществе огромную роль играет медиасреда, и, в частности, медийный дискурс. Под медийным дискурсом понимается связанный «поликодовый» текст медийного интернет-пространства в совокупности с экстралингвистическими факторами [2, с.136]; «дискурс медиапространства, в том числе дискурс прессы, радио, телевидения, интернет-общения» [1, с. 404]. Дискурс массмедиа – это социально-когнитивный и социально-регулятивный механизм, непосредственно направленный как на социальное самопознание, так и на социальное конструирование, а также на объективацию и моделирование общественного сознания и общественного мнения посредством производства, тиражирования и регулярной доставки широкой аудитории социально значимых смыслов и оценок.

Анализ англоязычных текстов СМИ показывает, что женщины-политики представлены в прессе иначе, чем мужчины. Имплицированная оценка, которая даётся через ряд моделей репрезентации гендерных стереотипов, в определённой степени принижает значимость женщины как самостоятельной личности, полноценного деятеля. Создавая образ женщины-политика, журналисты, с одной стороны, опираются на определённые стандартизированные представления, с тем, чтобы воздействовать на более массовую аудиторию, а с другой - транслируют их через языковые средства читателю, закрепляя стереотипы в массовом сознании [см. подробнее 3, 4].

Образ женщины на пространстве политического дискурса представляет особый интерес, так как в данном случае он формируется в традиционно мужской политической среде, в результате чего объединяет в себе типично мужские и женские черты. Медиадискурс является объектом пристального внимания лингвистов в последние годы в связи с тем, что именно он становится тем зеркалом, в котором оперативно и четко отражаются изменения, происходящие в языке, культуре и сознании людей.

Для проведения исследования средств выразительности, репрезентируемых в политическом дискурсе и используемых для создания определенного образа М. Трамп, были выбраны ведущие американские печатные издания: ежедневные газеты “The New York Times”, “The Washington Post”, “USA Today”, “Daily News”, еженедельный информационно-политический журнал “Wall Street Journal”, а также статьи, опубликованные на сайтах крупнейших медиакомпаний США dailynews.com, nytimes.com, washingtonpost.com/, telegraph.co.uk/, cnn.com, usatoday.com, nypost.com, the-guardian.com/, www.cosmopolitan.com/, marieclaire.com, vogue.com/, i-d.vice.com/, dazed-digital.com/ (даты обращения 2017 г. – 2018 г.). В ходе проведенного исследования выделили положительный, негативно-окрашенный (преобладающий) и условно нейтральный репрезентируемые англоязычными СМИ образы Мелании Трамп.

Одной из отличительных особенностей американского национального менталитета является чувство гордости за свою страну, особого предназначения народа страны и его исключительности. Концепт величия американцев и имидж публичной личности, такой как президент и Первая Леди в политическом дискурсе формируется за счет использования лексики с положительной коннотацией, например, *proud, good, great, courage, grace, patience, respect, commitment, contribute, etc.*

Однако, изучив материалы СМИ США, характеризующую Первую Леди, можно утверждать, что в современном американском политическом дискурсе образ Первой Леди чаще репрезентируется с негативной оценкой: «*In terms of the evolution of the first lady, I see (Trump) moving us back to the more traditional role*» [5]. При формировании образа Первой Леди США американскими средствами массовой информации преобладает негативная оценка, неизбежно появляется невыигрышное сравнение с предшественницами. Немалую роль в репрезентации негативного образа Мелании Трамп в политическом дискурсе играет неодобрительное отношение американских СМИ к политической фигуре президента США. В этой связи, образ Первой Леди США не может существовать обособленно.

Американские издания в целом отличаются большей смелостью и категоричностью в отношении Первой Леди, они создают более ярко окрашенный негативный образ, что, вероятно, можно объяснить тем, что для американского народа это их непосредственная внутренняя политика и история. В то же время для американской прессы более характерно приводить и доводы в оправдание своей Первой Леди, (например: *она не прирожденный оратор, она не ожидала, что станет первой леди* и др.).

В британских изданиях образ Мелании Трамп освещён более отстранённо, нейтрально, однако базовым отличием от американской прессы становится обыгрывание хрупкости брака супругов Трамп и контраст между их действиями. Внешнему виду Мелании в британской прессе уделяется значительно меньшее внимание, чем в американских газетных изданиях.

Melania Trump made a rare speaking appearance. Melania Trump is being accused of plagiarism because paragraphs of her speech...closely mirror Michelle Obama's speech at the 2008 Democratic convention.

In a rare appearance on the campaign trail - and her first solo speech since the convention this summer - the wife of Republican presidential nominee Donald Trump discussed her vision for her role in the White House for the first time Thursday in suburban Philadelphia [6].

В данной статье автор намеренно выбирает негативно-окрашенные слова *rare – not widely known; not frequently used or experienced; occurring seldom; accuse – to say that you believe someone is guilty of a crime or of doing something bad; plagiarism - when someone uses another person's words, ideas, or work and pretends they are their own* [6]. Тем самым создается негативный образ Мелании Трамп и придается более сильная эмоциональная окраска событию, заранее прогнозируя тот факт, что публичные выступления Мелании Трамп не будут регулярными и не носят авторский характер.

The Washington Post фокусируется на отличиях Мелании Трамп от её предшественниц, обсуждая её нежелание запускать кампанию на выборах в Конгресс «*she isn't a natural campaigner, and her role in her husband's 2016 campaign was more limited than that of other candidates' spouses*». Официальный представитель Первой Леди дал такое объяснение отстранению от участия: «*Due to her schedule as a mother and first lady, especially with the holidays coming up, there are no plans for her to campaign at this time*» [7].

В этой же статье автор обозначает тенденцию на обыгрывании контраста между Президентом и Первой Леди: «*the media often parses the first lady's words, looking for distinctions between the often-silent Melania Trump and her bombastic husband*». Мелания Трамп названа «отмалчивающейся», что добавляет её образу черты размытости и непредсказуемости. Об этом же говорит профессор политики Джениффер Лоулесс, высказывая свою точку зрения относительно Первой Леди Трамп: «*In some ways, she's a wild card — we don't know what she's going to say or do*».

Дискуссии о равнодушии Первой Леди к политическим вопросам встречаются и на страницах британского The Telegraph (ноябрь 2017 г.): «*Melania Trump viewed her husband's entry into politics as "Donald's thing", not her thing*» [8].

Положительный образ Мелании Трамп в текстах американских СМИ создается за счет указания на ее достоинства, в частности, на владение четырьмя иностранными языками, или же подчеркиванием ее внешних данных. «*Her native language is Slovenian but she also speaks four others: English, French, Serbian and German. This fluency could come in handy as it did for President Kennedy, whose wife spoke French and Spanish*» [5]. В данном примере репрезентации положительного образа способствует прием противопоставления с союзом «but», а также сравнения с союзом «as» в пользу имиджа Мелании Трамп, учитывая крайне положительный образ Джеки Кеннеди среди соотечественников «*I see her going back to a Jackie Kennedy model of First Lady. She is not going to want to be in the public eye. Jackie Kennedy wanted to protect her children and herself. Melania will be like that, she won't like talking in public. But she will be expected to be front and center, not shy and retiring like Bess Truman in the 1940s. But Trump was hardly on the campaign trail so what's to stop her from doing the unexpected as first lady?*» [5].

Особое внимание в образе Первой Леди придаётся её одежде, особенно отмечается тенденция к эпатажу в одежде. Так, например, внешний вид Первой Леди обсуждается в The Guardian, автор начинает свою статью с нескольких риторических вопросов: «*Are we allowed to talk about Melania Trump's outfits, or is it too belittling?...*», затем использует приём прямого обращения к Мелании: «*I'm sorry, Melania, it's just really hard to listen to a woman when she's wearing the clothes of one of the most famous fictional Nazi collaborators of all time. Callmecrazy!*» [6]. Авторы избегают прямых эпитетов, а реакция на странный внешний вид Первой Леди скорее похожа на неловкое

удивление, смешанное с оправданием (*I'm sorry, Call me crazy, Are we allowed to talk* и т.д.).

Все эти приёмы создают негативный образ Мелании Трамп, она предстаёт безответственной, легкомысленной, эпатажной личностью, которая не справляется с вверенным ей постом Первой Леди США.

В рамках данного исследования и с целью соотношения образа Мелании Трамп с образом женщины-политика нами был проведен ассоциативный эксперимент, в ходе которого 22 русскоязычным и 16 англоязычным участникам были представлены слова-стимулы, относящиеся к сфере характеристик женского образа (домохозяйка, леди, жена, мать, бизнесвумен и т.д.). На каждый стимул респонденты должны были дать до 3 ассоциативных реакций. Полученные реакции анализировались, объединялись в группы, а затем проводился сравнительный анализ полученной системы реакций на образ М. Трамп с материалами газетных публикаций и образами, репрезентируемыми англоязычными СМИ.

Таким образом, ассоциативный эксперимент выявил следующую структуру анализируемых образов. Образ М. Трамп, формирующийся на материале СМИ, для подавляющего большинства респондентов ассоциируется с образами светской львицы, женщины-политика и домохозяйки. В структуре образа *домохозяйки* в русском и американском массовом сознании преобладают положительные черты. Данный образ ассоциируется с лучшими человеческими и женскими качествами, которые входят в ядро образа. Отдельное место в ядре занимают бытовые, социальные и коммуникативные качества и навыки, приписываемые домохозяйке. В образе *женщины-политика* преобладают умственные, волевые и лидерские качества. На первый план выходят традиционно мужские качества, связанные с волевой сферой, и ассоциируемые с лидерскими качествами личности. Для образа *светской львицы* основополагающее значение имеет внешность и производимое на окружающих впечатление. Душевные качества светской львицы по результатам эксперимента имеют преимущественно негативную окраску, при этом светская львица обладает развитыми коммуникативными качествами и имеет высокий социальный статус.

На основе сопоставления реакций русско- и англоязычных респондентов можно говорить о том, что стимулы «женщина-политик» и «female politician» имеют много сходных черт, относящихся к блоку ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА. Сопоставительный анализ стимула «домохозяйка» и «housewife» позволяет сделать параллельные выводы: основные англоязычные реакции относятся к блоку КОММУНИКАТИВНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА русскоязычной части. Реакции стимула «светская львица» и «secular-minded lady» имеют мало общего: в англоязычной части полностью отсутствуют негативно окрашенные реакции, в изобилии представленные в русскоязычной части. Общей чертой англоязычных реакций можно считать отсутствие внешних качеств всех трёх заявленных стимулов.

Таким образом, в результате проведенного анализа образа Мелании Трамп были сделаны следующие выводы. Образ Мелании Трамп на основе газетно-журнального материала предстаёт ярко негативным, основные дискурсивные стратегии, используемые для создания такого образа – насмешка, ирония, критика. Образ Первой Леди репрезентируется как нескладная, несчастная, нелепо одевающаяся, не соблюдающая норм светского общества и приличия женщина. Она предстаёт легкомысленной, небрежной, безответственной и некомпетентной личностью. Во всех рассмотренных материалах подчёркивается недостаточная политическая активность Мелании: она склонна отмалчиваться, пропадать, её публичные выступления носят окказиональный и нерегулярный характер.

В ходе сравнительного анализа репрезентируемых образов Мелании Трамп на основе газетно-журнального материала британской и американской прессы с образами домохозяйки, женщины-политика и светской львицы, реконструированными на основе ассоциативного эксперимента, установлено, что Мелания Трамп не характеризуется в британских и американских газетных и журнальных изданиях как женщина-политик. Черты, присущие образу Первой Леди США, в гораздо большей степени сближаются с образом светской львицы, о чём свидетельствует целый ряд качеств, характеризующих как внешний вид, так и душевные качества Мелании Трамп: непостоянность, лицемерность, стремление произвести впечатление через внешний вид и одежду, ухоженность и наличие стиля.

Список использованной литературы и источников

1. Тупикова, С. Е. Когнитивные модели некоторых видов тональности англо- и франкоязычного медиадискурса / С.Е. Тупикова // Известия Саратовского Университета. Новая Серия. Серия: Филология. Журналистика. Том 17. № 4. 2017. С. 404 – 407.
2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. -М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 136-137.
3. Тупикова, С.Е. Когнитивные модели иронической тональности / С.Е. Тупикова, Е.А. Семухина // Когнитивные исследования языка. № 30. 2017. С. 311- 314.
4. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса. / Е.И. Шейгал. М.: Гнозис, 2004. 324 с.
5. Puente Maria What kind of first Lady Melania Trump will be? USA Today, November 9, 2017. P. 3
6. We need to talk about Melania Trump's Out of Africa wardrobe. [Элек. ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2018/oct/10/talk-about-melania-trump-africa-wardrobe-pith-helmet-nazi> (дата обращения: 10.10.2018). Загл. с экрана. Яз. Англ.
7. Republicans would love to see Melania Trump on the campaign trail. She's not going to do it. [Элек. ресурс]. URL: <https://www.washingtonpost.com/lifestyle/style/republicans-would-love-to-see-melania-trump-on-the-campaign-trail-shes-not-going-to-do-it/2018/09/25/> (дата обращения: 25.09.2018). Загл. с экрана. Яз. Англ.
8. Melania Trump slams 'salacious' Vanity Fair after magazine claimed she did not want to be first lady. [Элек. ресурс]. URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/11/27/melania-trump-slams-salacious-vanity-fair-magazine-claimed-did/> (дата обращения 27.11.2017) Загл. с экрана. Яз. Англ.

УДК 82.16

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЙ СТИЛЬ ПОЭЗИИ РОБЕРТА ФРОСТА

Статья посвящена особенностям индивидуально-авторского стиля поэзии Роберта Фроста. В статье рассматривается поэтический текст и стилистические средства создания образности. Необходимо отметить, что образность в поэзии Р. Фроста реализуется на нескольких языковых уровнях, которые лежат в основе проведенного анализа.

Ключевые слова: авторский стиль, поэтический текст, образность, стилистические средства, мотивы.

The article is devoted to the individual writing style of Robert Frost's poetry. It deals with the poetic text and the imagery of stylistic devices employed. It should be noted that imagery in Robert Frost's poetry is represented on several linguistic levels, on which the analysis is based.

Key words: writing style, poetic text, imagery, stylistic devices, motives.

Поэзия каждого автора специфична и обладает определенными чертами и особенностями. Как правило, поэт пишет большинство своих произведений в одном определённом стиле, используя свойственные ему приёмы, способствующие возникновению «диалога между адресатом и адресантом» [1, с. 56]. Поэзия Р. Фроста не является исключением и в ней также можно выделить ряд характерных стилистических средств, которые использовал автор при создании стихотворений.

Познание действительности через поэзию позволяет расширить «...горизонты человеческого мышления...» [2, с. 29], окунуться в своеобразный культурный мир поэта. «Язык представляет собой главную форму выражения и существования национальной культуры. Культура накладывает отпечаток на образ мышления человека, а язык является средством выражения мыслей» [3, с. 125]. «Исследователь языка в качестве материала для анализа использует текст как продукт речемыслительной деятельности» [4, с. 288]. «Текст скрывает свой стилистический и нравственный потенциал... Стиль писателя, его авторское «я», литературные вкусы, формирующие творческую индивидуальность, его ощущение смысла/бессмысленности жизни – всё, что пронизывает каждое сказанное им слово» [5, с. 60].

В целом для писателя, пишет он прозу или поэзию – творчество сопряжено с таинством, с миром сакральным и потому труднообъяснимым. Немецкий писатель Генрих Бёлль в своей Нобелевской лекции признавался: «Я всегда смущаюсь, когда меня спрашивают, почему мной написано то или это. Мне очень хочется дать исчерпывающий ответ не только спрашивающему, но даже и самому себе, но я никак не могу этого сделать. [6, с. 150]. И далее, писатель размышляет: «...Кажется, легко произнести, что материалом должен быть язык, и если ты о чем-то пишешь, он

материализуется. Но как возможно объяснить и даже предположить, что появляются жизнь, персонажи, души, действия – что так происходит воплощение, на чем-то смертельно-белом вроде бумаги, что необъяснимым образом силой воображения автора и читателя в единое событие, не конструируемое, где самая умная, самая чувственная интерпретация остается лишь более или менее ложной попыткой приближения [6, с. 153]. Интересно, что Генрих Бёлль понимает творчество писателя как «реконструкцию события» или «вид параллельного протокола».

Поэтический текст совмещает в себе глубокий и таинственный смысл с эстетикой, стилем и чувством, используя при этом различные фигуры речи для того, чтобы вывести язык на более возвышенный уровень [7].

Поэтический текст является крайне распространенным явлением, и представляет собой сложную и многоаспектную систему, при которой, язык и культура не могут существовать друг без друга [8, с. 235]. Как правило, поэзия направлена на познание самого себя, мира и места в нем, осуществлении общения между людьми и построении человеческой личности в процессе познания и общественной коммуникации [9].

Говоря о данном виде текста нужно упомянуть как внешние, так и внутренние элементы поэтического текста.

Внутренние элементы, как правило, порождаются нашим сознанием, то есть это некие мысли, чувства, образы, события и т.д., которые вытекают из содержания того или иного поэтического текста.

К внешним элементам поэтического текста можно отнести ритм, рифму, форму, образность.

Автор поэтического текста старается вложить в своё произведение тот или иной смысл, прибегая при этом к символизму. Это, в свою очередь, связано с «непрямым характером отображения действительности» [10, с. 100] и подразумевает создание неких скрытых образов, помогающих привести намёк на то, что подразумевалось автором изначально. Достичь этого помогает огромное разнообразие средств создания образности, которые автор использует для достижения поставленной цели.

При изучении индивидуально-авторского стиля поэзии Роберта Фроста, в первую очередь необходимо отметить, что он придерживался традиционных форм стиха: ритм, рифма, звуковое оформление стихотворения, все это для него было не просто элементами форм, а средствами раскрытия смысла. Он считал, что писать свободным стихом, то же самое, что и губить поэзию, так как она при этом теряет свой смысл [11]. Именно благодаря своему традиционному стилю ему удалось достаточно точно отразить интонацию и живую речь, не используя при этом механическое опущение или добавление слогов.

В лингвистической науке изучением идиостиля занимается метапоэтика: «Различные метатекстовые формы и приемы, которые могут быть выявлены в произведениях как индивидуальные творческие принципы-коды, реализованные писателем (поэтом) в разные творческие периоды, позволяют реконструировать единую авторскую метапоэтику» [12, с. 84].

Тематика поэзии Р. Фроста варьируется от изложения философских взглядов до описания природных явлений, которые он наблюдал в повседневной жизни. Можно сказать, что одной из главных особенностей стихотворений Р. Фроста является множественное понимание смыслов одного и того же стихотворения. Дело в особенном стиле написания, который мог позволить автору скрыть в своих произведениях более одного замысла, тем самым давая свободу читателю в понимании текста. «Процесс коммуникации носит сложный и разносторонний характер. Передача информации – это важная, но не единственная функция языка. Высказывание, как правило, ведет к различным интерпретациям...» [13, с. 100]. Обычные бытовые ситуации повседневной жизни человека приобретают у него многослойное философское осмысление.

Р. Фрост старался показать внутренний мир героя через определенное душевное состояние в конкретной жизненной ситуации. Переживание передаются посредством пейзажной характеристики сцен, и зачастую идея сопоставления пейзажа с внутренним миром героя не лежит на поверхности.

Рассматривая образность в поэзии Р. Фроста, следует отметить, что она реализуется на нескольких языковых уровнях: фонетическом, лексическом, лексико-синтаксическом и синтаксическом [14]. Изучение разноуровневых стилистических средств образности помогает понять мировоззрение поэтов, «уловить дополнительный смысл их высказываний, оценить посыл, намерения», которые они вкладывают в свои произведения [15, с. 237]. Среди фонетических средств создания образности встречаются: а) звукоподражание, б) аллитерация, в) какофония. Перечисленные звукоизобразительные средства играют значительную роль при конструировании поэтического текста и создании его экспрессии [16, с. 75]

а) Звукоподражание в поэзии Р. Фроста занимает одно из почетных мест, так как в большинстве стихотворений он описывал природу, и данное средство создания образности помогает автору отчетливо отобразить звуки окружающего нас мира.

*«The whippoorwill is coming to shout
And hush and cluck and flutter about.» (Ghost House)*

В данном стихотворении слово *hush* передает шипящий согласный звук [ʃ]; *cluck* - означает клокотать, а *flutter* – это трепыхать. Указывая на совокупность нескольких одновременных действий, автор, вероятно, хотел передать читателю быстрые движения птицы, ее суетность или даже встревоженность. Тем самым Р. Фрост в данном примере употребляет приём звукоподражания для создания атмосферы окружающей действительности.

б) *«I have passed by the watchman on his beat
And dropped my eyes, unwilling to explain.
I have stood still and stopped the sound of feet.» (Acquainted with the Night)*

Применяя такое стилистическое средство создания образности как аллитерация, автор акцентирует внимание на повторе и сочетании свистящего звука [s] и глухого звука [t]. Герой шел по наполненным грязью улицам во время дождя и именно это средство помогает точно передать звук

шагов.

в) «*I do not see why I should e'er turn back,
Or those should not set forth upon my track
To overtake me, who should miss me here.*» (*Into My Own*)

Используя стилистический прием сочетания звуков, которые воспринимаются читателем как нагромождение, автор показывает нам обреченность героя, используя отрицательную коннотацию.

Это стихотворение отражает жизненный путь каждого человека, поиск независимости и самосознания. Применяя в данной строке какофонию, поэт изображает те трудности, с которыми сталкивается его герой на данном жизненном этапе.

Среди лексических средств создания образности у Р. Фроста встречаются: а) олицетворение, б) метафора, в) эпитет.

а) «***My Sorrow**, when she's here with me,
Thinks these dark days of autumn rain
Are beautiful as days can be;
She loves the bare, the withered tree;
She walked the sodden pasture lane.*» (*My November Guest*)

Поэт испытывает сильную печаль, горе и боль в ноябре месяце. Печаль, которая является эфемерной в человеческой жизни, рассматривается в стихотворении как «гость». Автор отражает свои чувства к печали, олицетворяя её и наделяя человеческими качествами, способностями думать и любить. В последних строчках именно печаль рассказывает ему о том прекрасном, что можно встретить осенью и помогает полюбить эти тусклые ноябрьские дни. Поэт, радостно обнимает Печаль и, наслаждается ее компанией, называя ее дорогой.

б) «*Lovers, forget your love,
And list to the love of these,
She a window flower,
And he a winter breeze.*» (*Wind and Window Flower*)

Это стихотворение посвящено безответной любви. Зимний ветер – это холодный и грубый мужчина, который блуждает и находится в постоянном поиске. В то время как цветок – это хрупкая, закрытая на первый взгляд, женщина. Когда женщина понимает, что влюбилась в этого мужчину, он подобно ветру улетает от нее, чтобы никогда не вернуться.

в) «*Where had I heard this wind before
Change like this to a deeper roar?
What would it take my standing there for,
Holding open a restive door,
Looking down hill to a **frothy shore?***» (*Bereft*)

Поэт описывает берег как пенистый, используя менее частотное слово в отличие от «foam», для того, чтобы точнее описать тип волн, которые он видит. В этих строках продолжают находить свое отражение образы угрожающей природы, а именно животного, позволяя читателю сравнить этот пенистый берег с пастью бешеного животного.

Среди лексико-синтаксических средств создания образности встречаются: а) антитеза, б) образное сравнение.

а) «*Proclaimed the time was neither wrong nor right.*

I have been one acquainted with the night.» (*Acquainted with the Night*)

С помощью данной антитезы, время приобретает двусмысленность в существовании поэта и он не может определиться правильно это или нет. Он чувствует себя изолированным, как от общества, так и от самого себя. В связи с этим он испытывает чувство неуверенности во времени, себе и жизни в целом.

б) «*Where had I heard this wind before*

Change like this to a deeper roar?» (*Bereft*)

Р. Фрост сравнивает ветер с ревом хищного животного, в этот момент герой начинает делать выводы об угрожающей ему природе и осознает, что природа настроилась против него, и собирается его погубить, подобно тому, как хищник губит свою жертву.

Среди синтаксических средств встретился такой вид повтора, как анафора.

«*Word I was in my life alone,*

Word I had no one left but God.» (*Bereft*)

Данное средство создания образности усиливает эмоциональную выразительность этих строк, указывая на то, что слово «Я» для автора является центральным и несет в себе огромную смысловую нагрузку. Он размышляет о том, что его все покинули, и он остался один во всем мире, и даже природа на первый взгляд кажущаяся его «другом», в дальнейшем со всеми ее стихиями настроилась против него.

Таким образом, можно сказать, что центральное место в индивидуально-авторском стиле поэзии Р. Фроста занимает образ природы, которую он часто отождествляет с чем-то опасным.

На первый взгляд может показаться, что в большинстве стихотворений, Р. Фрост всего лишь описывает природу, но за этой простой «материальной» поверхностью стиха и обыденной лексикой скрывается таинственный мир символов и недосказанности.

Поэт олицетворяет всю природу, она для него друг, товарищ и собеседник. Используя олицетворение, автор, показывал, что природа наравне с человеком такое же живое существо: у нее есть эмоции, чувства и переживания, что порой только она способна понять и выслушать. Природа символизирует состояние человека, с её помощью можно осознать мысли и состояние людей. «Создание яркого поэтического образа на основе метафорического переноса, а именно, олицетворения» [17, с. 260], можно отнести к излюбленным лексическим стилистическим приемам Р. Фроста.

С помощью образного сравнения поэт характеризует состояние или явление, передает настроение и переживание героя, а также его чувства, мысли, и служит авторской оценкой предмета или явления.

Используя эпитеты, Р. Фрост придавал стихотворению эмоциональность, образность, авторскую окраску, дополнительный смысл и

детализировал предметы и явления.

Антитеза применялась поэтом при сопоставлении образов или понятий, контрастирующих между собою и для оттенения образов, которые стоят в центре внимания стихотворения.

Достижением его поэзии является отражение интонации и ритмов живой речи. Такое стилистическое средство как аллитерация помогло автору передать естественность и натуральность звучания стихотворений. Данное фонетическое стилистическое средство является наиболее частотным в поэзии Р. Фроста.

Звукоподражание помогает воспроизвести различные слова, образованные на основе ономотопеи, характерные для называемых автором явлений или действий.

Полностью осмыслить посылы, мотивы и образы в работах великих поэтов является крайне сложной задачей, решение которой возможно, по мнению некоторых ученых, только при совершенном уровне владения языком. Однако, существует мнение, что «владеть языком в совершенстве в принципе невозможно» [18, с. 64]. На этот случай у лингвистов имеется целый арсенал средств и приемов, которые помогают им определить данные посылы, мотивы и образы. Таким образом, как показал лингвостилистический анализ, в поэзии Р. Фроста встречаются одни и те же мотивы: долгая сухая осень, разрушения, дремучие леса, двоимирие, самолюбие, любовь, такие контрасты, как свет и тьма, жизнь и смерть, человек и природа.

Список использованной литературы

1. Зарайский, А.А. Прагматика экспрессивности в научно-популярном тексте / А.А. Зарайский, О.Л. Морова, В.Ю. Харитоновна // Научное обозрение: гуманитарные исследования. М.: Издательский дом "Наука образования", 2017. № 14-15. С. 56-62.
2. Тимофеева, Н.П. Особенности синтаксической деривации в отраслевой терминологии / Н.П. Тимофеева, Т.Н. Огнева // Язык и мир изучаемого языка. Сборник научных статей. ред. совет: А. А. Зарайский, Е. А. Елина, С. П. Хижняк. Саратов, 2018. С. 29-38.
3. Феклина, Е.М. Речь сказочных персонажей как объект лингвокультурного исследования (на материале русских и немецких народных сказок) / Е.М. Феклина // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 124-128.
4. Пастухова, А.С. Основные особенности аффиксального способа словообразования в английском языке / А.С. Пастухова, Л.А. Федорчукова // Язык и мир изучаемого языка. Сборник научных статей. 2018. №9. С. 287-290.
5. Тугушева, Э.Ф. Интервью с писателем как источник метапоэтических данных о языке новейшей художественной литературы / Э.Ф. Тугушева, Л.А. Федорчукова, Н.П. Филатова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2018. - №8-1. - С. 57-61.
6. Шиндель, С.В. Александр Солженицын и Генрих Бёлль: диалог культур : диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологи / С.В. Шиндель / Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. Саратов, 2009. 158 с.
7. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / - 4-е изд., исправ. и доп. / И.В. Арнольд. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
8. Аристова, А. К. Отличительные черты культурной адаптации при переводе художественного текста / А.К. Аристова, С.Н. Барышникова // Язык и мир изучаемого

языка. Саратов, 2018. С. 234-236.

9. Лотман, Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха / Ю. М. Лотман. Л.: Просвещение, 1972. 272 с.

10. Барышникова, С.Н. Две разновидности эвфемистических номинаций / С.Н. Барышникова, В.Ю. Харитонов // Функционирование языковых единиц в аспекте социолингвистики и лингвокультурологии. Саратов, 2018. С. 95-105.

11. Frost, R. The Notebooks of Robert Frost. / R. Frost. N.Y.: Linguistics, 2006. 147 p.

12. Тугушева, Э.Ф. Проблемы современной лингвистики в контексте антропоцентризма / Тугушева Э.Ф. // Экспликация понятий «метатекст», «метапроза», «метапоэтика» в исследовании литературного творчества: колл. монограф. Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. С. 84-90.

13. Филатова, Н.П. Роль пресуппозиции в тексте англоязычного делового письма / Н.П. Филатова // Язык и мир изучаемого языка: сб. науч. ст. Вып. 7. Саратов: Саратовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Российский государственный торгово-экономический университет», 2016, С. 100-104.

14. Кухаренко, В.А. Практикум по стилистике английского языка / В.А. Кухаренко. М.: Наука, 2009. 184с.

15. Бабушкина, В.В. Сравнительный анализ стилистических особенностей речи современных англоязычных политиков / В.В. Бабушкина, Д.С. Шпак // Язык и мир изучаемого языка: сборник научных статей. Саратов, 2018. С. 237-241.

16. Matasova, O. Konzept Ikonizität in diachronischer Perspektive / O. Matasova // Инновации в преподавании и изучении немецкого языка: мат. междунар. науч.-практич. конф. Ульяновск: УлГПУ, 2012. С. 70-80.

17. Шаповалова, О.Н. Стилистические средства в поэзии Доминика Гольмана / О.Н. Шаповалова, М.В. Халезина // Язык и мир изучаемого языка. 2016. № 7. С. 259-262.

18. Бабушкина, В. В. Двужычие: проблемы определения / В.В. Бабушкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11 (65): в 3-х ч. Ч. 3. С. 64-66.

19. Hamilton, I. Frost R. Selected Poems. / Ian Hamilton. N.Y.: Linguistics, 1978. 316 p.

А.В. Филатова, И.Г. Вражнова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81-23

LANGUAGE AND GENDER

В статье рассматриваются некоторые теории, связанные с гендерными различиями в языке. В статье анализируются такие гендерные языковые различия, как лингвистическая норма в разговорной речи мужчин и женщин и лексика, характеризующаяся дискриминацией по половому признаку в английском языке. В статье также предлагаются некоторые причины гендерных различий в языке.

Ключевые слова: *гендерные различия, язык.*

The article studies some theories concerned with the language gender distinction. The article analyses such gender-related linguistic differences as the linguistic norm in the colloquial speech of men and women and gender biased vocabulary in the English language. The article also proposes some reasons for the language and gender distinction.

Key words: *gender differences, language.*

Some people say that men and women cannot communicate well because they use a different kind of a language, they are worlds apart: what a woman says may be all Greek to a man. Laymen suggest that it may be due to women's vagueness of speech that creates impossible ambiguity that men struggle to pick up. Alternatively, it may be the case of special women's code words, which men fail to decipher. Whatever the reason for these differences can be put forward, the terms like male language and female language are slowly creeping into our lives, increasingly aggrandised.

There are a lot of differences between men's and women's speech and numerous theories as well to account for them.

The Deficit Theory by Robin Lakoff, a linguist from the USA, who established language and gender relations. She is famous for her book "*Language and Women's Place*" [1] where she claims that females' language is somehow deficient and inferior to males' language. The scholar explains such a marked division in the two groups by employing her descriptions of multiple features of women's language that suggest it is inferior to the language of males. First, the use of hedges or hedging, i.e. softening your point of view to make sure it will not cause any offence to another person by avoiding a direct evaluation. For example, instead of saying, "*That's bad*" or "*That's stupid*", a woman will likely say "*I think maybe it is a little bit...*" and the like, rather than just "*It is...*" Secondly, the usage of a hypercorrect standard form: women correct their speech decidedly more in both formal and informal situations. This manifests primarily in both grammatical and syntactic structure and form (for instance, consider '*we was*' compared to the standard '*we were*'), and lexical choices and pronunciation (such as '*innit*' compared to '*isn't it*') [1].

She proposes *the Difference Theory* and argues that women's frustration upon not receiving expected sympathy or empathy. For instance, explaining how bad her day was at work to her husband, the wife is looking for psychological/emotional support whereas the husband is offering actions and solutions which make the woman immensely hurt; then the husband becomes sad because he does not understand why he has not given the appropriate response, or rather received a seemingly grateful one. A man does not mind sympathy or empathy but he wants a solution, some information how to deal with a problem.

Peter Trudgill in "*Social differentiation of English in Norwich*" [2] asserts five social groups with four different speech styles (casual speech, formal speech, reading passage style, word list style). In all styles, women tend to use fewer non-standard forms. In formal situations, women seem more sensitive to prestige forms than men. Lower middle class women style-shift sharply (correct their speech a lot in more formal situations) - '*hypercorrection*', - as well. Trudgill claims that women have '*overt prestige*' whereas men have '*covert prestige*', i.e. men use a plethora of non-standard forms and slang words while women will use more correct grammar and more standard lexical choices. When women use a linguistic form more frequently than men, it is usually the standard form that women favour.

When men use a linguistic form more frequently, it is usually a vernacular (non-standard) form [2].

It might have been due to the fact that women are more status-conscious than men and more aware that speech (and perception of their speech) symbolises their social background. Women use speech forms as a way of claiming social status. Women in New York and Norwich reported that they use standard forms more than they actually did. In addition, society expects better behaviour from women. Misbehaviour from boys is more tolerated because it is typically expected, hence the phrase *'boys will be boys'*. Women are the model for teaching correct forms. In the third place, subordinate groups must be more polite. By using more standard forms women are being polite and avoiding offence to others. Moreover, vernacular forms express machismo: non-standard forms carry connotations of masculinity and toughness, whereas to use hypercorrect standard forms may imply femininity. Interactions between mother and child are most likely to be very relaxed and informal where non-standard forms are most common. Despite a special attraction of a standard form men still seem to be reluctant to adopt it to their lexicon. The “feeble”, as it may seem, contention that non-standard forms are in the league of their own, can in fact be undermined by an observation that all speakers from all social classes use more non-standard forms in less formal situations [3].

There are some possible explanations, tentative though: firstly, the way social groups were decided: a lot of women were assigned to a social group based on their husband's occupation. Secondly, the influence of the interviewer should be taken into consideration as well: interviewers tend to come from a middle class background. It might be the case that working class men might react against the speech of a middle class academic. Thirdly, the context of conversation might be different: in some of the earliest surveys, interviewers asked men and women different questions: asking women about children's games and men about skipping ropes would be quite different [4].

Candace West [5] found that even when women were in a high status position, men interrupted them more. West and Zimmerman [6] demonstrate that women in a contemporary US society, like children, have restricted speaking rights. Interruptions are used to exhibit and to accomplish socially sanctioned relations of dominance and submission.

Nicola Woods [7] says that a female superior in the workplace is less likely to interrupt a male subordinate; the male subordinate will likely interrupt her more. Women's speech is rife with the following features:

- Empty adjectives. Some women will say “*Marvellous*” when something is not actually “*marvellous*” in its sense but just mildly good. Such adjectives convey no meaning and are inappropriate to say.

- Emphatic stress. We can sometimes observe a rise in women's speech as if it is a question when actually it is not. The grounds for this may be that they are unsure of what they are saying and almost are looking for reassurance. Moreover, it can be repeated with tag questions, for example “*The weather is nice today, isn't*

it?” when women do not wait for a particular answer but they are trying to build a connection and by saying “*isn't it*” they are looking for affirmation.

- Colour distinctions are closely linked to the gender question. Men see less colours than women do: for example, where a man sees only yellow, a woman would insist on discerning between eggshell and beige as well [8].

Having spoken about the particularities and peculiarities of the women's talk, we can now discuss some characteristics of the men's talk.

Dale Spender, an Australian feminist scholar, in the book called “*Man made language*” [9] pinpoints that the English language is built on the patriarchal system and one can see that a multiplicity of male words are standard, for example, the usage of the word “*a man, mankind*” to refer to all humanity. When we say the phrase “*One small step for man, one giant leap for mankind*”, in both the masculine term “man” has been used to refer to all mankind, to both genders. The problem of ambiguity arises when it comes to children's perception: kids, hearing a masculine term or a feminine term, are not able to generalise; they imagine a man or a woman, not a neuter, generic term whereas adults have no difficulties in differentiating between the terms.

One more thing which is curious about the language function is the presence of some words “*which you are not expected to hear*”. Going back to the 1980s and 1990s, you would hear “*a male nurse*” to imply a man who helps and caters for patients in a ward and just “*a nurse*” when talking about a woman; it was expected for a woman to be a nurse - not a man - because it is the woman's caring role which was foreordained. This is how the genders were differentiated at that time but now we are heading towards linguistic convergence with the two words gradually acquiring one generic meaning and the boundaries between them are being erased [10].

“*The nurse*” distinction is closely linked to the words a mother and a father. Regardless of the nouns mother and father, if we think of the verbs “*to mother*” and “*to father*” we will see that masculinity of femininity is expressed in them. The verb “*to mother*” means to nurture, to look after somebody or something, possibly to protect and it can even be negative: when you “*mother*” something too much it is almost being clingy and bubble-wrapping. When one “*fathers*” something, it suggests one has created it. When someone fathers a child, it does not necessarily suggest looking after it but if a mother has mothered a child, it suggests looking after it. So a man is essentially expected by society to be a less caring individual.

We must highlight considerable prestige of such marked terms, as the aforementioned “*a male nurse*” or possibly “*a female doctor*”, a “*policeman*”/” *a policewoman*” which has now become “*a police officer*”, and “*a waiter*”/” *a waitress*” which is now just “*a waiter*” or “*a server*”. Also, “male words' dominance” in the language can be observed in the pair of words “*a lord*”/” *a lady*”. Back in the time both of them used to describe power, influence and control; the term “*lord*” still does. The English language has “*a landlord*”, a person used to control the land, they have the power to influence and they are essentially dominant. However, now the word lady has lost its power. The word

lady is now used in the combinations like “*a dinner lady*”, a word with little in the way of prestige or power; a dinner lord is a non-existent word. Similarly, “*a bachelor*” and its counterpart, “*a spinster*”, show the same trend. A *bachelor* is someone who does not have any romanticism in his life, nevertheless he is considered to be a very important and independent person, but he has a lot of goings on in his life, his life is vibrant. But if you think of *a spinster*, often people would think that this woman is unhappy, she leads a miserable life because a man has abandoned her, and that she has been, so to speak, left on the shelf.

The Lakoffian theory “*Ritualistic conversation*” in which the author provides an explanation why men and women often cannot get to understand each other is because they use different rituals in conversations when growing up. Men are often quite competitive. For example, one child says “*I’m going to America for one week*”, another friend of his says “*That’s nothing , I’m going to America for two weeks*”, and their third friend says “*That’s nothing, I’m moving there*”. That is how they are trying to compete in this hierarchy. And to do this they dominate, they have the biggest achievements and the person who is on the top of it, is acknowledged to be the leader of the group. But girls, however, are the birds of a different feather. They will seek to establish connections and friendship with other girls. For example, one girl may say “*My Dad works in a bank*” and her friend is likely to say “*My Dad works in a bank, too*”. Although it can be a complete lie, the legitimacy of the statement is irrelevant: they are trying to bond and it facilitates the bonding. So girls are seeking to establish these meaningful relationships with each other, whereas boys are seeking to become better than anyone else [1].

Also, one more example of male language dominance is the usage of the word “*a sire*” - an outdated form to refer to someone of a higher social status or a king but not a queen. So, we say that even in the times of King John and his successors, only male sovereigns were given an advantage of such a title [11].

And the last (but not the least) example, we want to introduce is two blend words which also are in favour of male language dominance. The words like “*manspreading*” [12] “(it is used when a man travelling on public transport adopts a sitting position with his legs wide apart, in such a way as to encroach on an adjacent seat or seats)” and “*mansplaining*” [13] “(of a man explain (something) to someone, typically a woman, in a manner regarded as condescending or patronizing)”. They convey a strong negative connotation unlike the other mentioned above words which are considered to be “male” ones.

However, the last example on the agenda may put a stop to a men-dominated world: the word “*majesty*” is a feminine term and it is used in both cases to refer to a female or a male ruler.

To conclude, we would like to reiterate that the female-male distinctions, due to their psychological nature, may be used in self-defence by easily frustrated minority groups or rage-raving politicians striving to be unnecessarily “politically correct” – to cover up their hostility towards members of the opposition. No matter what insights our research can provide one with, no matter what marvels can be found at a cross section of the English language, gender differences, so vividly

reflected in it, should stay a merely linguistic observation and not a cornerstone in the minds of men and women on the way to a happy co-existence.

Список использованной литературы

1. Lakoff, R. Language and Women's Place / R. Lakoff. Cambridge University Press, 1973.
2. Trudgill, P. Social differentiation of English in Norwich / P. Trudgill. Cambridge University Press, 1974.
3. Labov, W. The social stratification of English in New York City / W. Labov. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1966.
4. Rask, L. Gender differences in answering questions in a News Interview: a study of male and female answers in The Andrew Marr Show / L. Rask. Halmstad University, 2014.
5. West, C., Garcia, A. Conversational shift work: a study of topical transitions between women and men / C. West, A. Garcia. Oxford University Press, 1988.
6. West, C. Doing gender / C. West, D. Zimmerman. Sage Publications, 1987.
7. Woods, N. Talking shop: sex and status as determinants of floor appointment in a work setting. / N. Woods . London and New York: Longman, 1989.
8. Rodríguez-Carmona, M. Sex-related differences in chromatic sensitivity. / M. Rodríguez-Carmona, L. Sharpe, J. Harlow, J. Barbur. Cambridge University Press, 2008.
- 9 Spender, D. Man made language / D. Spender. London, 1980.
10. Yoder, J. Looking Beyond Numbers: The Effects of Gender Status, Job Prestige, and Occupational Gender-Typing on Tokenism Processes. / J. Yoder. American Sociological Association, 1994.
11. Markus, M. "Sirrah, What's Thy Name?": The Genesis of Shakespeare's Sirrah in Relation to Sir and Sire in Late Middle and Early Modern English. / M. Markus. Taylor&Francis, 2015.
12. Oxford English Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: [https:// en.oxforddictionaries.com](https://en.oxforddictionaries.com)
13. Oxford English Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com>

И.М. Хижняк

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81'25

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ТЕКСТАХ**

В статье рассматривается вопрос использования фразовых глаголов в специализированных текстах. Особое внимание уделяется определению частотности их употребления в текстах правового содержания. Предпринимается попытка выяснить, какие послелоговые конструкции являются наиболее характерными для фразовых глаголов в текстах подобного рода.

Ключевые слова: *фразовый глагол, послелоговые конструкции, лексические единицы, специализированный текст, текст правового общения.*

The article deals with the problem of the usage of phrasal verbs in the texts of special discourse. Special attention is focused on the frequency of their usage in the texts of legal content. An attempt is made to clear out what postpositions are the most typical for the phrasal verbs in such texts.

Key words: *phrasal verb, postpositions, lexical units, text of special discourse, text of legal content.*

Занимаясь вопросом перевода англоязычных текстов, в частности переводом специализированных англоязычных текстов, необходимо, прежде всего, определить, в чем заключаются их особенности.

Лексика узконаправленных текстов изобилует терминами, терминологическими словосочетаниями, а также наличием лексических конструкций и сокращений. Стоит дать определения данным дефинициям с целью их разграничения и более четкого понимания.

1. Термин – слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и т. п. Чтобы перевести эти слова, необходимо иметь знания именно в данной специальности. Например, термин «*breadboard*» состоит из двух слов «*bread*» и «*board*». Перевод «*breadboard*» на русский – макетная плата, а не хлеб-плата. Также бывают термины, которые имеют разные значения в текстах различных специальностей, например «*carrier*». Термин «*carrier*» имеет значения: 1) носильщик; 2) возчик; перевозчик; 3) контейнер; патрон (в пневмопочте), капсула (для сообщений, передаваемых с помощью почтовых голубей); 4) военное дело: патронная обойма; 5) багажник (на велосипеде или мотоцикле); 6) курьер, посыльный и другие значения. Для определения его смысла необходимо рассмотреть значение данного слова в контексте.

Такие лексические единицы, как *coercivity, keraumophone, klystron, microsyp* и т.п., широко употребляемые в текстах по электронике, трудно встретить за пределами научно-технических материалов.

Терминологическая лексика дает возможность наиболее точно, четко и экономно излагать содержание данного предмета и обеспечивать правильное понимание существа трактуемого вопроса. В специальной литературе термины несут основную семантическую нагрузку, занимая главное место среди прочих общелитературных и сложных слов.

2. Мотивированное слово всегда состоит из 2 частей: основы производящего слова и аффикса. Например «*anti-*», «*micro-*», «*-logy*», «*-ics*».

3. Аббревиатуры (*abbreviations*) образуются от начальных букв знаменательных слов словосочетания: AA (*antenna array*) антенная решетка, RAM (*random access memory*) память, CRU (*Central Processing Unit*) центральный процессор. При их произнесении по названиям букв ударение падает на последнюю букву. Буквы сокращения могут быть написаны с точками, но в современном английском языке их обычно избегают. Акронимы (*acronyms*) представляют собой сокращения, которые читаются и воспринимаются как обычные лексические единицы. Акронимы образуются из разных сочетаний букв (из первых букв, от первых нескольких с последней и др.). К ним относятся термины-сокращения - *radar, laser, maser*.

Отметим, что переводческими соответствиями этих единиц в русском языке являются именно эти акронимы, а не многословные термины: *radar* (*Radio Detection and Ranging* - радиообнаружение и определение расстояния), *laser* (*Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation* - оптический квантовый генератор), *maser* (*Microwave Amplification by Stimulated Emission of Radiation* - микроволновое усиление с помощью индуцированного излучения). Эти сокращения (акронимы) перенесены в русский язык как новые термины методом транслитерации. Такие единицы легко входят в терминологию и быстро приживаются в языке.

Из этого следует, что перевод специализированных текстов требует не только отличного знания иностранного языка, но и значения слов, используемых в различных сферах деятельности.

Наряду с узконаправленной лексикой и терминологией в специализированных текстах все более активно используются фразовые глаголы.

Тот факт, что количество фразовых глаголов в современном языке растет наряду с ростом частоты их использования, доказывает, что они выполняют важную функцию благодаря своей краткости и выразительности.

Фразовые глаголы характерны не только для разговорного языка. Они вошли в язык СМИ, в язык различных профессиональных сообществ, например, юристов или медиков. Это объясняется тем, что многие фразовые глаголы с течением времени изменили «свое лицо», то есть перешли из одного стилистического пласта в другой, обрели новые значения и утратили старые. Некоторые фразовые глаголы получили более частое употребление, чем «простые» глаголы, являющиеся их синонимами.

Несмотря на активное использование фразовых глаголов в различных сферах деятельности людей, до настоящего момента лингвисты не выработали единого мнения по поводу природы второго компонента фразовых глаголов. Не существует и единого термина для его обозначения. На сегодняшний день имеется множество классификаций и определений данному компоненту, далее рассмотрим некоторые из них подробно.

Так, И.Е. Аничков называет их адвербиальными послелогоми, отмечая, что это особый разряд постпозитивных наречий (*up, out, off*, и т.д.), состоящих из единиц, которым свойственны следующие родовые признаки наречий: способность присоединяться к глаголам, прилагательным и другим наречиям, редко к существительным, иногда к словосочетаниям и предложениям; уточнять и дополнять их значения; они наряду с немногими имеющимися в языке постпозитивными наречиями занимают положение (за исключением случаев стилистической инверсии) только после слова или ряда слов, к которому они присоединяются [1].

Адвербиальные послелогои имеют ряд отличительных признаков. Они, присоединяясь к словам или к ряду слов, составляют с ними вместе более или менее тесные и устойчивые сложные единицы, в которых выполняемая ими обстоятельственная функция часто настолько ослаблена, что их трудно считать независимыми обстоятельствами.

В отличие от других постпозитивных наречий, сочетаясь с глаголом, принимающим прямое дополнение, послелого могут занимать и обычно занимают место после глаголов. Они также отделяют глагол от прямого дополнения. Например: *turn out the light, turn the light out; put on your coat, put your coat on; no hold your head still; carried the lead far; take my luggage*. В сложных существительных и прилагательных, образованных от глагола, послелого превращаются в морфемы — компоненты сложных слов. При этом послелого сохраняют свое место в постпозиции и превращаются, в своего рода, постфиксы, приближаясь по форме к аффиксам, но не становясь ими, так как они не служат средством образования новых слов и не прибавляются к старым словам для создания новообразований [2].

В сочетаниях с глаголами английские адвербиальные послелого выполняют следующие функции: ослабленную обстоятельственную в составных глаголах (*sit down, go out, come back*); обстоятельственную (*I hope you are not going to come out in such weather. Run down and see whether the entrance door is bolted*); обстоятельно-предикативную в сочетаниях со связочными глаголами *be, stay, get*, и, иногда, с *keep, hold, fall*.

В составе сложных глагольных словосочетаний, в которых они так же являются компонентами синтаксически неделимых единиц, они выполняют ослабленную обстоятельственную функцию, уточняемую предшествующим составом словосочетаний (*three miles away; ten years back*).

Итак, завершая описание свойств и функций послелогов, мы можем сделать следующий вывод. Второй компонент конструкции — это единицы не морфологические и не синтаксические, а лексическое частное подразделение словарного состава английского языка. Некоторые исследователи относят второй компонент фразовых глаголов к одной из существующих частей речи: частицам, предлогам, адвербиальным предлогам, предложным наречиям, наречиям. Рассмотрим функции фразовых глаголов на примере юридических текстов.

Юридический дискурс, как и любой другой профессиональный дискурс, обладает языковой спецификой, а именно, отличается лексическими и стилистическими характеристиками.

Анализируя тексты юридического дискурса, можно отметить, что их изучением занимается большое количество лингвистов. Особый интерес у них вызывает вопрос функционирования фразовых глаголов. В первую очередь это связано с недостаточной изученностью данных лексических единиц, а также их яркостью и выразительностью.

Рассмотрим первую группу фразовых глаголов с послелогом «*up*».

Так, в предложении «*The European Investment Bank, set up by the Treaty of Rome, is the community's financial institution*» глагол «*set up*» имеет значение «создание/ организация», следовательно, предложение будет переводиться следующим образом: «*Европейский инвестиционный банк, созданный в соответствии с Римским договором, является финансовым учреждением сообщества*».

Другой фразовый глагол «*draw up*» представлен в предложении «*Discussions on other extradition procedures were continued with the goal of drawing up a separate convention*». В данном случае он имеет значение «подготовка/разработка», и переводится предложение будет таким образом: «Продолжалось обсуждение других процедур выдачи с целью разработки отдельной конвенции».

В предложении «*The police cleared the crime up*» фразовый глагол «*clear up*», имеющий прямое значение «выяснение», принимает новое значение «завершенность» и переводится как «раскрыть преступление».

Вторую группу представляют фразовые глаголы с послелогом «*on (upon)*». Стоит отметить, что данный послелог является наиболее часто используемым в юридических текстах. Связано это с тем, что фразовые глаголы с данным послелогом утратили свое первоначальное значение и приобрели новые. Далее подробно рассмотрим данные фразовые глаголы и отметим, какие же значения они приобрели.

В предложении «*However overzealous enforcement may create an oppressive atmosphere, intrude upon individual liberties*» фразовый глагол «*intrude upon*» приобретает значение «нарушение». Следовательно, само предложение будет переводиться как: «Однако чрезмерное принуждение может создать гнетущую атмосферу, вторгнуться в индивидуальные свободы». Можно заметить, что значение «нарушение» передается в переводе как оборот «вторгнуться в индивидуальные свободы», т.е. «нарушать границы личностных прав и свобод».

Фразовые глаголы, такие как «*rest upon*», «*base on*», «*decide upon*», передают значение «основа/опора». Таким образом, предложения «*Law rests upon common consent*», «*Each case will thus be decided on its individual facts*» на русский язык будут переводиться как: «Закон основывается на общем согласии», «Каждый случай, таким образом, будет решаться на основании его отдельных фактов».

Третья группа состоит из глаголов с послелогом «*out*». Такие фразовые глаголы, в основном, имеют следующие значения:

1. Перемещение объекта *take out*

eg. It was desirable to take the profit out of those crimes which were motivated by financial again. В данном случае фразовый глагол *take out* имеет значение «извлечь».

2. Использование, осуществление *carry out*

eg. His role was to carry out the Fuhrer's criminal commands. Your platoon should carry out this mission.

В четвертой группе представлены глаголы с послелогом «*off*». Чаще всего такие фразовые глаголы указывают на «удаление объекта от точки отсчета». Тем не менее, существуют и другие значения фразовых глаголов с данным послелогом.

Так, например, в предложении «*He should have been punished but he got off*» фразовый глагол «*get off*» имеет значение «отмена». Следовательно,

предложение будет переводиться как «Он должен был быть наказан, но отделался легким испугом».

Итак, можно сделать вывод, что фразовые глаголы в юридических документах встречаются не часто и их употребление не стало еще обычным явлением, как, например, в языке СМИ. Подтверждается тот факт, что фразовые глаголы, являясь лексическими единицами, придающими эмоциональную окраску тексту, в юридическом дискурсе не могут быть реализованы. Поскольку фразовые глаголы редко меняют свое значение, использование их в специализированных текстах, а именно текстах правового общения, ограничено.

Проведенный анализ показывает, что наиболее характерными для текстов правового общения являются фразовые глаголы с послелогоми «*on*», «*ur*», что говорит об их многозначности и, следовательно, возможности их употребления в различных контекстах.

Список использованной литературы:

1. Аничков, И. Е. Труды по языкознанию. Институт лингвистических исследований РАН / И.Е. Аничков. / сост. и отв. редактор В.П. Небялков. СПб.: Наука, 1997. 509 с.
2. Богданова, С. Ю. Индексальные конструкции с фразовыми глаголами в современном английском языке: Автореф. канд. филол. наук. / С.Ю. Богданова. Иркутск, 1997. 15 с.

РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т.Н. Александрова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского*

УДК 81'371

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ДИСКУРСЕ

Статья посвящена анализу способов актуализации фоновых знаний в дискурсе. В ходе анализа выявляются такие способы актуализации, как деривация отыменных прилагательных со значением свойственности и подобия, употребление существительных в сравнительных конструкциях, употребление существительного в функции дополнения с генерализованной референцией. В статье показаны различные виды актуализируемых признаков – типичные и уникальные, скрытые и явные.

Ключевые слова: языковое сознание, фоновые знания, когнитивные признаки, концепт, стереотипный образ, прецедентное имя, дискурс, деривация.

The article is devoted to the analysis of the linguistic means evoking background knowledge in discourse. Analysis shows that background knowledge can be evoked as a result of the following linguistic conditions: 1) derivation of denominal adjectives with the meaning of typicality and likeness, 2) the use of nouns in comparative structures, 3) the generalised use of nouns in the syntactic function of the object. The analysis allows singling out the properties of background knowledge evoked in the context. These properties are of different types – typical and unique, invoked by the interpreter and evoked by the material in the text.

Key words: language and mind, background knowledge, cognitive properties, concept, stereotype image, precedent name, discourse, derivation.

*Uttering a word is like striking a note on the keyboard of the imagination.
Ludwig Wittgenstein*

Вопрос о фоновых знаниях, их статусе в языке и языковом сознании не теряет своей актуальности в современной лингвистике. В частности, большой интерес представляет вопрос о способах актуализации фоновых знаний в дискурсе. Л. Витгенштейн писал, что «Uttering a word is like striking a note on the keyboard of the imagination» [8]. В этих словах заключены прозрения великого лингвиста и философа о природе слова. По Витгенштейну получается, что слово это не столько хранилище того или иного значения, сколько своего рода рычаг, триггер, запускающий когнитивные процессы обработки информации в языковом сознании индивидуума. Данный тезис легко подтверждается экспериментально. Участникам эксперимента предлагается закрыть глаза, представить слово *seaside* и ответить на вопрос «Что вы видите, слышите, чувствуете?». Далее испытуемым предлагается дать вербальное описание того, что они видели в своем воображении. Результаты эксперимента показывают, что большинство испытуемых видят

примерно одну и ту же картинку, в их вербальных реакциях актуализируются такие признаки концепта *seaside*, как чайки, легкий бриз, желтый песок, волны и т.п. Эти признаки не входят в лексическое значение слова, в словарной статье соответствующей лексемы их нет. Но куда же они входят и где хранятся?

Мысль о том, что содержание слова не ограничивается словарным значением, подтверждается многочисленными исследованиями в области когнитивной лингвистики и лексической семантики. Наблюдение за процессом функционирования лексических единиц даёт возможность говорить об актуализации в дискурсе фоновых знаний, стоящих за ними. Такие знания, структурированные в сознании носителей языка определенным образом и отражающие опыт взаимодействия с окружающим миром, называют фреймами [3, с. 373-401], или схемами [6], или скриптами [7], или стереотипами [5]. Фрейм, по определению Чарльза Филлмора, который ввел это понятие в лингвистический обиход, это «system of categories structured in accordance with some motivating context. Some words exist in order to provide access to knowledge of such frames to the participants in the communication process»² [3, с. 381]. Фреймы состоят из слотов, представляющих собой признаки объекта, обозначаемого лексической единицей. В зависимости от конкретных условий употребления слова в речи актуализируется та или иная часть связанной с ним фреймовой структуры. Этот механизм обслуживается языковыми структурами, которые выполняют своего рода конфигурирующую функцию по отношению к лексическим фреймам [см. 4]. Фреймы подвижны, изменчивы во времени, зависимы от мотивирующих ситуаций. Изменение отношения носителей языка к тому или иному явлению, расширение знаний о том или ином явлении влечёт за собой изменение в структуре фрейма. Не менее интересен процесс формирования фреймовых структур лексем, обозначающих новые явления.

В настоящей статье предполагается рассмотреть некоторые способы актуализации фоновых знаний в дискурсе, которые попали в поле нашего исследования.

1. Деривация отыменных прилагательных со значением свойственности и подобия.

Что значит, к примеру, *He gave me a fatherly look?* Какие фоновые знания, связанные с понятием *father*, могут быть актуализированы в дискурсе? Рассмотрим примеры функционирования этой лексемы в дискурсе.

Ср.:

and he did care; he did have an almost fatherly concern.

He looks wise and fatherly

looking stern and fatherly

he gave me such a kind, and I may say, fatherly look

² «система категорий, структурированных в соответствии с неким мотивирующим контекстом. Некоторые слова существуют для обеспечения доступа к знанию таких фреймов для участников коммуникативного процесса» (пер. Т.А.).

Как явствует из примеров, в микроконтекстах, связанных с лексемой *father*, актуализируются такие признаки, как ‘wise’, ‘stern’, ‘kind’, ‘concerned’.

Покажем, какие фоновые знания актуализируются при употреблении в дискурсе таких лексем, как *профессорский* и *professorial*.

Так, в русском газетном дискурсе актуализируются атрибуты стереотипного образа профессора, характеризующие такие свойства натуры, как 1) пылкость, увлечённость, ср.: *И гаснет, тухнет пылкий профессорский взгляд* [Комсомольская правда, 2005.04.06]; 2) чувство собственного достоинства, ср.: *Так, по-профессорски, с чувством собственного достоинства, мы не лупили сборную США со времен советского хоккея* [Труд-7, 2005.01.11]; 3) доброта, приветливость, ср.: *смотрит при этом он на тебя [...] по-профессорски, даже по-отечески, тепло, улыбается приветливо...* [Новая газета, 03.02.2003]; Актуализируются в дискурсе и признаки, характеризующие интеллектуальные способности, такие как 1) эрудиция, ср.: *Это свое профессорское всезнание и всеведение в разговоре она иногда смягчает розовой улыбкой* [Новая газета, 26.10.2011]; 2) грамотность, ср.: *староверы [...], разговаривающие негромко и по-профессорски правильно* [Новая газета, 27.10.2011].

Каковы отличительные черты стереотипного образа английского профессора, актуализируемые в английском медиа-дискурсе? Анализ показывает, что нередко в английских газетных текстах с образом профессора связаны представления о сухом, мрачном, неэмоциональном человеке, ср.: *The man's manner is professorial and low key; his mood a ruminative brew of gloom and amusement* [The Guardian, 22.04.2012]. Довольно часто актуализируются признаки, характеризующие высокомерие, обусловленное чрезмерной интеллектуальностью, ср.: *Appearing intellectual or professorial is a handicap to candidates* [The Guardian, 25.09. 2008]. Концептуальный признак чудаковатость, эксцентричность также актуализируется в газетных текстах, ср.: *As the show ended a curtain dropped to reveal the designer – mad professor-like – cycling on a bike that powered the factory machinery.* [The Guardian, 21.02. 2012].

Как явствует из приведённых примеров, в русских и английских газетных текстах наблюдается апелляция к различным признакам стереотипного образа профессора. Выбор признака обусловлен этнически маркированными представлениями, характерными для представителей сравниваемых лингвокультур.

2. Употребление лексических единиц в сравнительных конструкциях.

Материал исследования показывает, что фоновые знания актуализируются в дискурсе при употреблении существительного в сравнительных конструкциях. Рассмотрим, например, употребление прецедентных имен в таких конструкциях.

Ср.:

- *Как Золушка перед балом, я осознал, что мне категорически нечего надеть на мероприятие.*

- *Но как только начинало темнеть, я всякую минуту, как Золушка, поглядывала на стрелку нормальных человеческих часов.*
- *Ты позавтракала, а я стираю целое утро, как золушка.*
- *tomorrow morning, a bit like Cinderella, Linda will have left the glamour of Olympia and be mucking out again at 7.30 am for Edgar.*
- *Like Cinderella, she returned at midnight.*
- *I'm more like Cinderella, aren't I, having a couple of hours at a ball before she returns to the dishes?'*

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что и в русскоязычных, и в англоязычных контекстах актуализируются такие фоновые знания, как 'тяжелый ежедневный труд' (*а я стираю целое утро, before she returns to the dishes*) и 'необходимость постоянно следить за временем' (*поглядывала на стрелку нормальных человеческих часов, be mucking out again at 7.30am*).

3. Употребление существительного в функции дополнения с генерализованной референцией.

Нередко фоновые знания актуализируются при употреблении существительных с генерализованной референцией. В качестве примера можно привести детское стихотворение английского поэта Огдена Нэша, в котором актуализируются фоновые знания детского языкового сознания. В нем с генерализованной референцией употребляются слова, обозначающие персонажей вызывающих детские страхи.

Ср.:

Isabel met an **enormous BEAR**,

Isabel, Isabel, didn't care;

The bear was **hungry**, the bear was **ravenous**,

The bear's **big mouth** was **cruel** and **cavernous**.

The bear said, Isabel, glad to meet you,

How do, Isabel, now **I'll eat you!**

Isabel, Isabel, didn't worry.

Isabel didn't scream or scurry.

She washed her hands and she straightened her hair up,

Then Isabel quietly ate the bear up.

Once in a night as black as pitch

Isabel met a **wicked old WITCH**.

the witch's face was **cross** and **wrinkled**,

The witch's **gums with teeth** were sprinkled.

Ho, ho, Isabel! the old witch crowed,

I'll turn you into an ugly toad!

Isabel, Isabel, didn't worry,

Isabel didn't scream or scurry,

She showed no rage and she showed no rancor,

But she turned the witch into milk and drank her.

Isabel met a **hideous GIANT**,

Isabel continued self reliant.

The giant was **hairy**, the giant was **horrid**,
 He had **one eye in the middle of his forehead**.
 Good morning, Isabel, the giant said,
 I'll grind your bones to make my bread.
 Isabel, Isabel, didn't worry,
 Isabel didn't scream or scurry.
 She nibbled the zwieback that she always fed off,
 And when it was gone, she cut the giant's head off.
 Isabel met a **troublesome DOCTOR**,
 He **punched** and he **poked** till he really shocked her.
 The doctor's **talk was of coughs and chills**
 And the doctor's **satchel bulged with pills**.
 The doctor said unto Isabel,
 Swallow this, it will make you well.
 Isabel, Isabel, didn't worry,
 Isabel didn't scream or scurry.
 She took those pills from the pill concocter,
 And Isabel calmly cured the doctor.

В приведенном стихотворении жирным шрифтом выделены существительные, употребленные с генерализованной референцией, и признаки фоновых знаний, актуализируемые в контексте, – 1) *bear* 'enormous', 'hungry', 'ravenous', 'big mouth', 'cruel', 'cavernous', 2) *witch* 'wicked', 'cross', 'wrinkled', 'gums with teeth', 3) *giant* 'hideous', 'hairy', 'horrid', 'one eye', 4) *doctor* 'punched', 'poked', 'talk of coughs and chills', 'troublesome', 'with pills'.

Итак, фоновые знания являются частью языкового сознания носителей языка. Они актуализируются в дискурсе при определенных контекстных условиях. В настоящем докладе мы показали некоторые способы их актуализации – деривацию отыменных прилагательных, употребление существительных в сравнительных конструкциях, а также употребление существительных в функции дополнения с генерализованной референцией.

Список использованной литературы

1. Александрова, Т.Н. Когнитивное моделирование процессов смыслопорождения на базе английских заимствованных слов в русском языке / Т.Н. Александрова // Материалы XI Международной конференции «Когнитивное моделирование в лингвистике, Том 1, Констанца, 2009.
2. Нэш, Огден URL: <https://www.stihi.ru/2014/03/05/8486>
3. Fillmore, Ch.J. Frame Semantics. / Ch.J. Fillmore. // Cognitive Linguistics; Basic readings / D. Geeraerts (Ed.) . Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
4. Langacker, Ronald W. Foundations of Cognitive Grammar. vol. 1: Theoretical Prerequisites. / R.W. Langacker. Stanford: Stanford University Press, 1987.
5. Putnam, H. Mind, Language, and Reality. / H/ Putman. // Philosophical Papers, vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.
6. Rumelhart, D. Notes on a Schema for Stories. / D. Rumelhart // Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science / D. G. Bobrow and A. M. Collins, eds. pp. 211-36. New York: Academic Press, 1975.

7. Schank, R. C. Scripts, Plans, Goals, and Understanding. / R. C. Schank, R. P. Abelson Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
8. Wittgenstein, Ludwig URL: <http://www.thinkenglish.me/quotes/49356.html>

Е.А. Богачева
*ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
юридическая академия»*

УДК 81'42

ЖАНРОВАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Правовой дискурс реализуется посредством юридических текстов, написанных на юридическом языке, которые рассматриваются как тексты специального назначения, отличающиеся от других видов текстов в отношении их текстовых внутренних и текстовых внешних свойств. Большое разнообразие юридических текстов отражает разнообразие самого закона. Поскольку разные юридические тексты, как правило, имеют разные функциональные, структурные и лингвистические особенности, они классифицируются по жанрам на основе различных критериев. Анализ жанров юридических текстов способствует общему пониманию и построению юридического дискурса в целом и юридических текстов в частности.

Ключевые слова: *юридический дискурс, жанр, жанры юридического текста, жанры юридического дискурса.*

Legal discourse is realized through legal texts written in legal language, which are considered as special-purpose texts that differ from other types of texts with regard to their text-internal and text-external properties. A large variety of legal texts reflects the diversity of the law itself. Since different legal texts, as a rule, have different functional, structural and linguistic features, they are classified by genres based on different criteria. The analysis of the genres of legal texts contributes to the general understanding and construction of legal discourse in general and legal texts in particular.

Keywords: *legal discourse, genre, genres of legal texts, genres of legal discourse.*

В рамках современных тенденций развития гуманитарной науки одной из самых перспективных сфер изучения становится юридический дискурс, поскольку такой тип общения связан с потребностью общества организовывать свои социальные связи, упорядочивать их и управлять ими. Юридический дискурс определяется широким выбором стратегий: разъяснение, регулирование, регламентация, контроль, организация взаимоотношений между участниками дискурса, включающихся в сложную систему общественных отношений. Каждая из стратегий реализуется через определенный жанр или ряд жанров.

Само понятие «жанр» и теория жанров имеют давнюю традицию в литературоведении, поскольку считалось, что только литературные тексты могут быть классифицированы по жанрам. Однако этот подход изменился, и теперь жанровый анализ стал популярным в художественных текстах. Таким образом, мы можем говорить о разных жанрах академического дискурса,

публицистического дискурса, политического дискурса, юридического дискурса и т.д.

Понятие жанра применительно к дискурсу в современной лингвистике используется достаточно широко. По мнению А.А. Кибрика, решение проблемы определения жанров дискурса в современной лингвистике носит перечислительный характер [1, с. 9]. Исследователи Е.А. Земская, М.В. Китайгородская и Е.Н. Ширяев предложили следующий, как некоторые считают, неполный список жанров устной речи: 1) интервью, 2) дискуссия, тематический разговор, 3) разговор, 4) доклад, 5) репортаж, 6) рассказ. В этом списке отсутствуют такие жанры как проповедь, политическое выступление, тост, присяга, контракт, диагноз и т. д. [2, с. 12]. В этой связи А.А. Кибрик отмечает, что проблемы определения жанров дискурса – самый неизученный вопрос.

В настоящее время наиболее активно анализируются политический дискурс (Купина, 1995; Баранов, 1997; Базылев, 1997; Серио, 1999; Шейгал, 2000; Чудинов, 2001 и др.), а также медийный дискурс (Алещанова, 2000; Гусева, 2000; Майданова, 2000; Ягубова, 2001); научный дискурс является отдельным объектом изучения (Васильев, 1998; Яцко, 1998); исследователи предпринимали попытки выделить характеристики педагогического дискурса (Карасик, 1999; Коротеева, 1999); получили развитие исследования, целью которых является лингвистическое описание религиозного дискурса (Крысин, 1996; Крылова, 2000).

Тем не менее, решение данной проблемы в дискурсивном анализе имеет первостепенное значение. М.М. Бахтин определил знание жанров дискурса как важный компонент языковой компетенции человека: «Мы говорим разнообразными жанрами, не подозревая об их существовании. Эти речевые жанры даны нам почти так же, как нам дан родной язык. Научиться говорить – значит научиться строить высказывания. Если бы речевых жанров не существовало, речевое общение было бы почти невозможно» [3].

Несмотря на то, что различные жанры юридических текстов были предметом обсуждения во многих научных работах как ученых-филологов (А.К. Соболева, Е.В. Горбачева, Л.Н. Сидорова, Т.В. Губаева, В.К. Давыденко, Goodrich 1992, Trosborg 1997, Tiersma 1999, Schneidereit 2007, Тессуто 2012), так и юристов (Н.Н. Вопленко, И.А. Грамов, О.Н. Муромцев, В.Д. Карташев, Ю.Г. Ткаченко, А.Ф. Черданцев), не было предложено ни одной всеобъемлющей классификации юридических текстов по жанрам. Это может объясняться широким характером права, из-за которого определение типологии юридических текстов является сложной задачей. Виджай К. Бхатия также добавляет, что “law is less universal than science” / «закон менее универсален, чем наука» [4, с. 136]. Следует отметить, что в литературе нет единого мнения о том, на каком основании юридические тексты следует классифицировать по жанрам.

Аргументированной представляется точка зрения И.В. Палашевской, согласно которой исследователь пытается классифицировать юридические тексты по жанрам в зависимости от их функции или ситуации использования,

в то время как другие классификации основаны на отраслях права или группах юристов. Автор отмечает, что взаимосвязь ситуативных, нормативно-ценностных и речевых элементов обнаруживает типичные наборы обобщений о том, каким образом должны сочетаться все элементы взаимодействия. Формулы связывания всех элементов воедино образуют жанровые форматы взаимодействия правовых субъектов [5, с. 146].

По словам известного правоведа С. С. Алексеева, «Именно с них, с этого «начала начал», в мире права все начинается; и именно отсюда разворачивается вся сложная, многоуровневая и многослойная цепь правовых средств, механизмов и процедур» [6, с. 260]. «Жизненные обстоятельства», будучи идентифицированными посредством правовых понятий и терминов (купля-продажа, аренда, поручительство, разбой, убийство и т.д.), становятся элементами правовой культуры через различные жанровые форматы их решения (консультация, переговоры, договор, допрос, очная ставка, судебное заседание) как составляющие ситуаций институционального взаимодействия (оперативных, следственных, судебных и т.п.) [5, с. 147].

Говоря о жанрах юридических текстов, зарубежные исследователи перевода Энрике Алькарас Варо и Брайан Хьюз еще раз напоминают, что тексты, принадлежащие к данному жанру, должны иметь как минимум следующие свойства:

- общая коммуникативная функция;
- подобная макроструктура, то есть формат или организационная структура;
- подобный дискурсивный способ развития макроструктуры и подобные дискурсивные техники;
- общее лексическое и синтаксическое расположение материала и общий набор функциональных единиц и формальных признаков;
- общие социально-прагматические условности [7, с. 102].

Энрике Алькарас Варо и Брайан Хьюз отмечают, что в каждой из областей, на которые разделен закон, можно найти разные жанры юридических текстов, например, гражданское право, уголовное право, административное право, трудовое право, право Европейского союза, земельное право, право собственности и т.д., а также в «различных видах деятельности, в которых участвуют юристы» [там же]. Из-за разнообразной деятельности юристов (например, судей, юристов, адвокатов) можно ожидать разнообразия жанров юридических текстов. Несмотря на то, что Варо и Хьюз предлагают подробный анализ различных жанров, таких как университетские степени и дипломы, сертификаты, уставы, юридические отчеты, судебные решения, контракты, акты и соглашения, страховые полисы, завещание, доверенность, профессиональные статьи, их классификация юридических текстов по жанрам кажется немного неясной. Авторы говорят о трех классах жанров юридических текстов. Первая группа включает юридические тексты, найденные в областях статутного права, публичного права и судебных решений; вторая группа включает юридические тексты в частном праве, в

которых излагаются юридические договоренности частных лиц (например, контракты, акты, завещания и т.д.); в то время как научные труды по праву (например, учебники, профессиональные статьи) подпадают под третью группу. Данные исследователи отмечают, что жанры юридических текстов, которые относятся ко второй и третьей группе, «более гибки и более открыты по своему предмету, хотя они все еще обладают отличительными макроструктурными особенностями, которые делают их мгновенно идентифицируемыми как юридические жанры» [7, с. 102]. На этом основании можно указать, что классификация юридических текстов Варо и Хьюза по жанрам в основном основана на правовом поле, то есть отрасли права.

Та же основа для классификации юридических текстов по жанрам, то есть отраслям права, предложена Хейкки Маттила. Данный исследователь объясняет, что при классификации юридических текстов по жанрам в соответствии с отраслями права «основным критерием отличия становится специальная терминология каждой отрасли» / “the main distinguishing criterion then becomes the specialist terminology of each branch” [8, с. 3]. Таким образом, этот вид типологии юридических текстов будет основываться на текстовых особенностях. Ученый отмечает, что значительная часть правовой терминологии различных отраслей права является универсальной, хотя, например, в уголовном праве используются термины, которые никогда не используются в праве собственности. Кроме того, в других отраслях права (например, налоговое право, земельное право) юридическая терминология иногда смешивается с нелегальной технической лексикой.

Определение такого подхода к исследованию Х. Маттилы показывает, что типология юридических текстов, основанная на отраслях права, является одним из возможных решений для классификации юридических текстов по жанрам, однако принятие терминологии в качестве основного критерия различия представляется недостаточным, поскольку она может вводить в заблуждение и привести к большой путанице.

По мнению Е. Маттилы, правовой дискурс может быть классифицирован по различным подгруппам юристов [8, с. 4]. Данный исследователь объясняет это тем фактом, что каждая подгруппа юристов использует юридический язык, который имеет определенные характеристики, например, словарный запас и стиль.

Таким образом, мы можем говорить о дискурсе и юридических текстах, составленных и используемых авторами законов, законодателями, судьями, администраторами и адвокатами. Очевидно, что некоторые категории соответствуют группам жанров юридических текстов в других классификациях. Например, юридические тексты, относящиеся к авторам, могут подпадать под категорию описательных юридических текстов или дискурса в учебниках; юридические тексты, разработанные законодателями, относятся к группе с высоким уровнем предписания законодательных текстов, источников права или действующих правовых текстов в других классификациях.

Следовательно, необходимо классифицировать и исследовать жанры юридических текстов, поскольку они рассматривают не только общие черты правового дискурса, но и природу самого права. Кроме того, идентификация жанров юридических текстов является одним из способов успешного перевода любого юридического документа, поскольку выбор соответствующих стратегий перевода часто обусловлен признанием данного жанра.

Список использованной литературы

1. Кибрик, А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов. / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания, № 2, 2009. С. 3-21.
2. Земская, Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. М.: Наука, 1981. 276 с.
3. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров. / М.М. Бахтин. // В сб.: М.М. Бахтин. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1953/1986. С. 428-472.
4. Bhatia, K. Vijay. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. / K. Bhatia. London: Longman, 1993.
5. Палашевская, И.Е. Жанровая организация юридического дискурса: социолингвистический подход. / И.Е. Палашевская. // Вестник Удмуртского Университета. Серия история и филология. Вып. 2, 2012.
6. Алексеев, С.С. Восхождение к праву. Поиски и решения. / С.С. Алексеев. М.: Норма, 2001. 752 с.
7. Varo, A. Enrique, and Brian Hughes. Legal Translation Explained. / A. Varo. St. Jerome Publishing: Manchester, 2002.
8. Mattila, E. S. Heikki. Comparative Legal Linguistics. Language of Law, Latin and Modern Lingua Francas. / E. S. Heikki Mattila. Ashgate Publishing Limited, 2013.

О.И. Исмаилова

*Саратовский социально-экономический
институт РЭУ имени Г.В. Плеханова*

УДК 316.77:81'42

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ НА ПОНИЖЕНИЕ В МЕДИАДИСКУРСЕ

В статье освещаются речевые стратегии и тактики и их реализация в медиадискурсе. Речевая стратегия понимается как макроинтенция, определяющая речевое поведение коммуникатора. Исследование проводится на материале газетных статей и новостных выпусков.

Ключевые слова: *масс-медиа, манипулирование, коммуникативная стратегия, стратегия на понижение, коммуникативная тактика, тропы.*

This article examines the strategies and tactics of media discourse. Communicative strategy is understood as a macrointension, which determines speech behavior of the communicator. The study is carried out on the material of newspapers and news reports on TV.

Keywords: *mass media, manipulation, communicative strategy, discrediting strategy, communicative tactics, tropes.*

Развитие современных средств массовой информации, в особенности сетевых СМИ, в значительной мере влияет на процессы формирования общественного мнения. Одной из наиболее актуальных тем лингвистических исследований становится информационно-психологическое воздействие на массовую аудиторию посредством манипулятивных технологий, речевых стратегий и тактик.

Д. П. Гавра считает, что сообщения в информационной модели, в отличие от пропагандистской, не носят прямого манипулятивного характера, связанного с сознательным искажением фактов, подачей ложной, специально сконструированной или препарированной информации. Информация в модели масс-медиа зачастую соответствует фактам, однако она может отбираться таким образом, чтобы решить поставленную перед источником явную или латентную коммуникативную задачу [1, с. 34].

Лингвисты (О.Н. Быкова, А.Д. Васильев) считают, что речевое манипулирование представляет собой вид скрытого языкового воздействия, совершаемого в интересах адресанта с целью достижения определённого эффекта, в частности с целью внедрения в сознание адресата желаний, намерений, отношений, не совпадающих с имеющимися у адресата в данный момент. Речевое манипулирование предполагает целенаправленное применение различных особенностей устройства и употребления языка, на основе которых выстраиваются речевые стратегии и тактики [2; 3, с. 56]. Мы полагаем, что информационно-психологическое воздействие отличается от манипулятивного тем, что может не побуждать адресата к совершению определённых действий, но склонять его к принятию определённых высказываний за истинные без учёта всех аргументов.

Исследователи дифференцируют однонаправленное речевое воздействие и взаимонаправленное воздействие, предполагающее обоюдное изменение моделей мира собеседников (или корреспондентов); т.е. согласно второй точке зрения присутствует самоубеждение, т.к. говорящий обосновывает свою собственную позицию, прежде чем убедить кого-либо [4; 5].

Предпосылками речевого воздействия являются коммуникативная природа языка, ограниченность средств языка в выражении неограниченного творчества мысли, что создаёт основу для появления двусмысленности, импликаций, многозначности. Стереотипизация сознания, знаковое устройство языка и вариативная интерпретация действительности также признаются предпосылками речевого воздействия. С позиции речевого воздействия собеседник определяется как средство достижения целей [6, с. 23]. Согласно данному подходу, выделяют следующие типы человеческого взаимодействия: доминирование, манипулирование, соперничество, партнёрство, содружество и т.д.

Авторы отражают специфику классификации речевого воздействия следующим образом:

– по сферам влияния на сознание человека (обращение к эмоциям, социальным установкам, представлениям о мире). Такие составляющие, как

образ действительности, структура ценностей и стереотипные рецепты деятельности, являются объектами изменения в медиадискурсе [7];

– по средствам воздействия и характеру процессов, происходящих в сознании личности (манипуляция образами, конвенциональная манипуляция (социальные правила, нормы), операционально-предметная манипуляция (способы поведения, структура деятельности), манипуляция умозаключением (когнитивными схемами, познавательными процессами), эксплуатация личности (мотивация, имитация процесса принятия решения) и манипуляция духовностью (переоценка ценностей, имитация поиска смысла) [8];

– по объекту воздействия (манипулирование репутацией (черный пиар/ дискредитация), манипулятивное акцентирование (драматизация, нормализация, персонализация, фрагментация), манипулирование стереотипами (или схемами упрощенного поведения), манипулирование имплицитными смыслами (doublepeak) [9].

Под речевой стратегией мы понимаем коммуникативную макроинтенцию, обуславливающую речевое поведение коммуниканта, а также последовательное использование языковых тактик, приёмов и стилистических средств, которые направлены на достижение коммуникативной цели скрытого воздействия на адресата [10]. Анализируя способы речевого воздействия, авторы (Ч. Ларсон, Т.А. ванн Дейк, О.Л. Михалёва) выделяют такие основные речевые стратегии, как стратегия на повышение/ интенсификация (акцентирование на чужих недостатках и своих достоинствах), стратегия на понижение/ преуменьшение (сглаживание своих недостатков и принижение чужих достоинств), стратегия театральности (формируется на основе учёта говорящим аудитории, воспринимающей события как зрелищное представление) [11; 12; 13].

Данное исследование предполагает изучение значимости использования стилистических средств при реализации речевой стратегии на понижение в англо- и русскоязычных масс-медиа [14]. Рассмотрим несколько примеров.

Разъединённые Штаты.

В США продолжает тлеть костёр гражданского противостояния. После событий в Шарлотсвилле власти аккуратно трактуют историю, отказываются от сноса памятников и пытаются примирить оппонентов. Но простые американцы, те самые, что от сохи, поняли, что ждать милости от власти бессмысленно. И свои убеждения они будут защищать с оружием в руках. (5 канал, 10.09.2017)

В данном новостном выпуске прослеживается дискредитация иностранного государства при помощи тактики «анализ-минус», представляющей собой изображение какой-либо ситуации и её участников в негативном свете. В частности, трансформация прецедентного названия «Соединённые Штаты Америки» посредством замены лексемы на «разъединённые» отражает политическую нестабильность государства. Формирование отрицательного отношения к ситуации в стране также происходит вследствие использования словосочетаний «костёр гражданского

противостояния», «ждать милости от власти бессмысленно» и «с оружием в руках».

Трамп в посудной лавке.

В конце апреля Дональд Трамп сдает свой первый неофициальный экзамен: заканчиваются первые сто дней его правления на посту президента. Есть такая традиция - подводить итоги именно первых ста дней, чтобы увидеть, каков новый президент. Плох или хорош. Умеет ли держать удар и собственное слово. А ведь слов и обещаний было сказано Трампом превеликое множество - сначала избирателям во время кампании, потом - на ступенях Капитолия в инаугурационной речи. (5 канал, 23.04.2017)

Автор репортажа дискредитирует политического деятеля, президента США Дональда Трампа при помощи тактики обличения: он обвиняется в неумении сдерживать свои обещания. При этом стиль правления Д. Трампа метафорично сравнивается со слоном «в посудной лавке», показывая неосторожность его действий и принимаемых решений.

Party poopers.

BBC axe Ali G Comic Relief sketch on Brexit after party leaders refuse to join in. Organisers had asked senior politicians to take part in a spoof interview as part of next month's fundraising effort. Premier Theresa May and Labour leader Jeremy Corbyn were among those invited to star in the fun parody called "Ali G's Guide to Brexit". (The Sun, 17.01.2019)

В данном примере также прослеживается стратегия на понижение и избрана тактика высмеивания. Автор использует иронию, называя британских политиков, премьер-министра Терезу Мэй и лидера Лейбористской партии Джереми Корбина, «party poopers» – занудами. Так автор привлекает внимание адресата к отказу политических деятелей от участия в съёмках комедийного скетча телекомпании ВВС о выходе Великобритании из Евросоюза.

DELAY, MAY... OR PAY.

Theresa May told to delay Brexit if there's No Deal to halt Commons rebellion. REMAIN Cabinet ministers have told Theresa May she must agree to delay Brexit if there is no EU deal to halt their Commons rebellion next week.

Four of the PM's top table confronted her during a No10 meeting on Monday to insist she must take No Deal off the table. Amber Rudd, David Gauke, Greg Clark and David Mundell named a new pledge from Mrs May to extend Article 50 talks as their price not to side with backbench rebels during a new showdown with MPs in seven days time. (The Sun, 25.01.2019)

В рассматриваемом отрывке адресант дискредитирует премьер-министра Великобритании Терезу Мэй, применяя тактику угрозы (повелительное наклонение глаголов «delay» и «pay» - отложи/ задержи или плати). Автор использует рифму в заголовке статьи как один из стилистических приёмов речевого воздействия, дополнительно акцентируя внимание на проблеме выхода Великобритании из Евросоюза.

Таким образом, данное исследование позволяет прийти к следующему выводу: использование стилистических средств (трансформация прецедентных феноменов, метафора, ирония, рифма и т.д.) в СМИ может способствовать созданию отрицательного образа политического деятеля или целой страны при реализации стратегии на понижение. Кроме того, анализ примеров показал, что средства массовой информации не всегда оказывают содействие правительству в создании положительного образа государства.

Список использованной литературы

1. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации. / Д.П. Гавра. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Юрайт, 2016. 282 с.
2. Быкова, О. Н. Языковое манипулирование / О.Н. Быкова. // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Красноярск – Ачинск: Офсет, 1999. Вып. 1 (8). С. 99-103.
3. Васильев, А. Д. Игры в слова: манипулятивные операции в текстах СМИ: монография./ А.Д. Васильев. СПб.: Златоуст, 2013. 660 с.
4. Брайант, Дж. Основы воздействия СМИ. / Дж. Брайант, С. Томпсон. М.: Вильямс, 2004.
5. Козловский, Д.В. Категоричная и некатегоричная эвиденциальность в англоязычном дискурсивном пространстве / Д.В. Козловский. // Филология и культура. 2017. № 1 (47). С. 30-36.
6. Плотникова, С. Н. Дискурсивные технологии и дискурсивное оружие как реалии современной информационной эпохи / С.Н. Плотникова // Технологизация дискурса в современном обществе: кол. моногр. Иркутск : ИГЛУ, 2011. С. 6—45.
7. Спиридонова, Т.А. Вопросы структурной, функциональной и когнитивной лингвистики: теория и практика / Т.А. Спиридонова. // Сборник научных трудов по материалам международной конференции. 2007.
8. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. / Е.Л. Доценко. М.: ЧеРо; Юрайт, 2000.
9. Козловский, Д.В. Классификация видов эвиденциальности в зависимости от субъекта коммуникации в пространстве современного художественного дискурса / Д.В. Козловский // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3-2 (81). С. 333-337.
10. Исмаилова, О. И. Речевые стратегии и тактики манипулятивного воздействия в массмедиа на основе языковой игры (на примере английского и русского языков) / О.И. Исмаилова. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 12-1 (78). Тамбов: Грамота, 2017. С. 95–98
11. Дейк, Т. А. ван. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации. / Т. А. ван. Дейк. М. : Либроком, 2013. 344 с.
12. Михалева, О. Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. / О.Л. Михалева. М. : Либроком, 2009. 256 с.
13. Larson, C. U. Persuasion: reception and responsibility. / C. U. Larson. Belmont : Wadsworth Publ. Company, 1995. 449 p.
14. Исмаилова, О.И. Стилистическое использование прецедентных феноменов в медиатексте / О.И. Исмаилова. // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016 №10. С. 219-224

УДК 811.111'42:81'37

РОЛЬ АВТОРСКОЙ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье освещаются лексические средства выражения эвиденциальности в английском языке и их реализация в дискурсе. В работе содержится определение категории «эвиденциальность», обосновывается необходимость обращения к лингвосинергетическому анализу, подчеркивается важность рассмотрения авторской речи, описываются подвиды авторской эвиденциальности в англоязычном дискурсивном пространстве.

Ключевые слова: эвиденциальность, лингвосинергетика, дискурс, автор, категория.

The article deals with lexical means of expressing evidential meanings in the English literary discourse. The author gives the definition of “evidentiality”, explains the necessity of linguosynergetic analysis, emphasizes the importance of authorial speech and describes the forms of authorial evidentiality in modern artistic discourse.

Keywords: evidentiality, linguosynergetics, disourse, author, category.

Понятие «эвиденциальность» берет начало от слова «evidence» (facts or signs that show clearly that something exists or is true) [1] и служит для обозначения автора высказывания либо свидетеля определенных событий. К эвиденциальной семантике также относят способы маркировки источника сведений – прямой или косвенный [2].

Наряду с термином «эвиденциальность» лингвисты используют и прочие наименования, например, «data-source marking», «медиатив», «пересказывательность», «очевидность / неочевидность», «заглазность», а также «засвидетельствованность / незасвидетельствованность» [3].

При этом общим из перечисленных следует считать термин «эвиденциальность», поскольку помимо указания на источник информации он объединяет в себе как ситуации очевидности, засвидетельствованности, непересказательности, так и к неочевидности, заглазности, пересказательности [4, с. 31].

Ряд ученых отрицают существование эвиденциальности, что связано с различными функциями, а также разнообразием средств ее актуализации в языках мира. Однако, изучение особенностей эвиденциальности позволяет говорить о формировании особой концептуальной категории, основывающейся на функциональном предназначении самого языка. В ходе многочисленных исследований по этой проблематике было установлено, что эвиденциальные показатели выступают в качестве неотъемлемой характеристики большинства языков мира [5]. «Эвиденциальность предстает в качестве коммуникативной категории, обладающей единой онтологической базой. Она оказывается непосредственно связанной с речевой деятельностью человека. Общим значением эвиденциальности для всех языков мира является маркировка факта сообщения. Это свидетельствует о том, что в

структуре эвиденциального высказывания всегда либо присутствует субъект коммуникации, либо отрицается его наличие, а также определенное действие, выраженное эвиденциальным маркером, выполняющим важнейшую коммуникативную функцию. Диверсификация представленности эвиденциальных маркеров приводит к различиям в категориальном статусе эвиденциальности в языках мира. Так, одни исследователи описывают ее как чисто грамматическую категорию, другие – как функционально-семантическую, модальную категорию, в ряде языков эвиденциальность считается скрытой категорией [6, 7, 8]. Таким образом, категория «эвиденциальность» имеется во многих языках, вне зависимости от типа языковой системы, а также способа её репрезентации. В рамках данной категории возможна функциональная изменчивость, возникновение дополнительных функций, синергия эвиденциальности с выражением видовременного либо модусного значений.

Подобная многозначность рассматриваемой категории обуславливает переход к ее изучению в рамках лингвосинергетической парадигмы, согласно которой эвиденциальность – это модусная категория, выполняющая роль определения источника сведений, а также репрезентирующая отношение и интерпретацию говорящим информации. При этом коммуникативная оценка событий говорящим осуществляется при помощи эвиденциальных операторов, к числу которых в английском языке относятся существительные, прилагательные, наречия, глаголы, модальные вводные слова и устойчивые словосочетания [9, с. 333].

Необходимо отметить, что эвиденциальность может быть наиболее полно изучена в рамках дискурсивного подхода, что обусловлено как особенностями значений категории, так и коммуникативно-прагматическим потенциалом и нарративной функцией эвиденциальных операторов. Минимальной единицей лингвосинергетического дискурсивного анализа является эвиденциальное высказывание, в подготовительной фазе (профазе) которого находится эвиденциальный оператор, выражающий отношение говорящего к передаваемым сведениям, а исполнительная фаза (эпифаза) дополняет, изменяет или обобщает идею, содержащуюся в «профазе». Однако, анализ эвиденциального высказывания невозможен без рассмотрения дискурсивного контекста, интерпретация которого дает возможность воспроизвести «мысленный мир» говорящего, при помощи которого описывается реальная, желаемая либо нереальная ситуация [10].

В качестве объекта настоящего исследования выступает авторская речь, хотя эвиденциальность встречается и в диалогах персонажей, а также характерна для несобственно-прямой речи – стилистического приема, призванного создавать «полифонический эффект» в ходе развертывания повествования. Тем не менее, как в персонажных диалогах, где авторство проявляется в аранжировке текста и в особом порядке следования вопросов и ответов героев, так и в несобственно-прямой речи, использующей разнообразные средства, определяющие гетерогенность включений, эвиденциальные операторы представлены в рамках специфики того или

иногo произведения и не так полно, как позволяет авторская речь [11, с. 221]. Данные факты служат основанием для того, чтобы сконцентрировать внимание на авторской речи и, как следствие, авторской эвиденциальности в англоязычном дискурсивном пространстве.

Мы используем термин «авторская эвиденциальность», поскольку в качестве источника сведений выступает сам автор-говорящий. Как показало исследование, авторская эвиденциальность в англоязычном дискурсе является самой разнообразной и многочисленной по количеству зафиксированных примеров. В их число входит рассмотрение дискурсивных эвиденциальных контекстов, в которых эвиденциальные высказывания содержат операторы со значением оценочности, выражения мнения, убеждения, предположения, прогноза, гипотезы, точки зрения, определенной установки [12, с. 26]. Зачастую подобные значения эвиденциальности оказывается трудно дифференцировать, так как они могут принадлежать не только лишь к познанию и восприятию субъектом коммуникации внешнего мира, но и свидетельствуют о проникновении окружающей реальности в мир говорящего. При этом, общим значением для подобных эвиденциальных конструкций будет являться достоверность исходящих сведений, а в качестве основного значения выступает обозначение источника информации. Различные оттенки данного значения выражаются при помощи эвиденциальных операторов, а также благодаря усложнению или изменению структуры эвиденциального высказывания и дискурсивного контекста.

Материалом данного исследования послужили эвиденциальные дискурсивные контексты из детективного романа С. Хейр «An English Murder», полученные методом сплошной выборки. В ходе проведенного дискурсивного анализа было установлено, что в зависимости от характера воздействия субъекта коммуникации на информацию и ее источник, а также особенностей коммуникативной ситуации, можно описать следующие подвиды авторской эвиденциальности в дискурсе:

1. «Аукториальная эвиденциальность»

Данный подвид использует эвиденциальные операторы, содержащие авторские ремарки, а также отношение к сведениям помимо определения источника информации. Следовательно, «аукториальная эвиденциальность» выражает интерпретативную авторскую позицию и репрезентируется в дискурсивных контекстах, основополагающей характеристикой которых является оценка событий повествователем. Автор выражает свое отношение к информации посредством операторов «предчувствия», «выражения мнения», «уверенности в знании», «сомнения», «усиления значимости высказывания», «мыслительной деятельности» и «неявного указания». Например:

Dr. Bottwink nodded gravely. He was sufficiently familiar with English customs to know that even today a butler does not normally give his reasons for serving tea to a guest in the house. It was precisely because he was not quite on the footing of a guest that Briggs found it necessary to explain why it was no trouble to climb a flight of stairs [13] / Д-р Ботвинк кивнул с мрачным видом. Он был

достаточно знаком с английскими обычаями, чтобы знать, что даже в наше время дворецкий, подавая гостю чай, не станет, как правило, приводить для этого основания. И лишь оттого, что д-р Ботвинк находился не вполне на положении гостя, Бриггс нашел нужным объяснить, почему для него не составило беспокойства подняться на один пролет (здесь и далее перевод автора статьи. – Д. К.).

Рассматриваемый дискурсивный отрывок содержит размышления доктора Венцеслава Ботвинка о причине, побудившей слугу поместья Уорбек-холл указать на пройденное им расстояние. Автор указывает на осведомленность профессора В. Ботвинка об обычаях, а эвиденциальность дискурсивного контекста репрезентируется за счет использования оператора «уверенности в знании» *know / знать (to have information about something [1] / обладать информацией о чем-либо)*. При этом, автор опирается на собственные знания, что указывает на непосредственный способ получения сведений.

2. «Имперсональная эвиденциальность»

Рассматриваемый эвиденциальный подвид обладает «нейтральным» характером, в имперсональных эвиденциальных высказываниях отсутствует индивидуализированный центр ориентации и, как следствие, интерпретативная функция. Основным значением «имперсональной эвиденциальности» служит обозначение источника информации, наряду с характеристикой способа получения сведений. Смыслы, выражаемые данным способом, обозначают информацию, полученную в ходе наблюдения, от других людей или логическим путём. Следовательно, понятие «имперсональная эвиденциальность» наиболее приближено к первоначальному пониманию эвиденциальности как грамматической категории, маркирующей источник получения информации. Рассматриваемый эвиденциальный подвид репрезентируется в дискурсе операторами «умственного восприятия», «чувственного восприятия» и «явного указания».

Robert was in no mood to take anything or anybody for granted. His Christmas at Warbeck, he felt, was becoming a whole series of disagreeable surprises. The presence of yet another unexpected guest was the last straw [13] / Роберт был не в лучшем настроении, чтобы считать чье-то присутствие в порядке вещей. Он чувствовал, что Рождество в Уорбек-холле преподносит ему множество неприятных сюрпризов. Появление еще одного неизвестного ему гостя переполнило чашу его терпения.

Данный дискурсивный отрывок описывает состояние Роберта Уорбека, сына и наследника владельца поместья Уорбек-холл. Эвиденциальная семантика репрезентируется посредством оператора «чувственного восприятия» *feel / чувствовать (to experience a particular physical feeling or emotion[1] / испытывать определенное физическое чувство или эмоцию)*, используемого автором для объяснения причины плохого настроения Роберта и придающего информации о неприятных событиях нейтральный характер.

Как показало исследование, «авторская эвиденциальность» в англоязычном дискурсивном пространстве выражается двумя подвидами – «аукториальной эвиденциальностью» (содержащей личную оценку сведений) и «имперсональной эвиденциальностью» (обозначающей источник информации). Рассмотренные подвиды характеризуются интерференцией – сложнейшим способом взаимодействия эвиденциальных маркеров. Художественный дискурс содержит огромное количество взаимопроникающих авторских эвиденциальных высказываний. Обозначенные подвиды авторской эвиденциальности обладают синергетическим сцеплением, стимулируют диалог автора и читателя, а также придают передаваемым сведениям дополнительные аксиологические смыслы, определяющие восприятие и интерпретацию информации читателем.

Список использованной литературы

1. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 30.01.2019).
2. Козинцева, Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) / Н.А. Козинцева. // Вопросы языкознания. № 3. 1994. С. 92-104.
3. Козинцева, Н.А. Типология категории засвидетельствованности / Н.А. Козинцева. // Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой / Ин-т лингвистических исслед. РАН; отв. ред. В.С. Храковский. СПб.: Наука, 2007. С. 13-36.
4. Козловский, Д.В. Категоричная и некатегоричная эвиденциальность в англоязычном дискурсивном пространстве / Д.В. Козловский. // Филология и культура. 2017. № 1 (47). С. 30-36.
5. Спиридонова, Т.А. Вопросы структурной, функциональной и когнитивной лингвистики: теория и практика / Т.А. Спиридонова // Сборник научных трудов по материалам международной конференции / 2007.
6. Григоренко, М.Ю. Функционально-семантическое поле эвиденциальности в современном русском языке. / М.Ю. Григоренко. Белгород, 2011. 211 с.
7. Ницолова, Р. Взаимодействие эвиденциальности и адмиративности с категориями времени и лица глагола в болгарском языке / Р. Ницолова. // Вопросы языкознания. Вып. 4, 2006. С. 27-45.
8. Стернин, И.А. Русское коммуникативное сознание / И. А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Истоки, 2002. Вып. 3. С. 5-13.
9. Козловский, Д.В. Классификация видов эвиденциальности в зависимости от субъекта коммуникации в пространстве современного художественного дискурса / Д.В. Козловский. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3-2 (81). С. 333-337.
10. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. / В.Г. Борботько. М.: Либроком, 2011. 288 с.
11. Исмаилова, О.И. Стилистическое использование прецедентных феноменов в медиатексте / О.И. Исмаилова. // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. №10. С. 219-224.
12. Зарайский, А.А. Проблема анализа текста и роль контекста ситуации (на примере преэмптенности лингвистических взглядов Дж. Р. Ферса и М. А. К. Хэллдея) / А.А. Зарайский. // Язык и мир изучаемого языка. Саратов: Изд-во Саратов. ин-та РГТЭУ, 2013. Вып. 4. С. 25-31.

13. Hare, C. An English Murder [Электронный ресурс]. / С. Hare. URL: <https://libcat.ru/knigi/detektivy-i-trillery/klassicheskij-detektiv/61227-cyril-hare-an-english-murder.html> (дата обращения: 25.01.2019).

А.И. Матяшевская
*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.111'24

К ВОПРОСУ СПЕЦИФИКИ СУДЕБНОГО ДИСКУРСА

В статье на материале расшифровок видеозаписей судебных заседаний анализируются некоторые особенности англоязычного юридического дискурса. Результаты исследования могут использоваться для формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: *судебный дискурс, эффективность коммуникации, коммуникативная компетентность*

Based on the transcripts of the court proceedings, the article investigates some features of English legal discourse. The findings might be useful for improving students' communicative competence.

Key words: *legal discourse, effective communication, communicative competence*

Описание разновидностей дискурса с учётом его этнокультурной специфики является важной задачей как для теории языка, так и в развитии коммуникативной компетентности студентов, изучающих иностранный язык. Рассматривая юридический дискурс [1; 2], лингвисты предлагают для его всестороннего исследования целый ряд возможностей [3], среди которых особо отметим прагмалингвистический подход. Юридический дискурс относится к институциональному, статусно-ориентированному типу [4], а его судебная разновидность представляет собой “вербально-знаковое выражение процесса коммуникации в ходе судебного процесса, которое рассматривается в социально-историческом, национально-культурном, конкретном ситуативном контексте с учётом характеристик и намерений коммуникантов” [5, с. 10]. При этом исследователи подчёркивают, что судебный дискурс имеет некоторые свойства, общие с публицистической, деловой и научной, а также разговорной речью из-за её устности [6].

В данной статье кратко рассматриваются некоторые особенности устного судебного дискурса на примере расшифровок видеозаписей громких американских уголовных дел: отрывки слушаний по делу серийного убийцы *Gary Leon Ridgway* (далее А) и делу массового убийцы *Dylann Storm Roof* (далее В), а также инсценировки судебного заседания по административным и уголовным делам (далее С). На лексическом уровне следует отметить большое количество специальных терминов и устойчивых оборотов, способствующих лаконизму и точности выражения содержания [7], в результате чего удаётся избежать неоднозначной интерпретации сказанного в

ходе судебного заседания: *Mr. Ridgway, I have in front of me a **Statement of Defendant on Plea of Guilty** (A); This is the case of state versus Dylann Roof. Mr. Roof is charged with **nine counts of murder and one count of possession** of a weapon during the commission of a violent crime (B)*. Отметим, что терминологические особенности судебного дискурса были полностью сохранены и в проанализированной имитации заседания суда: *We had a **Notice of Violation** issued on the property two years ago prior ownership to try and resolve some of the issues (C)*. Юридические выражения, значение которых может быть неизвестно рядовому гражданину, во избежание их неверного толкования при необходимости разъясняются дополнительно: *We'd have to prove that you did so with what's called **premeditated intent that is that you did it deliberately** and you thought about it before (A); Mr. Roof, you have the right to a **preliminary hearing, that is a hearing to review the evidence** that the state is using to establish probable cause to substantiate the charges that they have brought against you (B); This is a **nuisance abatement case**. The city of Rome has passed a law to abate **nuisances** and that is... **structures which are unsound or unfit for human residency** (C)*.

Поскольку судебный дискурс является статусно-ориентированным, коммуниканты в рамках заседания следуют заранее установленному формальному сценарию, благодаря которому создаётся иерархическая последовательность и общая замкнутость изложения [8]. Данный принцип строго соблюдается и в исследуемом материале — в расшифровках видеозаписей реальных дел обнаружено множество уточняющих вопросов к подсудимым относительно описания деталей и обстоятельств преступлений, а также соблюдения предусмотренных законом процедур: ***Your statement continues:** “Another part of my plan involved where I put the bodies of the women. Most of the time I took the woman's jewelry and their clothes to get rid of any evidence and make them harder to identify”. **Is that true?** (A); **Mr. Ridgway, I want to go through a few items again with you to be sure that I know that this plea is appropriate. Have you had plenty of time to discuss this with Mr. Prothero? Have you gone through every word of this statement? When you read this together with Mr. Prothero, was he able to answer all the questions that you had for him?** (A)*.

Однако, в отдельных случаях в ходе имитации судебного заседания допускались некоторые отступления от формальностей: в следующих примерах — отказ в целях экономии времени от произнесения полного текста клятвы и уменьшенная официальность некоторых вопросов к свидетелям: *However, for the benefit of time we will not go through the oath on every case (C); Okay, tell me what has brought this emergency about, that we need to convene an emergency hearing? (C)*

При переходе к рассмотрению уголовного дела постановочный процесс вновь приобретает требуемую данным типом дискурса шаблонную официальность: *I'm going to go over your rights with you, please listen carefully. <...> It's important to understand the rights to make sure that you're able to make an informed decision as to how you're pleading on the charge and also I've got to*

sign an affidavit saying that these rights have been explained to you and you understand those rights (C).

В проанализированном материале широко используются логические доводы, при этом и в инсценировке заседания прослеживается свойственная судебной речи опора в рассуждениях на доказанные факты, документы и заключения экспертов: *This just shows somebody poor condition of the facilities and equipment in the building: we have a lot of outdated pipes, we also have some open electrical issues, junction boxes which are in close proximity to the water* (C); *I have an 8 page report to submit to the judge on that behalf* (initial fire inspection — A.M.) (C).

Кроме того, в рамках судебного заседания широко применяются наглядные свидетельства (фото- и видеодоказательства), что создаёт у аудитории впечатление объективности, непредвзятости сказанного: *We do have photos available, would you like me to go through the photos first? <...> I've got a copy here but let everyone see what I'm just looking at* (C); *This is a two-storey house. <...> It's starting to really deteriorate, it's being used by vagrants... Evidence of drugs activity inside you can see... <...> That's where sections of ceiling fell out from roof leaks... More roof damage...* (C).

Несмотря на строгие рамки судебного разбирательства, важная роль в нём отводится риторическим аргументам и контактоустанавливающим средствам: например, поясняющие комментарии судьи: *Is this the same house we were dealing with for like a year and a half or so now? This is not the first time the case has been in front of me* (C); а также многочисленные случаи использования в речи свидетелей эмоционально-акцентивных средств: *We've spent thousands of dollars trying to make repairs. <...> The money we've spent on this house... it is overwhelming, it is a lot of money* (C); *Your Honor, this is the basement area, this is a service access, which is in an extremely rotted condition, very dilapidated and unsafe for passage <...> There's an extreme amount of unsanitary conditions with dirt and infestation of bugs* (C).

Сравнивая две лингвокультуры, исследователи заключают, что российский судебный дискурс во многом соотносится с официально-деловым общением [9], тогда как в англоязычном судопроизводстве присяжные и аудитория оказываются непосредственными участниками заседания суда [10]. В рассматриваемом материале как реальные судьи, так и исполняющий эту роль участник инсценировки судебного заседания неоднократно демонстрировали своё личное отношение к рассматриваемому делу: *Usually when I sentence an individual even for the most serious of crimes, I reach out with some humanity — in this case I can not. I can find no compassion* (A); *You know, I'm concerned about these people, because these people have children, they live there <...> Is there anything that can be done so I can go to sleep at night and feel like their life is in safety? I realize that we need to get them out of there as soon as possible but is there an interim action that could be taken that would at least make it less risky?* (C). Служители правосудия стараются максимально сократить дистанцию между собой и слушателями процесса, обращаясь к ним во время вступительной и завершающей слушание речи: *Ladies and*

*gentlemen, before I get into the hearing, I'd like to make a statement, please. Charleston is a very strong community. We have big hearts. We're a very loving community and we're going to reach out to everyone, all victims and we will touch them (B); To the friends and family of Rebecca Marrero I want to say a few things. My heart goes out to you, I am sorry for your loss, I see the picture of Ms. Marrero here, a beautiful young woman. I'm sorry you've had to wait this long for some truth and for some justice. I'm sorry you had to wait twenty eight long years in order to learn what happened and to come to this courtroom and see some justice. I appreciate that you are not content with the outcome of this case, I appreciate that you have come in a respectful manner to express that and I hope that you will find some justice today (A). Те же эмоционально-экспрессивные особенности отмечаются и в речи свидетелей, указывающих на последствия совершенного преступления не только для жертвы, но и её близких и настойчиво призывающих присяжных и общество в целом к восстановлению справедливости и выполнению своего гражданского долга: *It's been a long 29 years without Becky Marrero. Every minute, every day, every year I was thinking about what happened to her, crying at night, feeling helpless! <...> The day she came up missing I wanted to kill myself and I fight that feeling every day, especially today, Your Honor. <...> My family has had a horrible life due to my sister's murder, we have no understanding why we have been attacked by murder <...> I asked you again: what do you have to do in the state of Washington to get the death penalty? <...> The system has failed to protect us (A).**

Проанализировав сделанные расшифровки заседаний суда, можно выделить универсальные черты судебного дискурса: терминологичность, шаблонность, логичность; а также ряд специфических для английской лингвокультуры черт: на некоторых этапах слушания отмечено применение представителями правосудия категории адресованности для максимального воздействия на всех участников процесса при помощи риторических средств. Считаем необходимым рассматривать подобные отрывки на занятиях по английскому языку, чтобы на конкретных примерах показать студентам этнокультурные особенности различных типов и жанров англоязычного дискурса.

Список использованной литературы

1. Федулова, М. Н. Юридический дискурс как социокультурный и языковой феномен: уровни научной интерпретации / М.Н. Федулова // Филологические науки в МГИМО. 2015. № 4. С. 47-59.
2. Баламакова, А. В. Англоязычный юридический дискурс: вербальные и невербальные компоненты / А.В. Федулова // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. 11. № 2 (48-49). С. 372-376.
3. Атабекова, А. А. О современных исследованиях юридического дискурса / А.А. Атабекова, Л. Ю. Василенко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 1. С. 5-7.
4. Карасик, В. И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.

5. Дубровская, Т. В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. / Т.В. Дубровская. Саратов, 2010. 39 с.

6. Бачалиашвили, О. В. Некоторые стилистические особенности судебного дискурса / О.В. Бачалиашвили // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т.1. № 3. С. 116-123.

7. Виноградов, И. А. Свойства, функции и языковые черты юридического дискурса / И.А. Виноградов // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя А. Гуманітарныя навукі: гісторыя, філасофія, філалогія. 2018. № 1 (51). С. 124-129.

8. Коновалова, М. В. Типы когерентности в юридическом дискурсе / М.В. Коновалова // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 21. С. 83-86.

9. Устинова, К. А. Институциональные признаки судебного дискурса / К.А. Устинова // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). С. 125-127.

10. Бачалиашвили, О. В. Некоторые жанровые особенности судебного интердискурса / О.В. Бачалиашвили // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 2 (2). С. 47-55.

Источники материала

А — Gary Leon Ridgway. URL: <https://m.youtube.com/watch?v=0sRb0Mutip8> (дата обращения: 15.02.2018)

В — Dylann Storm Roof. URL: <https://m.youtube.com/watch?v=3LwqtqdDaO8> (дата обращения: 15.02.2018)

С — Mock Trial. URL: <https://m.youtube.com/watch?v=c8xRZU1xBy8> (дата обращения: 15.02.2018)

О.В. Нагога

*Саратовская государственная
юридическая академия*

УДК 811.112.2'42

ЛОКАЛЬНО-ВРЕМЕННЫЕ АКТУАЛИЗАТОРЫ НЕМЕЦКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются способы актуализации законодательных текстов на примере локально-временных актуализаторов, выявляются их виды, исследуются категории предикативности и времени в масштабе текста, приводятся примеры актуализации немецкого законодательного текста, анализируется употребление различных типов обстоятельств времени и места.

Ключевые слова: *законодательный текст, немецкий язык, локально-временные актуализаторы, категория предикативности, категория времени, обстоятельства времени и места.*

In this article the author shows the ways of actualizing legislative texts using the example of local and temporal actualisators, identifies their types, studies categories of predicativeness and time in the text scale, gives illustrations of actualization of the German legislative text, analyzes the usage of various types of adverbial modifiers of time and place.

Key words: *legislative text, German, local temporal actualisators, category of predicativeness, category of time, adverbial modifiers of time and place.*

Отнесенность к действительности или актуализация является необходимым свойством текста. Выделяют несколько типов актуализаторов:

темпоральные, локальные, модальные, аспектуальные и другие. Непременным условием актуализации высказывания являются идентификация предметов, упоминаемых в высказывании, а также установление всех признаков категории предикативности: лица, времени, модальности.

Рассматривая категорию предикативности, нельзя не учитывать, что кроме временной отнесенности высказывания в данной категории следует рассматривать также и локальную отнесенность высказывания. Однако нужно обращать внимание на различный характер временных значений, выражаемых морфологическим способом, и тех локальных и временных уточнителей, которые содержатся в обстоятельствах. Категория времени, выражаемая формами глагола, носит реляционный характер: она выражает отношение времени действия к моменту речи. Напротив, обстоятельства времени и места (за исключением местоименных наречий типа *hier, dort, jetzt, gestern*) имеют номинативный характер: они называют место или время событий и действуют по принципу лексических средств.

Любое реальное высказывание всегда включает в себе двоякую соотнесенность с действительностью. С одной стороны, оно соотнесено с моментом речи как высказывание о событиях, совершающихся в момент речи, предшествовавших ему или ожидаемых в будущем. С другой стороны, сообщаемые события характеризуются определенным объективным пространством и временем.

В текстах юридической направленности высказывание описывает действия, которые с одной стороны могут быть совершены в момент речи, а с другой стороны направлены в будущее. Соотнесение же описываемых действий с конкретным пространством и временем отсутствует, если не учитывать, что любой закон имеет дату своего появления, и срок его действия может быть ограничен его отменой либо созданием новой редакции данного закона. Конкретизация пространства в текстах законов как таковая не присутствует; единственное локальное уточнение юридического текста – территория, на которой данный закон или правило является действительным, то есть в данном случае – территория ФРГ.

Таким образом, юридический текст характеризуется, как правило, отсутствием временных и локальных уточнителей, как эксплицитных, так и ситуативных, так как в текстах данного типа имеют место обобщенные высказывания о явлениях, не ограниченных определенным временем и местом. В качестве примера рассмотрим § 26 закона об охране окружающей среды:

§ 26 Messungen aus besonderem Anlass

(1) Die zuständige Behörde kann anordnen, dass der Betreiber einer genehmigungsbedürftigen Anlage oder, soweit § 22 Anwendung findet, einer nicht genehmigungsbedürftigen Anlage Art und Ausmaß der von der Anlage ausgehenden Emissionen ... ermitteln lässt, wenn zu befürchten ist, dass durch die Anlage schädliche Umwelteinwirkungen hervorgerufen werden...[1].

Приведенный выше отрывок текста закона выдержан в настоящем времени, причем все его предписания направлены на будущее и в то же время актуальны в настоящем. В тексте не содержится никаких временных и локальных уточнителей. Однако, встречаются и другие примеры, где временной пласт настоящего прерывается вкраплениями прошедшего времени, и в тексте появляются обстоятельства времени.

Исследования категории времени в масштабе текста привели к постановке некоторых важных для грамматики текста проблем, пока еще далеких от окончательного решения и требующих дальнейшего исследования текстового материала различных жанров. Одна из таких проблем – о наличии двух самостоятельных норм употребления времен в разных сферах речевой деятельности – была поставлена Г. Вейнрихом в его книге “*Tempus. Besprochene und erzählte Welt*” [2]. Автор делит речевую деятельность человека на две сферы:

- 1) “обсуждаемый мир” (“*besprochene Welt*”) и
- 2) “рассказываемый мир” (“*erzählte Welt*”).

В первом случае имеется в виду речь, связанная с различными видами практической деятельности людей, во втором случае – повествовательная речь. Первая из этих сфер характеризуется, по мнению Вейнриха, употреблением презенса, футурума I и перфекта, вторая – употреблением претерита, плюсквамперфекта и кондиционалиса I. Данная концепция охватывает лишь самые общие тенденции функционально-стилистической дифференциации речи.

Исследование текстов официально-делового стиля, а в частности текстов юридического направления, показало, что данный вид текстов тяготеет к первой сфере данной концепции. Как правило, юридический текст выдержан в презенсе, иногда с редкими вкраплениями перфекта, футурум I как временная форма отсутствует. Рассмотрим текст статьи 116 Основного закона ФРГ:

Art. 116 [Deutsche Staatsangehörigkeit]

(1) Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat [3].

Перфект как временная форма редко встречается в текстах законов, является единственным для данного типа текстов способом грамматического выражения прошедшего времени (претерит и плюсквамперфект отсутствуют) и выступает всегда в сочетании с презенсом в рамках одного предложения. Таким образом подчеркивается сема результативности в прошедшем времени: констатируется факт-результат действия, предшествующего тому, которое выражено формой настоящего времени.

С точки зрения организации текста наиболее существенно различать автосемантические и синсемантические обстоятельства времени и места. Автосемантические обстоятельства не нуждаются в опоре на предтекст и

имеют абсолютное значение. Синсемантические обстоятельства имеют реляционное значение: они обозначают время или место относительно какой-то заданной точки отсчета и вне этого отношения не могут быть поняты [4, с. 116].

Для текстов законов характерным является употребление автосемантических обстоятельств времени, называющих точную дату или четко определяющих отрезок времени. В приведенном выше отрывке статьи 116 Основного закона ФРГ таким обстоятельством является “*vom 31. Dezember 1937*”. Синсемантические обстоятельства не используются, так как они предполагают отсылку к какой-либо данной ранее информации, и при прочтении могут возникнуть неточности в понимании текста, что недопустимо для литературы юридической специфики.

Список использованной литературы

1. http://www.gesetze-im-internet.de/bimschg/_26.html (14.02.2019).
2. Weinrich, H. *Tempus. Besprochene und erzählte Welt.* / H. Weinrich. Stuttgart, 1964.
3. http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_116.html (14.02.2019).
4. Москальская, О.И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие. / О.И. Москальская. М., 1981.

Р.З. Назарова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского,
Г.Н. Соколова
Сочинский институт (филиал) РУДН*

УДК 811.161.1

ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРСОНАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Статья посвящена систематизации и детализации факторов, определяющих лингвокультурологические особенности персонального интернет-дискурса, учет которых позволяет повысить точность результатов комплексного дискурс-анализа различных жанров персональной интернет-коммуникации.

Ключевые слова: *интернет-дискурс, персональный интернет-дискурс, интернет-коммуникация, жанры интернет-коммуникации, онлайн-личность, языковая экономика.*

The article is devoted to detailing and systematization of the factors that determine the linguistic and culturological features of personal Internet discourse, the consideration of which allows us to increase the accuracy of the results of a comprehensive discourse analysis of various genres of personal Internet communication.

Key words: *internet discourse, personal Internet discourse, Internet communication, Internet communication genres, online personality, language economy.*

В современном мире интернет-коммуникация стала неотъемлемой частью жизни и одним из основных средств коммуникации людей. Электронная переписка, мессенджеры, Интернет-форумы и социальные сети, по сути, являются различными каналами речевого взаимодействия пользователей, характеризующимися, в большей или меньшей степени, близостью к ситуации реального общения.

С другой стороны, специфика общения посредством сети Интернет определена многообразием и многофункциональностью представляемых им средств коммуникации, а также динамикой воздействия на все сферы жизни современного социума, в связи с чем в настоящее время изучение особенностей общения в Интернет-среде является актуальным и исследуется учеными лингвистами в разных направлениях: медиалингвистическом, коммуникационном, лингвокультурологическом, лингвостилистическом, дискурсивном и т.д.

Интернет-дискурс может быть охарактеризован как процесс создания текста в сети Интернет, на который влияют ряд социокультурных, прагматических, психологическими факторов; это целенаправленное социальное действие, включающее взаимодействие людей.

Исходя из определения Е. Н. Галичкиной, можно определить интернет-дискурс как «совокупность текстов, реализованных в искусственно созданном коммуникативном пространстве, предполагающем дистантное интерактивное общение виртуальных коммуникантов» [1, с. 56].

Жанр Интернет-дискурса можно определить как «форму коммуникативного выражения онлайн-личности (данный жанр содержит в себе черты коммуникативного характера и реализует отдельные намерения пользователя Интернет-дискурса)». [2, с. 138], в то время как персональный Интернет-дискурс может быть представлен «персональными чатами в межличностной (ICQ, IM) и групповой разновидностях (IRC, веб-чат), личными веб-страницами, личные блогами, форумами, личными электронными письмами, социальными сетями [3, с. 209].

Интернет-дискурс включает в себя характерные черты всех видов институционального дискурса, однако, не должен признаваться идентичным какому-либо из них, поскольку практически все виды институционального дискурса находят отражение в жанрах Интернет-коммуникации.

По результатам проведенного исследования было определено, что Интернет-дискурс является частью многомерного процесса коммуникации, осуществляемого средствами массовой информации. Следует отметить, что массовая информация, по сути, представлена общением социально определенного адресанта передаваемого сообщения и неопределенного адресата, что, собственно, и является определяющим фактором причисления масс-медиа к видам институционального дискурса, в то время как Интернет-дискурс подразумевает, в том числе, и возможность коммуникационного взаимодействия субъектов дискурса. Таким образом, сопоставление

институционального и персонального дискурса в сфере Интернет-коммуникации является нерелевантным.

Исходя из изложенного выше, к основным функциям Интернет-дискурса, определяющим его цели и прагматический потенциал, можно отнести:

1. коммуникативную,
2. информативную,
3. воздействующую,
4. репрезентативную,
5. суггестивную,
6. персуазивную,
7. аттрактивную,
8. манипулятивную.

Персональный Интернет-дискурс - это особый вид дискурса, имеющего свою специфику, которая обусловлена присущей ему уникальной сферой появления и распространения, и проявляется во всех областях - графических, орфографических, лексических, грамматических. Персональный Интернет-дискурс может быть определен как письменно-устный дискурс.

Учитывая системный характер каждого из видов дискурса, можно утверждать, что персональный Интернет-дискурс определяется специфическими конститутивными и системообразующими чертами, являясь составной частью дискурсивной парадигмы.

Не менее важной определяющей чертой персонального Интернет-дискурса является применение особого вида передающих сигналов – электронных сигналов коммуникации, в связи с чем можно говорить о новом измерении в человеческом общении, открываемом Интернет-коммуникацией, что обуславливается особыми техническими характеристиками современных персональных компьютеров или устройств с доступом к сети Интернет, дающими возможность хранения большого объема информации и быстрой ее передачи на любые расстояния, использование видео- и аудиоканалов коммуникации, а также общение в режиме «онлайн», то есть в непосредственном линейном контакте с адресатом.

С точки зрения таких определяющих характеристик дискурса, как его участники и ситуации, Интернет-дискурс может быть определен как сложная комбинация дискурсов, в частности: передача персональной почты (бытовой дискурс), официальный запрос и обмен информацией (деловой дискурс), обсуждение научных проблем в группах новостей или конференций (научный дискурс) и т. д.

Наиболее значимые лингвокультурологические особенности персонального Интернет-дискурса в каждом конкретном случае, очевидно, определяются следующими характеристиками (рис. 1).

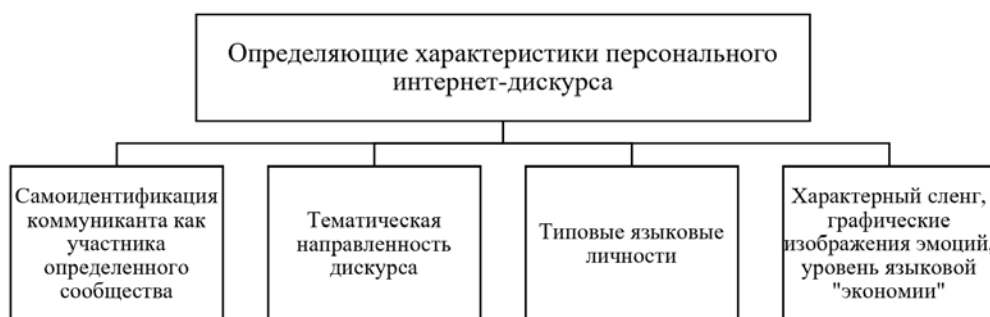


Рисунок 1 -Определяющие характеристики персонального интернет-дискурса

На формирование персонального Интернет-дискурса значительное влияние оказывают особенности общения в Интернет, а также побудительные мотивы обращения к Интернету как инструменту общения: анонимность, следствием которой часто становится аффективная раскрепощенность, ненормативность и безответственность участников общения; особенности протекания процессов межличностного восприятия, связанные с недостатком информации о собеседнике, и неизбежной в таких случаях стереотипизации и идентификации, а также ожидание желаемых качеств в собеседнике; добровольность и желательность контактов; затрудненность эмоционального общения, при одновременном стремлении к эмоциональному наполнению текста; стремление к нетипичному поведению.

Цели Интернет-коммуникации сходны с целями общей коммуникации, однако можно, на наш взгляд, выделить и ряд значительных особенностей, свойственных только Интернет-коммуникации. В частности, если говорить о степени вовлеченности пользователя в интернет-коммуникацию, можно говорить о пассивной или активной роли этого пользователя.

Таким образом, персональный Интернет-дискурс становится не только техническим каналом связи, а новой средой общения. Именно поэтому персональный Интернет-дискурс приобретает множество отличительных особенностей, сохраняя при этом свойства, характерные для дискурса в целом.

Исследование показало, что особой характеристикой персонального Интернет-дискурса является отсутствие видимой возрастной, гендерной и социальной градации. Также следует отметить, что Интернет-дискурс ограничен техническими возможностями и человеческим фактором. В то же время персональный Интернет-дискурс условен и не имеет временных и пространственных границ, он позволяет пользователям взаимодействовать друг с другом, вне зависимости от их географического положения и временной зоны.

В персональном Интернет-дискурсе присутствуют собственные, порой уникальные, жанры, для которых характерны как общие, так и индивидуальные свойства.

Также следует отметить, что лексика персонального Интернет-дискурса обладает чертами как письменной, так и устной речи, зачастую несет в себе определенные черты технического жаргона, но в наибольшей

степени представляет собой общеупотребительную лексику, которая, в основном, образуется по правилам формирования неформальной лексики, что обусловлено социокультурными факторами ее возникновения и распространения.

Таким образом, можно утверждать, что характерные особенности Интернет-дискурса носят достаточно многогранный характер, определяя его уникальное положение в системе дискурсов, в силу не только стилистического, функционального и жанрового разнообразия его текстовых и иных средств, но и всего спектра технических и коммуникативных особенностей электронной среды его функционирования.

Проведенное исследование показало, что в современной лингвокультурологии усиливается интерес научного сообщества к проблемам изучения персонального Интернет-дискурса. Лингвокультурологические особенности персонального Интернет-дискурса сложны и многоаспектны. На современном этапе развития лингвокультурологической науки нет единого подхода, позволяющего проводить дискурс-анализ и выявлять характерные лингвистические особенности персонального Интернет-дискурса, а также нет однозначного мнения среди ученых-лингвистов относительно критериев классификации жанровых особенностей персонального Интернет-дискурса. Более того, формат персонального Интернет-дискурса, будучи сравнительно новым явлением, еще не оформился окончательно, и, безусловно, будет развиваться вместе с развитием виртуальных технологий.

Список использованной литературы

1. Галичкина, Е.Н. Характеристики компьютерного дискурса / Е.Н. Галичкина // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 10. С. 55–59;
2. Селютин, А.А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности / А.А. Селютин // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №35 (173). Филология. Искусствоведение. Вып.37. С. 138–141;
3. Щипицина, Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. / Л.Ю. Щипицина. М.: Красанд, 2010. 296 с.

С. Е. Тупикова, Ю. Е. Ющенко

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.161.1 `36

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КОММУНИКАНТОВ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЧАТОВ

В данной статье авторами предпринимается попытка раскрыть и описать основные языковые инновации, характерные для современной английской интернет-коммуникации на материале чатов. В статье рассматриваются некоторые подходы к пониманию проблем изучения общения посредством сети, относительно гендерного подхода. Выявляются и

анализируются основные тенденции использования лексических единиц в дискурсе англоязычных чатов мужчинами и женщинами.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, дискурс чатов, гендер, лексические нормы, инновации.

The article focuses on the attempt to reveal and analyze the main reasons of deviations from the norms in the English Internet chat-communication. The article also discusses some of the approaches to understanding the problem of studying network discourse based on the gender identification of a communicator. The main tendencies of male and female use of lexis in modern English chats are identified and studied.

Key words: internet communication, chat discourse, gender, lexical norms, language innovations.

Общеизвестно, что мировая сеть представляет собой не только поисковую систему, но и широко используется как средство коммуникации. В связи с этим следует отметить, что интернет-коммуникация накладывает определенный отпечаток на язык в целом. Анализ сообщений на материале чатов показывает, что при функционировании языка изменения в Интернете происходят на каждом уровне: морфологическом, лексическом, синтаксическом и фонетическом. Язык интернет-коммуникации неоднороден и характеризуется определенным набором особенностей (в том числе культурных, гендерных и т.д.) и изменений.

Совершенно очевидно, что в настоящее время игнорировать существование феномена гендерных (половых) различий в употреблении языковых единиц по меньшей мере нелогично, а проведение исследований по данной проблеме следует считать оправданным и крайне необходимым. В связи со сказанным, представляется вполне обоснованным обратиться к рассмотрению вопросов, касающихся особенностей мужского и женского полов в контексте проблематики гендера на материале современных англоязычных чатов. На наш взгляд, открытия в области гендерной лингвистики, связанные с изучением речевого поведения, можно разделить на группы: отражение половой принадлежности в языке, а также сам анализ речевого поведения [1]. Несомненно, данные группы схожи и переплетаются между собой. В данной статье предложен анализ специфики интернет-коммуникации мужчин и женщин, а также описаны особенности речевого поведения коммуникантов в ракурсе теории языковой личности.

Опрос участников интернет-коммуникации показал, что виртуальная языковая личность пытается прибегнуть к оригинальности в выборе и использовании лингвистических средств общения. Высокая степень непринужденности в использовании речевых средств объясняется тем, что основные пользователи Сети – молодые люди. По причине отсутствия зрительного контакта с собеседником и неформальностью общения в сети Интернет установлено, что отличительной чертой письменной интернет-коммуникации является высокое количество сниженной и разговорной лексики, использование неологизмов, метаплазм и заимствований [2].

В ходе проведенного исследования были выделены отличия в выборе языковых средств в зависимости от гендерной принадлежности участников чат-коммуникации. Так, репрезентация гендерной идентичности женщин-

пользователей Интернета отличалась от мужчин, прежде всего, по социально-демографическим и психологическим характеристикам. По мнению зарубежных лингвистов, данные особенности касаются возрастного состава и профессиональной принадлежности, характера используемой информации, структуры интересов [3]. Анализ сообщений на примере англоязычных чатов, блогов и форумов показал, что для женщин в рамках интернет-коммуникации наиболее свойственен интерес и общение по теме образования и культуры. Женщины меньше мужчин интересуются информацией технического и научного характера. Результаты интернет переписок показывают, что сообщения женщин носят гуманитарный характер, т.е. репрезентируются мотивы, прямо не связанные с деловой и профессиональной сферой, в то время как у мужчин преобладает прагматическая установка в использовании интернет технологий.

На наш взгляд, особенности речевого поведения, напрямую влияют на лексический состав сообщений интернет-коммуникации. Результаты проведенного анализа сообщений позволил выделить следующие специфические черты характерные для *женского общения*:

1. женщинам больше импонирует реальное общение, поэтому они не столь активны в интернет дискурсе, но, несмотря на свою относительную пассивность в чат-коммуникации, женские реплики значительно длиннее мужских;

2. женщины проявляют позитивный настрой при общении в интернете. Это подтверждается тем, что женщины в основном используют прилагательные, имеющие ярко выраженную положительную окраску: *I've bought such nice, dark blue skirts in H&M*;

3. женщины стремятся ориентироваться на стандартное использование языковых средств. Так, при анализе сообщений мы обнаружили, что 43 женщины из 50 соблюдали правила английской грамматики, в то время как лишь у 24 мужчин не было зафиксировано грубых грамматических ошибок;

4. женщины начинают языковое взаимодействие с этикетных высказываний вводного характера, целью которых является налаживание эмоционального контакта с собеседником, например: *Good day; How are you?; What a nice day, isn't it?* и т.д.;

5. женщины более искусны в ведении светской беседы на тривиальные темы (small talks);

6. словарный запас женщин значительно богаче мужчин, поэтому сообщения женщин кажутся красочными, но с малой смысловой нагрузкой.

Рассмотрим конструирование гендерной идентичности участников интернет-коммуникации на лексическом уровне среди *мужчин*:

1. мужчины доминируют в общении и являются инициаторами новых тем для обсуждения. Анализ сообщений показал, что стремление мужчин доминировать во время интернет-коммуникации проявляется в использовании глаголов повелительного наклонения, например: *listen, stop,*

go; использование таких вводных конструкции как: *firstly, secondly*; указательных местоимений: *this, that*;

2. мужчины лучше знают и чаще употребляют жаргонизмы:
— *I've managed to book the best seats at the theatre for us, this weekend!*
— **Wicked!** *Thank you. I'm really excited!*;

3. благодаря речевым средствам мужчины стараются подчеркнуть свое социальное положение, используя описательный метод, на это указывает высокая частотность глаголов повелительного наклонения.

В качестве примера приведем анализ сообщений, который в рамках данного исследования рассматривали по нескольким параметрам: правильность речи, употребление лексики, интонация, синтаксис, тематика и т.п.

«Thank You God for Saturday! Happy its finally justwaited to find out its mistake and they now nothing they put me on hold as if tis important going to be so mad if its not so wish I had a speaker phone my head is so ached of work that i would rather be dusting flor».

Данный пример показывает, что автор сообщения допускает ряд ошибок касаясь правил английского языка: пропускает буквы в словах (*flor* – вместо *floor*); не использует апострофы (*its finally* – вместо *it's finally*); не заботится об отсутствии опечаток (отсутствие пробела между *just* и *waited*); опечатка и отсутствие апострофа (*if tis important* вместо *if it's important*), не разделяет синтаксически предложения и части предложения, требующие выделения; игнорирует использование заглавных букв и знаков пунктуации в начале и конце предложений. Проведенный сравнительный анализ показал, что небрежность в орфографии и пунктуации в основном проявляется в мужских сообщениях.

Анализируя словарный состав чат-сообщений интернет коммуникантов следует отметить, что мужчины используют в основном графические средства (смайлики) и разговорную сниженную лексику для выражения своих эмоций:

«Today we drink a lot of this coffee and beer mixed drink thing, I've allowed it to grow onto me, like a bird nesting in my tummy. I am going to go to the moon! Woof! woof!»

В данном сообщении автор прибегает к такому разговорному выражению как *«coffee and beer mixed drink thing»*. Однако подобные примеры можно проследить и в сообщениях, принадлежащих женщинам, например:

«Cuz I'm bro, yoh! A certain biatch asked to have her hours changed because she was afraid the big black gansta ho was gonna knock her upside her head...».

В вышеприведенном сообщении широко используется сниженная лексика: *cuz* - вместо *because*, слэнговые слова, такие как *bro, yoh*, вульгаризмы – *bitch, gansta*. Как видно, автор текста переживает депрессию или нервное истощение, возможно, агрессию, хотя автор скрывает сниженную лексику путём искажения правописания, а волнение пишущей

подтверждается по наличию ряда опечаток.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что выявленные тенденции в дискурсе англоязычных чатов, несмотря на существенную разницу с каноническими нормами языка, превращаются в своеобразные «нормы» для интернет-коммуникации и являются её специфической отличительной чертой. Полученные данные позволяют утверждать, что гендерная идентичность участников чата приобретает специфичность исключительно в условиях характерных для интернет-коммуникации. Широкое распространение выявленных тенденций, на наш взгляд, может в дальнейшем оказать определённое влияние на английский язык в целом.

Список использованной литературы

1. Якоба, И.А. Гендер в интернет-коммуникации: динамика развития / И.А. Якоба // Вестник ИрГТУ, N 1. 2013. С. 303-309.
2. Тупикова, С.Е. Английские заимствования в сетевом сленге современного русского языка / С.Е. Тупикова, Т.Р. Сайфулин // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов X международной конференции 21-22 февраля 2018г. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 127-134
3. Горошко, Е.И. Гендерные аспекты коммуникации на примере образовательных практик / Е.И. Горошко // Образовательные технологии и общество, N 2. Т. 11. 2008. С. 388-411.

А.С. Шамаева, Т.А. Спиридонова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81'1

РЕСУРСЫ КАТЕГОРИИ «ПЕРСУАЗИВНОСТЬ» В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются лингвокультурные средства категории «персуазивность» в новостном дискурсе на материале новостных каналов CNN и Россия 24. На основе анализа новостных выпусков выделяются различные персуазивные стратегии, а также лингвокультурные особенности новостного дискурса. Благодаря сопоставительному анализу доказываем, что в русскоязычном и англоязычном новостном дискурсах используются как схожие, так и различные персуазивные стратегии и лингвокультурные средства, нацеленные на достижение желаемого результата.

Ключевые слова: *персуазивность, новостной дискурс, стратегия, модус.*

The article discusses linguistic and cultural tools of the category “persuasiveness” in the news discourse of the news channels CNN and Russia 24. Through comparative analysis of news releases various persuasive strategies, as well as linguistic and cultural features of the news discourse, are distinguished. The comparative analysis proves that Russian and English news discourses use both similar and different persuasive strategies and linguistic and cultural means aimed at achieving the desired result.

Key words: *persuasiveness, news discourse, speech strategy, modus.*

Актуальность данного исследования связана с необходимостью изучения особенностей реализации категории «персуазивность» в пространстве новостного дискурса. В статье анализируются выпуски новостных каналов *CNN* и *Россия 24* с целью комплексного рассмотрения особенностей реализации модусной категории «персуазивность» в американском и русском новостном дискурсах, а также выявления наиболее характерных стратегий и тактик ведения новостных выпусков.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить отличительные признаки категории «персуазивность»;
- 2) определить стратегии и тактики, используемые для ее реализации в новостном дискурсе;
- 3) проанализировать лингвокультурные особенности реализации данной категории на материале новостных выпусков каналов *CNN* и *Россия 24*.

Категория «персуазивность» является модусной категорией, которая предусматривает выражение отношения говорящего к высказыванию. Иными словами, персуазивное воздействие предполагает достижение желаемой цели через убеждение, уговоры, манипуляцию, использование эмоционально-оценочных средств воздействия. Данная категория может взаимодействовать с другими модусными категориями: оценочности, отрицания, аппроксимации и другими.

Новостной дискурс является составной частью массмедийного дискурса и представляет собой совокупность функционирующих в сфере новостного вещания текстов, взятых в единстве всех языковых и экстралингвистических характеристик, связанных с их производством, распространением и восприятием [1]. К основным особенностям новостного теледискурса относятся: информированность, конкретность, релевантность, достоверность, зрелищный характер, национально-культурные особенности невербальных характеристик ведущих [2].

Анализ показал, что категория «персуазивность» в новостном дискурсе реализуется через основные и вспомогательные стратегии. Каждая стратегия имеет свой набор тактик, которые помогают добиться желаемого результата в новостных выпусках. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Основные и вспомогательные стратегии и тактики новостного дискурса

Основные стратегии	Вспомогательные стратегии	Тактики вспомогательных стратегий
<i>Текстовость</i> создание целостного, законченного, связного текста	<i>Диктальная</i> информирование массового рассредоточенного адресата о последних новостях, происшествиях	<i>информирование:</i> тактика сообщения; акцентирования внимания; аргументирования; дополнения
	<i>Модальная</i> передача точки зрения коммуникатора	<i>самопрезентация</i>

	<p><i>Регулятивная</i> воздействие на адресата; имеет 2 вида: <i>информирование</i> <i>и манипулирование</i></p>	<p>выражение эмоциональной составляющей: <i>интимизации;</i> <i>достоверности;</i> положительное отношение: <i>тактика презентации;</i> негативное отношение: <i>тактика обвинения; оскорбле</i> <i>ния</i></p>
--	--	---

Основной стратегией новостного дискурса является текстовость, поскольку данная стратегия направлена на создание целостного, законченного, связного текста, что является главным условием функционирования новостного дискурсивного пространства. Три вспомогательные стратегии обеспечивают реализацию основных задач новостного дискурса. Диктальная стратегия имеет своей целью информировать зрителей о произошедших событиях, модальная стратегия направлена на выражение авторской позиции, регулятивная манипулирует сознанием адресата. Каждая из них оперирует определенными языковыми ресурсами, с помощью которых происходит информирование массового рассредоточенного адресата (о типологии адресата см. [3, с. 10]) и манипулирование целевой аудиторией. Для актуализации мыслительных процессов в сознании адресата используются различные языковые средства: морфологические, лексические, синтаксические, стилистические [4].

Следующий этап исследования ставил своей задачей проанализировать, через какие стратегии и тактики реализуется категория «персуазивность», и какие языковые средства характерны для ее реализации в сопоставляемых новостных дискурсах.

Результаты анализа предстают следующим образом.

В русскоязычном новостном дискурсе большое внимание уделяется тактикам презентации, аргументирования и акцентирования внимания. Отличительной тактикой является тактика дополнения, направленная на более полное информирование адресата. Регулятивная вспомогательная стратегия характеризуется тактикой презентации; тактики с негативным отношением и эмоциональной составляющей отсутствуют. Модальная стратегия не характерна для российского новостного дискурса. Отметим, что тактики самопрезентации, интимизации, оскорбления и обвинения не характерны для российского теледискурса. Новость сообщается в официальном стиле, что подчеркивает достоверность источника.

Ведущие канала CNN в большей степени используют тактики сообщения, презентации, интимизации и акцентирования внимания. Это означает, что главная задача американского телеканала – привлечь на свою сторону, навязать свою точку зрения. Отличительными тактиками являются тактики обвинения, оскорбления и интимизации, что доказывает стремление открытого выражения негативного отношения к определенным событиям и личностям и делает дискурс более субъективным. Таким образом, категория

«персуазивность» проявляется в американском новостном дискурсе через все три представленные стратегии: диктальную, модальную и регулятивную.

Перейдем к сравнительному анализу языковых средств репрезентации категории «персуазивность» в новостном дискурсивном пространстве.

Результаты анализа языковых средств, использующихся в речи ведущих канала *Россия 24* показывают, что в русскоязычном новостном дискурсе при реализации дискурсивных тактик в большей степени используются лексические и синтаксические средства; особенно ярко это проявляется при реализации тактик сообщения, акцентирования внимания, презентации и достоверности. Особо стоит отметить стилистические приёмы, которые используются при реализации тактик презентации и акцентирования внимания.

Далее проанализируем языковые особенности в речи ведущих на американском канале *CNN*. Как показывает исследование, для американского новостного дискурса характерно использование лексических и синтаксических средств выразительности. Это указывает на то, что манипулирование аудиторией происходит за счёт подбора определённой лексики, а также использования синтаксических стилистических приемов. Например, отмечается частотное использование парцеллированных конструкций, когда ведущий высказывает свою точку зрения относительно событий и личностей.

Воздействие на аудиторию происходит не только на языковом уровне. Категория «персуазивность» в новостном дискурсе может реализовываться через визуальные и звуковые эффекты. Для анализа невербальных средств реализации рассматриваемой категории были отобраны следующие параметры: темп речи, высота тона, ядерное ударение, паузы, жесты, способ представления информации в кадре.

Таблица 2 - Невербальные средства реализации категории «персуазивность» в русском и американском новостном дискурсах

Сравнительная характеристика	CNN	Россия 24
Темп речи	умеренный/ускоренный	умеренный
Высота тона	восходяще-нисходящий/нисходящий	нисходящий/восходяще-нисходящий
Ядерное ударение	существительные, глаголы, числительные, отрицательная частица, указательные местоимения	существительные, глаголы, прилагательные, числительные, указательные местоимения
Паузы	зависят от типа информации. Если ведущий сообщает срочную новость («breaking news»), в речи присутствуют паузы	зависят от представления информации. Если ведущий сообщает «новость прямого включения», в речи присутствуют паузы
Жесты	отсутствуют (исключение представляет ведущий с испанскими корнями)	отсутствуют

Способ представления информации на экране	акцент на главной информации, представлена шрифтом	на главной информации, которая заглавным	большое количество разноплановой информации
---	--	--	---

Исследование показывает, что речь ведущих при представлении новости на канале *Россия 24* характеризуется умеренным темпом и преимущественно нисходящим тоном при сообщении и перечислении фактов. Однако, в случае эмоционального характера сообщения, тон становится восходяще-нисходящим. Жесты отсутствуют, хотя зритель видит руки ведущего. Параллельно на экране представлены новостные баннеры, относящиеся к различной тематике.

Ведущие канала *CNN* используют преимущественно восходяще-нисходящий тон, зачастую их речь характеризуется эмоциональностью и экспрессивностью. Темп речи как умеренный, так и ускоренный, в случае эмоционального сообщения или дефицита времени при прямом включении. Ядерное ударение главным образом ставится на существительные, глаголы, числительные, отрицательную частицу *not* для усиления эффекта сообщения. В основном, жесты у ведущих отсутствуют. Исключение составляет ведущий с испанскими корнями. Визуальное оформление характеризуется представлением главной информации в виде баннера сообщения. Большой акцент делается на эмоциональность высказывания.

Исходя из анализа, были сделаны следующие выводы: категория «персуазивность», предусматривающая выражение отношения говорящего к высказыванию, в новостном дискурсе представлена набором тактик и стратегий, отличающимся в русском и американском дискурсах.

Американский новостной дискурс характеризуется проявлением эмоциональности, экспрессивности высказывания, что достигается за счёт использования тактик обвинения, самопрезентации, интимизации, которые, в свою очередь, реализуются за счет экспрессивной лексики, разговорного стиля, разнообразия стилистических особенностей и синтаксических средств. Частотным является использование анафоры, лексического повтора, парцелляции, которые помогают привлечь внимание адресата и убедить его в правоте своих высказываний.

Для русского новостного дискурса характерно представление информации в более строгом, официальном виде, что достигается посредством тактик достоверности, сообщения, дополнения. Тактика презентации используется только в случае представления обсуждаемого объекта. Языковые средства категории «персуазивность» в русском новостном дискурсе представлены в большей степени лексическими и синтаксическими средствами. Наибольшее количество стилистических средств отмечается в тактике акцентирования внимания и презентации, поскольку они делают речь выразительной и убедительной.

Что касается невербальных средств, ведущие обоих каналов редко используют жестикуляцию, большое значение уделяется темпу речи,

ядерному ударению, которые помогают усилить внимание аудитории. Канал *Россия 24* в одном кадре предоставляет большой объем разноплановой информации, которая подаётся на экране в виде сжатых новостных минисюжетов в печатном формате, тогда как один кадр на канале *CNN* представляет информацию только об одном освещаемом событии.

Таким образом, воздействие на аудиторию в сопоставляемых новостных дискурсивных пространствах осуществляется за счёт использования сходных и различных ресурсов категории «персуазивность».

Список использованной литературы

1. Добросклонская, Т.Г. Актуальные направления изучения новостного дискурса / Т.Г. Добросклонская // Медиалингвистика. 2017. С. 36-38.
2. Петрова, Н.Г. Особенности новостного дискурса / Н.Г. Петрова // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность. 2017. С. 39-42.
3. Жумаева, О. А. Интервью, публицистическая и научно-публицистическая статья: дискурсивно-синтаксическая организация: автореф. дис...канд. филол. наук. / О.А. Жумаева. М.: Московский городской пед. ун-т, 2016. 29 с.
4. Чобанян, К.В. Языковые средства и приемы привлечения внимания зрителей телевизионных новостей (на материале шапок и шпигелей телеканала си-эн-эн) / К.В. Чобанян // Вестник московского университета. Серия 10: журналистика. 2015. С. 80-99.

А.Е. Шилина, Т.А. Спиридонова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81'1

СОЦИАЛЬНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕКЛАМА В ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИАДИСКУРСА: РЕСУРСЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АДРЕСАТА

Статья посвящена исследованию особенностей поликодовой организации медийного рекламного дискурса на материале видеороликов социальной и политической рекламы. Сравниваются функции, тематические и ценностные ориентиры, стратегии и тактики рекламных текстов, вербальные и невербальные средства их реализации, синергетический эффект поликодовой рекламы, рассчитанной на массового дистанцированного рассредоточенного адресата.

Ключевые слова: *рекламный дискурс, вербальные и невербальные средства, социальная реклама, политическая реклама, поликодовость, адресат.*

The paper is devoted to the critical analysis of polycode media advertising discourse. Videos of social and political advertising were analyzed with the aim to compare the features, themes and values, strategies and tactics of advertising texts, verbal and non-verbal means of their implementation, a synergistic effect of polycode advertising aimed at the mass distant dispersed recipient.

Keywords: *advertising discourse, verbal and non-verbal means, social advertising, political advertising, polycode, addressee.*

Говоря о гетерогенности медиапространства, исследователи отмечают его постоянно расширяющиеся возможности в плане визуализации информационного потока путем комбинирования естественного языкового кода с другими семиотическими системами [1, 2]. Взаимодействие различных семиотических кодов приводит к синергетическому эффекту, усиливая воздействие на адресата за счет использования различных каналов восприятия поступающей информации. Цель настоящей статьи заключается в изучении особенностей поликодовой организации медийного рекламного дискурса, взаимодействия вербального и невербального компонентов в англоязычной рекламе. Материалом исследования послужили видеоролики социальной и политической рекламы, продуктивность изучения которых отмечается многими исследователями в силу их особой значимости для воздействия на общественное сознание (см. список источников примеров).

В этой связи представляется необходимым отметить, что выбор ресурсов воздействия, используемых в медиапространстве, определяется, безусловно, ориентированностью на особый тип адресата, массовость, дистанцированность и рассредоточенность которого (о типах адресата см. [3: 10]) детерминирует важность активизации совокупности семиотических систем для привлечения внимания различных представителей социума и формирования многоканального воздействующего импульса, достигающего адресатов с различными культурными и ценностными ориентирами.

Задачи исследования включают определение функций сравниваемых типов рекламы, их тематического и ценностного наполнения, сравнение применяемых стратегий и тактик и их вербальная репрезентация, анализ невербальных компонентов, усиливающих воздействие на адресата.

Результаты анализа представлены в соответствии с заявленным выше алгоритмом.

Социальная реклама

Функции. Социальная реклама, как явствует из ее названия, обладает, безусловно, социальной функцией, а также воздействующей, и информационной.

Тематика. Исследование тематики социальной рекламы показало, что частотными темами современных социальных роликов являются: война, терроризм, гражданские права и обязанности, профилактика чрезвычайных ситуаций и личная безопасность граждан, здоровье, насилие в семье, алкоголизм, курение и наркомания. Данные были получены в результате контент-анализа с применением программы Sketch Engine. При этом, наиболее частотными лексемами, задающими систему оценочно-тематических координат, оказались *health, safety/safe, new, free, results*.

Стратегии и тактики. Основными коммуникативными стратегиями социальной рекламы являются убеждение и внушение, реализующиеся через тактики психологической и логической аргументации. Стратегия дифференциации реализуется через тактики акцентирования внимания и уникальности.

Языковые ресурсы. Для осуществления коммуникативных стратегий в английской социальной рекламе часто применяются средства *разных языковых уровней* (лексического, морфологического, синтаксического). Наиболее распространенным, по данным анализа, является использование *метафоры*: “*Stop the bullets. Kill the gun*” (*Останови пули. Убей оружие*). Языковые ресурсы, как правило, эксплицируют основную идею ролика.

Невербальные средства отличаются достаточным разнообразием. Отметим язык жестов, подбор цветовой гаммы, аудиального ряда. Например, показ в видеоролике сложенных в виде пистолета рук подразумевает реальное огнестрельное оружие. Язык жестов имплицитно активизирует основную идею. Слоган *Disarming Britain* (*Разоружая Британию*) и текст рекламного ролика обладают эксплицитностью, мысль и текст за кадром расширяют смысловую нагрузку. Цветовая гамма представлена тёмными оттенками: эти цвета символизируют чувства страха, безнадежности, упадка. Они часто используются в сообщениях о терроризме, вреде курения, насилии, загрязнении окружающей среды.

Политическая реклама

Функции. Основной функцией политической рекламы является идеологическая, нацеленная на целеустремлённое и массированное воздействие на систему этических и политических ценностей разнообразных социальных слоёв, формирование тех или иных установок. Политическая реклама отражает специфику идеологического и политического климата страны.

Ценности. Основными ценностями, представленными в политических рекламных роликах, по данным анализа, являются семья, страна, мир, нация, свобода. Данные результаты были получены с помощью контент-анализа с применением программы Sketch Engine. Наиболее частотными лексемами оказались *country, family, welfare, nation, great*. Прилагательное *great* играет ключевую роль в реализации различных тактик: *great faith, great security, great nation, great family, great job*.

Стратегии и тактики. Были выявлены основные стратегии политических рекламных роликов – манипулятивная, агитационная, информативно-интерпретативная, которые реализуются через тактики интеграции и положительной самопрезентации: “*We're going to have great jobs again. We're going to make America great again*”. “*The second thing I want you to know is this: I will work my heart out as president to make life better for you and your family*”.

Языковые средства. Политическая реклама также задействует ресурсы всех уровней, тем не менее, стоит отметить частотность стилистических средств:

лицетворение: “*The economic decisions that have robbed our working class, stripped our country of its wealth, and put that money into the pockets of a handful of large corporations and political entities*”.

Эпитеты: *Donald J. Trump Jr.*: “*My father will make an incredible president*”.

синекдоха: “*Donald Trump knows business and he'll fight for the American worker*” и др.

Для рассмотрения взаимодействия вербального и невербального компонентов был проведён сравнительный анализ применения этих компонентов в политической и социальной типах рекламы.

Анализ вербальных средств коммуникации показал, что наиболее используемыми средствами воздействия в политической и социальной типах рекламы являются каламбур, метафора, олицетворение, лексический повтор, повелительное наклонение, ретардация, рифма.

Невербальные средства. Анализ невербальных средств выявил важность цветового решения рекламного ролика и подбор голоса диктора. Самой популярной цветовой гаммой в политической рекламе является цветное изображение, далее чёрно-белое изображение, изображение цветного лица на чёрном фоне. Было обнаружено, что в рекламе используются такие цвета как красный и его оттенки, чёрный и его оттенки, зеленый и его оттенки, оранжевый его оттенки. Цвет имеет несколько функций. Он акцентирует внимание зрителей, с его помощью происходит понимание сути рекламы и ее лучшее запоминание, происходит формирование положительного отношения к рекламе. Важной составляющей невербального ряда является передача чувств и эмоций на лицах людей - благодарность, слезы, счастье, радость. Обычно в политической рекламе используется как женский голос, так и мужской. В результате анализа можно сделать вывод, что при использовании мужского голоса усиливается эффективность рекламы. Мужской голос намного лучше воспринимается адресатом, заставляет вслушаться, довериться. В противопоставление ему используется женский голос, который призван указывать на искренность рекламы.

Политическая реклама имеет своей конечной целью изменение политического поведения общества посредством логического убеждения, в то время как социальная реклама призвана воспитывать нравственные ценности, оказывая сильнейшее эмоциональное воздействие, зачастую прибегая к шокирующим имиджам [4, 5].

В результате анализа можно сделать вывод, что медийная реклама является наиболее эффективной, поскольку одновременно воздействует на визуальный и аудиальный каналы восприятия. Она активизирует вербальные и невербальные средства коммуникации, создавая поликодовое пространство рекламного послания, нацеленное на привлечение внимания массового рассредоточенного дистанцированного адресата.

Список использованной литературы

1. Леви, Ю. Э. Вербальные и невербальные средства ответственности рекламных текстов. : автореф. дис. . канд. филол. наук / Ю. Э. Леви. М.:МГЛУ, 2017. 21 с.
2. Скарнев, Д. С. Языковые средства создания образа в рекламном дискурсе: семантико-прагматический аспект / Д.С. Скарнев. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2014. 248 с.

3. Жумаева, О. А. Интервью, публицистическая и научно-публицистическая статья: дискурсивно-синтаксическая организация: автореф. дис...канд. филол. наук. М.: Московский городской пед. ун-т, 2016. 29 с.

4. Степанов, В.Н. Провоцирование в социальной и массовой коммуникации: монография / В.Н. Степанов. СПб.: Роза мира, 2008. 268 с

5. Чудинов, А. П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации / А. П. Чудинов // Политическая лингвистика. М., 2012. с. 53-59

Список источников примеров:

1. Youtube. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yIvAovoO2kk> (дата обращения: 15.03.2017)

2. Youtube. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jl0G84ZmHY8> (дата обращения: 20.10.2017)

3. Living room candidate. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.livingroomcandidate.org/commercials/2016> (дата обращения: 18.03.2018)

4. Living room candidate. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.livingroomcandidate.org/commercials/2016/tomorrow> (дата обращения: 18.03.2018)

5. Living room candidate. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.livingroomcandidate.org/commercials/1964/punchcard> (дата обращения: 11.04.2018)

6. Living room candidate. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.livingroomcandidate.org/commercials/1992/presidency-plain-talk> (дата обращения: 11.04.2018)

7. Living room candidate. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.livingroomcandidate.org/commercials/1964/dowager> (дата обращения: 11.04.2018).

РАЗДЕЛ 3. ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Chamintsetseg Myagmarkhorloo, Odtsetseg Yadamsuren
National University of Mongolia
Department of British and American Studies

УДК 372.881.111.1

ERROR ANALYSIS OF MONGOLIAN ENGLISH LEARNERS' FREE WRITING

Изучение иностранного языка или второго языка неотделимо от понятия ошибок. В данном исследовании представлены результаты анализа письменных работ 120 учеников средней школы и студентов вузов. Анализ показал, что большинство ошибок были грамматическими. В результате исследования выявлено, что основной причиной ошибок является недостаток знания изучаемого языка.

Ключевые слова: анализ лексических ошибок, сочинение, студенты, грамматические ошибки.

Learning a second or a foreign language cannot be separated from making mistakes. The subjects of this research were a total of 120 high school senior students, first and third year university students, who were asked to write a free composition. Most of the errors found in their papers can be referred to the grammatical category; it has also been found out that all those grammatical problems are caused by the low level of the language proficiency of students.

Keywords: error analysis, free writing, Mongolian students, grammatical errors

Learning a second or a foreign language cannot be separated from making errors. Even native speakers themselves make errors in their communication. In the second language learning, as Corder observes, the learner's errors are indicative of the state of the learner's knowledge and the way in which a second language is learned [1, p. 1]. The difference described by Corder is that the native speakers recognize their errors, on the other hand, learners do not always recognize their errors, thus often commit another one in trying to do better when their attention is drawn to them; they often cannot correct their mistakes [3].

Learners make errors in comprehension and production. An example of a comprehension error is when a learner misunderstands the sentence 'Pass me the paper' as 'Pass me the pepper', because of an inability to discriminate the sounds [ei] and [e] [4].

Second language (L2) learners are not alone in making errors. Children learning their first language (L1) also make errors [4, p. 47]. They regularly produce utterances like the following:

**I goes see Auntie May. (= I went to see Auntie May.)*

**Eating ice-cream. (= I want to eat an ice-cream.)*

**No writing in the book. (= Don't write in the book.)*

Moreover, even adult native speakers sometimes make errors. For example, they may sometimes omit a grammatical morpheme as in:

**My father live in Gloucester. (= My father lives in Gloucester.)*

But it is probably true to say that these errors are not generally thought of as errors in the same sense as those produced by L2 learners. Whereas L2 learners' errors are generally viewed as 'unwanted forms', children's errors are seen as 'transitional forms' and adult native speakers' errors are viewed as 'slips of the tongue.'

Researchers and teachers of second languages realize that mistakes a person makes in the process of constructing a new system of language should be analyzed carefully, for they possibly hold some of the keys to the understanding of the process of second language acquisition [5].

As Corder noted: "A learner's errors are significant in that they provide to the researcher the evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language" [3, p. 167]. Therefore, error analysis is very important for second language learners and teachers to be knowledgeable about their common errors in learning a second language".

The field of language teaching can take some ideas from the findings of linguistics in many cases. Errors tell the teacher how far towards the goal the learner has progressed and what remains for him to learn [3]. The use of Error Analysis (EA) and appropriate corrective techniques can promote effective learning and teaching of English. Kavaliauskiene stated that learning a foreign language is considered as a gradual process, during which mistakes are to be expected in all stages of learning [6]. In fact making mistakes is a natural process of learning and must be considered as part of cognition. As a result, errors must be viewed positively. Teachers have to recognize that "learning ability varies from person to person". EA is the best tool for describing and explaining errors made by speakers of other languages. Investigating students' written works will provide a means to help Mongolian teachers to recognize the importance of errors as one of the challenging areas in teaching English.

In recent years, there has been an increasing amount of literature on error analysis. For example, Mongolian researchers have conducted a few studies on errors in grammatical and lexical levels.

Dari found 1903 errors in 120 written compositions. The result showed that the most common errors were connected with misuse of articles (713) followed by wrong prepositions (554) and tenses (301). In addition, her research covered students' attitudes towards their errors. The students were asked "How do you feel when your teacher corrects you?" Their answers were like:

*"...when I make mistakes other students laugh at me
....after making errors I am angry with myself
....when I make mistakes my teacher usually gives me bad marks"*

When she asked the students "Do you like to make mistakes?" students answered in chorus: "No!" Finally, she provided some error correction techniques [7].

Cohen wrote an essay about the development of the English language education in the People's Republic of Mongolia since the country's democratic revolution in 1990. In his essay he emphasizes an observational study on the

subject of English acquisition among 32 Mongolian sophomores at one of the big universities in Ulaanbaatar. He states that Mongolian learners have the greatest difficulties with verb tenses, articles and active versus passive forms. He also asked the students to rate their comparative opinions on each of the major grammar topics that were covered during the entire survey period. Phrasal verbs were counted very difficult (23) followed by collective nouns (18), past perfect (20) and articles (17) [8].

In addition, there are many other studies on the written papers in the English language conducted by researchers from other countries. Thus, Darus and Subramaniam carried out a research among 72 participants and found out that most of the students were weak in grammar. The results of the study show that the 6 most common errors committed by the participants were singular/plural, verb tense, word choice, preposition, subject-verb agreement, word order [11]. In connection with interlanguage, which is understood as the linguistic system developed by L2 learners and which contains elements of their L1, errors are viewed as resulting from strategies learners' employ to learn the target language [12]. The three components of learners' interlanguage are likely to produce different kinds of errors (e.g., interference, intralingual and developmental error, and these errors can reveal which stage of acquisition learners are in [2].

This study will investigate the common errors in the acquisition of English by English majors, namely, freshmen and juniors of different English language level at a university and seniors in a high school by comparing errors committed at different groups of students. We can find out what their dominant errors are and make comparison between learners of each level.

The target subjects of this research were high school senior students, first and third year university students in Ulaanbaatar, Mongolia. A total of one hundred and twenty subjects, forty students from three groups, respectively (pre-intermediate (high school seniors), upper pre-intermediate (university freshmen), upper-intermediate (university juniors)) were selected and asked to participate in the research.

All of the subjects come from non-English background and hardly communicate in English outside school. They all have experienced different exposure to the English language education through their elementary, middle and high school years from 3 months to 12 years. All of them are at different stages of learning English and have their own goals of studying English. As for seniors in high school, they study Basic English for 3 hours a week and usually the class focuses on receptive skills: reading and listening.

More recent studies report as follows: English language instruction in secondary schools in Mongolia has largely been and still is dominated by a non-oral approach to foreign language instruction which is thought to be related to grammar translation. Teachers usually put so much emphasis on grammatical and reading instructions [13].

Students were provided with a free composition task entitled "My English Language Learning" and were asked to write on it within a period of 40 minutes and a minimum of 150- 200 words. Free composition presupposes a mastery of the

structures and vocabulary required for writing. And it is primarily concerned with the logical arrangement of one's thoughts and ideas on the subject. Therefore, we can find students' errors in a broad way.

In conducting EA research, the researcher followed Corder's five steps: collection of a sample of a learner language, identification of errors, description of errors, explanation of errors, and, finally, evaluation of errors [3].

A total of 1602 errors which included 382 mistakes for seniors, 627 for freshmen, 593 for juniors, were found. The number of errors in free composition was relatively low and learners tended to use less expressions and avoided the use of complicated tenses.

The results demonstrate that among the total of 5150 errors, all the errors can be classified into six linguistic categories. Errors in verb tenses (704) were the most common, those followed by word choices (674), prepositions (422), articles (410), spellings (331) and conditionals (265). In contrast, there was only 1 error in the use of a modal verb and 10 errors in the omission of an object. Thus, it can be concluded that learners tend to make more grammatical errors in their writing. It is notable that all of the common errors of six types are discussed below.

Verb tense

We found a total of 704 errors in the verb tense use. When the participants did not apply the correct tense of the verb in the sentences it was counted as an error. It can be assumed that some of the participants are not aware of the different rules for tense use.

Among all the subjects, the overwhelming majority had difficulty in acquiring the Present Perfect and Passive tenses. These two categories caused most problems and errors. It can be due to the differences between the Mongolian and English verb tense systems.

Word choice

A total 674 errors were identified in the compositions made by Mongolian English language learners. The subjects did not know appropriate vocabulary and proper grammar rules to apply words correctly. One subject used the word '*fall*' instead of '*fail*.' Another subject substituted the word '*miss the class*' with '*cut the class*.'

Spelling

A total of 331 errors found in spelling showed that learners confused the pronunciation of many words with their spelling. For example, "*It's the best book than other books which published before.*"

Article

It refers to the situations in which the articles are improperly used with nouns they modify. The Mongolian language does not contain article, but rather forms definite and indefinite constructions by using specific numbers, word order or case ending. Students also had particular troubles using the definite article for collective nouns and often substituted a plural -s marker in its place, e.g. "*the rich, the majority*" changed to "*riches and majorities*". This is most likely due to L1 interference, as collective subject nouns are often pluralized in the Mongolian language.

Preposition

A total of 422 errors in preposition were found. Modern Mongolian has eight cases and each one is formed by suffixation with the root word. That is why there are suffix equivalents to English prepositions.

Conditionals

Even though, the Conditional Mood was fairly simple for Mongolians to master, those surveyed made the most errors in conditionals. Mongolian conditionals are formed in the ways that are relatively similar to English. Contrary to this prediction, third year students made most of the errors in using conditionals.

The results show that the subjects made errors that often comprised multiple error types. Errors in verb tenses, word choice, spelling, article, preposition, and conditionals were the most common, which was compatible with the results from some of the previous studies, which analyzed L2 learners' written work [9, 11, 14]. The least common errors were connected with the use of adjective, adverb, modal verb and coordination. These findings, however, do not necessarily mean that the subjects have the greatest difficulty in using verb tenses and in the word choice being quite competent in sentence organization items.

For seniors at high school the use of verb tenses, spelling and use of prepositions caused the most common problems. In contrast, the least common errors were in the field of adverb usage and passive voice. In the papers of freshmen, the most common errors were connected with word choice, prepositions and verb tenses; the least common mistakes were omission of preposition. For juniors, the most common error was word choice, verb tenses and conditionals; the least common mistake was the use correct sentence structure.

As it was mentioned above, three groups of students under study usually get things wrong and violate conventions in a similar way. We can conclude that high school seniors and university freshmen have certain knowledge of some English linguistic rules, especially of the structural and grammatical language levels. They also have some skills of applying these rules while using the language and expressing their ideas. As for juniors, they have focused their attention on the word choice and tried to use compound sentences to show how well they have mastered the English language. They tried to use appropriate words and make relative sentences frequently, which led to a greater number of errors made by them. Due to their overconfidence, the chance to make errors is much higher. The results of the research prove that most of those errors are referred to the grammatical category, and all those grammatical problems were caused by the students' high estimation of their own knowledge of the target language.

Reference

1. Richards and Sampson. *The Study of Learner English. Error Analysis.* Longman. London and New York, 1974.
2. Richards, J. *Error Analysis* / J. Richards. Longman..London and New York, 1974.
3. Corder,S. *Error Analysis and Interlanguage.* / S. Corder. Oxford University Press, 1981.
4. Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition.* / R. Ellis. Oxford University Press, 1994.

5. Brown, H. Principles of Language Learning and Teaching (5th Ed.). / H. Brown. Pearson Education, Inc. 2007.
6. Kavaliauskiene. Correction and Self-Correction of Written Assignments at Tertiary Level, Journal of Language and Learning. Volume 1. Number 2. 2003.
7. Dari, J. Англи хэл сурч буй монгол оюутнуудын бичгийн хэлэнд эх хэлний алдаанууд ба тэдгээрийг засах арга замууд "Магистрын зэрэг горилсон дипломын ажил, 1997. УБ.
8. Cohen, Roger. The Current Status of English Education in Mongolia. / Roger Cohen. Asian EFL Journal. 2004.
9. Cohen, Roger. English in Mongolia. / Roger Cohen. // World Englishes, vol 24, No 2. 2005. pp. 203-216.
10. Darus, S. Common Errors in English Essays of Form One Chinese Students: A case study / Saadiyah Darus, KhorHei Ching. // European Journal of Social Sciences. 2009. Volume 10. Number 2.
11. Darus, Saadiyah. Error Analysis of the Written English Essays of Secondary School Students in Malaysia: A Case Study. / Saadiyah Darus, Subramaniam // European Journal of Social Sciences. 2009. Volume 8, Number 3.
12. Selinker, L. Interlanguage. / L. Selinker // Richards, J. (Ed.). Error Analysis, Longman. London and New York, 1972. pp. 31- 55.
13. Mira, N. The Urgent Issues of English Education in Mongolia. / N. Mira, Ts. Burmaa. 2007. UB.
14. Ulziinaran, A. Англи хэл сурч буй монгол оюутны бичгийн алдаа, тэдгээрт хийсэн дүн шинжилгээ, Магистрын зэрэг горилсон дипломын ажил. / A. Ulziinaran. 2010. УБ.

Erdenebat Jamaa
National University of Mongolia
School of Sciences

УДК 372.881.1

PROMOTING LOGICAL REASONING IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

В статье рассматривается один из методических подходов к изучению иностранного языка с помощью логических рассуждений. Представлены примеры практического применения данного подхода на занятиях по английскому языку при изучении грамматики, синтаксиса, при работе над переводом. Так, например, при работе с грамматикой, логические рассуждения следует ввести на этапе разбора корня слова, морфемного анализа в определенном контексте. Логический анализ необходим для понимания ключевого, ядерного значения морфемы, структуры предложения, функций английского языка в целом. При рассматриваемом подходе, студентам легче воспринимать значение производных слов, строить английское предложение и избегать ошибочные или нелогичные варианты перевода.

Ключевые слова: логическое рассуждение, морфема, перевод, культурный аспект, изучение иностранного языка

This paper is a methodological advice and pragmatic approach to the English language teaching and learning with emphasis on logical reasoning in any linguistic features. It also presents practical examples of logical reasoning in English classroom settings covering subjects of grammar, syntax as well as translation. For example, in the section of the grammar part, the

emphasis will be on logical reasoning with focus on a word root or morpheme in reference to their context. Logical reasoning plays an important role in understanding the core meaning of morpheme, sentence structure as well as functions of the English language in general. With the logical approach to any linguistic features, students will be able to assume derivatives at the morphological level, to compose English sentences with better command and functions, and to avoid mistakes of using incorrect or illogical variant in translation.

Key words: *logical reasoning, morpheme, translation, cultural aspect, language learning*

In recent years, developing creative thinking as well as critical thinking, which are demonstrated to be important in every discipline, has been instrumental in foreign language teaching as well. Critical and creative thinking involve students' thinking broadly and deeply using skills, behaviours and dispositions such as reason, logic, resourcefulness, imagination and innovation in all learning areas at school and in their lives beyond. Dr. Ron Cacioppe of the University of Western Australia in his article "Why is it so Important to Encourage Creative Thinking?" writes on creative thinking: "The person who deals with challenges of today with creative thinking, will be the leader of tomorrow." While Prof. Stella Cottrell of the University of East London writes in her book "Critical thinking skills: Developing effective analysis and Argument": "Critical thinking gives you tools to use skepticism and doubt constructively so that you can analyze what is before you. It helps you to make better and more informed decisions about whether something is likely to be true, effective or productive... Critical thinking is associated with reasoning or with our capacity for rational thought. The word 'rational' means 'using reasons' to solve problems. Reasoning starts with ourselves". The key to develop either creative thinking or critical thinking, emphasized in foreign language instruction today, is logical reasoning, and this article presents what logical reasoning is, its significance, and some practical examples in training.

As the necessity of the English language for international communication in global world increases, EFL teachers play crucial roles in providing the necessary courses and training at a variety of levels. Obviously, English teaching methodology is improving in developing countries. However, the majority of training turns out fruitless as well as time-consuming for learners because of teaching that heavily counts on few foreign-authored textbooks with illustrations and examples that are impractical for learners with a different cultural background. Consequently, the number of learners who have repeatedly attended various trainings but with no basic knowledge of the language command is on the increase. Thus, there is an accepted opinion that English instruction would be more effective if course content reflects cultural acceptance based on logical reasoning which is the basis of developing creative as well as critical thinking. In addition, promoting logical reasoning in the English language teaching facilitates any EFL learning with systematic use and with better command of the language since practicality and efficiency in language teaching is strongly emphasized today.

Applying words and phrases without clear understanding of concepts and their nature may lead to an incorrect use. However, English learners have an advantage of understanding a particular concept through learning new words and

phrases based on their knowledge of English morpheme and logical conclusion. In the Mongolian language, there are a number of commonly used loanwords related to technology and socio-politics that trace their origin to Indo-European languages including *centimeter*, *decimeter*, *e-mail*, *lounge*, *reception*, *innovation*, *container*, *application*, *television*, *dealer* and *association*, etc. With the knowledge of English morphemes, a learner would be able to figure out the concept, e.g. *television*. What is “television” in fact: *tele*-meaning *distance* and *vi-sion* meaning *view* – together an image transmitted from a distance. This is an example of figuring out a concept with a logical attempt based on the knowledge of morphemes at the level of lexicology.

In addition, an ability to select correct version of vocabulary for translation, relevant to the context, is closely related to logical reasoning. For example, based on the morphemic knowledge of words including *content*, *tele-graph*, *communicate*, *automatic* and *biology*, a learner would be able to figure out the meanings of *container*, *tele-communication*, *bio-graphy* or *auto-bio-graphy* etc. It is therefore helpful at the morphological level to approach any new words and phrases by breaking the structure, rather than memorizing a new meaning of a particular word, which can greatly enrich a learner's vocabulary knowledge in short term, and further the ability to choose the correct variant for a word in the translation process.

Logical reasoning of any linguistic features helps not only to gain a new meaning of a word, but also to realize the very nature of a particular concept. For example, for a young elementary school child in Mongolia, it is a challenge to understand that unit measurements in math lessons such as *centimeter* and *decimeter* have the meaning of 100 and 10 as in *century* or *decimals* since these words trace their origin in a different language family, the Indo-European family. However, logical reasoning makes it possible to understand the meaning of a word as well as the concept thoroughly in the process of English learning. Likewise, it is appropriate to approach any technological loanwords or terms such as *digital*, *adapter*, *starter*, *stabilizer*, and *shock absorber* which are popularly used by the youth, on the basis of logical reasoning which is of great importance in understanding the word-meaning and nature of the concept. Once this is done, a learner would be able to avoid the accumulation of inactive knowledge with limits of use.

In addition, with a logical approach to a new word or derivative based on the morphological knowledge, a learner would be able to bridge the core meaning of a word to a new meaning of a derivative developed within the context in the source language, thus to acquire a better choice of vocabulary in translating into the target language. For example, students at a translation course often encounter polysemy of a word. However, as a result of different uses and stylistics of different languages of different families, students realize that a particular word which is, in fact, a word with a similar morpheme, has another meaning, or polysemy. Affected by this misconception, students tend to choose a so-called “false friend” of a translator, which leads to a stylistic mistake. Therefore, logical reasoning is essential to understand the relationship between words with similar morpheme. For

example, the word “*assembly*” in English, depending on the context, is translated as 1. *conference*, 2. *production line*, 3. *crowded people* in Mongolian as in the following examples (Mongolian translation of the examples is removed considering the nature of the international conference):

1. The General **Assembly** is the main policy-making and representative organ of the UN.

2. An **assembly** line is a manufacturing process in which parts are added as the semi-finished **assembly** moves.

3. There is a religious **assembly** every morning.

At first glance, these meanings of “assembly” may seem unrelated because of the vocabulary choices in the translation process from English to Mongolian as a result of different linguistic features. However, with the help of logical reasoning, a learner would be able to figure out that they all have a common root meaning “*get together*” in the English language. Let’s take some more examples:

1. He **mounted** the platform and began to speak to the assembled crowd.

2. John was the first person to reach the **mountain’s summit**.

3. No brief **summary** can possibly do justice to the depth of this report.

4. The whole is more than the **sum** of its parts said Aristotle.

Again all these examples of the words in English with the common root are translated into Mongolian with different words with different roots. For example, the verb *mount* is translated as *climb*, noun *mountain* as *mountain*, *summary* as *conclusion* and *sum* as *total* due to the context as well as linguistic features of the Mongolian language. Therefore, careful analysis of the meaning of root morpheme (that is logical reasoning) during the translation process is crucial rather than just memorizing words with the same root such as *mount* and *mountain*, *sum* and *summary* without looking at their interrelations at the morphological level. For English learners, identifying a “new” meaning of a word based on the morphological root meaning is of great importance, and helps them to understand polysemy or different meanings of a word, thus making it easier, while completing a translation task, to choose the right word that is acceptable in the target language both culturally and linguistically. In addition, regular practice of analyzing the root meaning in derivatives, and different vocabulary choices for those derivatives in translation is helpful in acquiring better practice of logical reasoning in language learning.

The logical approach to linguistic features also helps to understand the cultural aspect through language. For example, “*culture*” and “*cultivate*” are the words with the same root-meaning – to *nurture for growth*. From this perspective, a learner would reason that the concept “*culture*” is something *nurtured for growth*, and therefore, would get an insight into English mindsets and understand better other expressions such as *cultivate mind* and *cultivate vegetable*, etc.

In conclusion, it is said that good teaching is not about giving correct answers, but it is about encouraging and inspiring the learners. The logical reasoning is just what it is. Foreign language learners are essentially advised to practice creative logical reasoning in every aspect of their foreign language learning. As for the EFL teachers, it is an ideal way to explore the nature of the

language with logical reasoning and to seek methodologies to accelerate language learning process for their learners.

Finally, I would like to emphasize that teaching, based on foreign-authored textbooks with illustrations and examples that are impractical for learners with different cultural backgrounds, is very much likely to turn out fruitless as well as time-consuming for learners. Therefore, instilling the practice of logical learning would be of great benefit for successful foreign language learning with which a learner would be able to avoid accumulation of inactive knowledge with limits in its use. In addition, logical reasoning is an instrumental approach for a number of language courses including grammar, syntax, stylistics and translation, not to mention the benefits of instilling insights into the culture and minds through the language.

References

1. Anne Curzan, Michael Adams, *How English Works: A Linguistic Introduction*, PEARSON, Longman Edition, 2006, p. 132
2. Deborah Phillips, *The TOEFL Test: Computer Test Overview*, Longman Edition, 2003, p.35
3. Harcourt Brace Jovanovich, *English Grammar and Composition*, Heritage Edition, 1977, p.85
4. Lesley Brown, the editor, *The New Shorter Oxford English Dictionary*, Clarendon Press, Oxford, 1993, p. 2562
5. Paul Procter, the editor-in-chief, *International Dictionary of English*, Cambridge University Press, 2002, p. 417
6. Raymond Murphy, *English Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Learners of English*, Cambridge Edition, 2012, p. 23
7. Ron Cacioppe, *Why is it so Important to Encourage Creative Thinking?*
<http://www.integral.org.au/why-is-it-so-important-to-encourage-creative-thinking>
8. Stella Cottrell, *Critical thinking skills: Developing effective analysis and Argument*, Second Edition, 2011, P. 2-3.

Khongorzul Gankhuyag
National University of Mongolia
School of Arts and Sciences

УДК 81

USAGE OF YOUTUBE AND ITS EFFECT ON THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING BY MONGOLIAN STUDENTS

Технологии стали частью нашей повседневной жизни. Студенты 21 века в полной мере знакомы с различными современными технологиями в своей повседневной жизни. Изучение языка с YouTube стало новой тенденцией.

Ключевые слова: *технология, изучение языков, интернет, YouTube.*

Technology has become a part of our everyday life. The 21st-century students are completely familiar with a variety of modern technologies in their daily lives. Learning a language with the help of YouTube has become a new trend.

Key words: *technology, language learning, Internet, YouTube.*

I started to work as an English language instructor about 8 years ago; we did not have computers and an Internet access in every classroom. Today, everything has changed dramatically. We have computers, sound systems, smart displays, projectors and Internet access in every single classroom at our university. In addition, students can use free Wi-Fi at school which is provided by the university.

Technology has been used to both help and improve language learning. Larsen-Freeman and Anderson [1] support the view that technology provides teaching resources and brings learning experience to the learners' world. Through using technology, many authentic materials can be provided to learners and they can be motivated in learning a language.

Since we live in the era of digital media and information technology, we need to pace with the development as individuals and educators. In recent years, Mongolian students have improved a lot speaking and listening skills due to the daily internet usage. The Internet, TV and radio can be used to develop listening comprehension skills of students in an entertaining atmosphere; however, there is a relatively new phenomenon: YouTube. Students love to watch YouTube videos because there is a wide range of choices of different topics. The students of technology era are different from those of the previous generations and they have their own set of values and preferences.

Teenagers and young adults love to watch YouTube videos and some of them even have become YouTubers or bloggers. These days they do not watch television. They can have information from a variety of sources. YouTube is one of the sources. Its contents are a useful source of language learning and are free of charge. The teenagers and young adults think that YouTube is more entertaining than other information sources such as TV and newspapers.

In order to find out the degree of the usage of modern language-learning technology and Internet resources (such as podcasts and English learning applications) by Mongolian students, 40 students of the National University of Mongolia were interviewed about the usage of the apps, websites and Internet resources to improve their listening and speaking skills.

There were three interviews with students about the usage of YouTube and language learning. The interview results are quite unexpected as every student thinks that YouTube is a good and entertaining way to learn English. The interviews show that about 90 % of the students believe that using technology, especially using various English learning applications, YouTube Videos, Podcasts and Ted Talks, really helps them to improve their language and communication skills. They use the above-mentioned things both outside and inside the classroom to practice English, learn more, and develop their writing, reading, speaking and listening skills. The students have found positive effects on their English learning. They have found following positive results from watching YouTube regularly:

- improved listening skill and pronunciation;
- better understanding of native speakers;
- a possibility to listen to different accents and dialects;
- expanded vocabulary;

- learning real-life usage of grammar.

All of the students' conclusions were quite similar. They say that watching videos and digital contents helps them to save time, to have more language practice and it makes learning more fascinating.

YouTube videos and contents have a significant impact on improving students' language learning especially listening and speaking skills. Teachers need to update their teaching methods. They need to adopt more technology-based tasks and include more video contents.

References

1. Freeman, D.L. Techniques and principles in language teaching. / D.L. Freeman. New York: Oxford University Press. 2000.
2. Eaton, S. E. Global trends in language learning in the twenty-first century. / S. E. Eaton. Calgary, Canada: Onate Press. 2010
3. LeLoup, J.W. Listening: You've Got To Be Carefully Taught [Электронный ресурс] / J.W. LeLoup, R.Ponterio, // Language Learning & Technology Journal, Retrieved May 14, 2007, URL: <http://www.llt.msu.edu/vol11num1/net>
4. Mayer, R. E. The Cambridgehandout of multimedia learning. / R. E. Mayer. Cambridge University Press. 2001.
5. Underwood, M. Teaching Listening. / M. Underwood Harlow: Longman, UK, 1989.
6. Vandergrift, L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. Lang. Teach. 2007.

Р.Р. Абдульманов

*Духовное управление мусульман
Саратовской области,
воскресная школа «Мактаб»*

УДК 811.41

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ «МАКТАБ» ПРИ САРАТОВСКОЙ СОБОРНОЙ МЕЧЕТИ

Арабский является одним из самых распространенных языков в мире. С каждым годом все больше желающих хотят научиться разговаривать на нем. В данной работе представлен опыт преподавания арабского языка среди воспитанников воскресной школы «Мактаб» при Саратовской соборной мечети.

Ключевые слова: арабский язык, воскресная школа «Мактаб», методика преподавания.

Arabic is one of the most widely spoken languages in the world. Every year more and more people want to learn to speak it. This article presents the experience of teaching the Arabic language among the pupils of the Sunday school "Maktab" at the Saratov cathedral mosque.

Key words: the Arabic language, Sunday school "Maktab", methods of teaching.

Арабский язык является одним из самых распространенных языков мира. На нем разговаривает более 240 миллионов человек, и еще около 50 миллионов используют арабский в качестве второго языка.

Среди официальных языков ООН наряду с английским, китайским и русским, также присутствует арабский язык.

Следует констатировать, что в Саратове арабский преподается только в Саратовском исламском комплексе. Здесь есть три учебных заведения, где проходят занятия по изучению этого языка – медресе «Шейх Саид», Коранический центр «Зейд бин Сабит» и воскресная школа «Мактаб» при Саратовской соборной мечети. Однако в настоящее время возникает актуальная необходимость введения арабского языка в программу нашего классического университета, так как потребность в его изучении растет с каждым годом, а студентов из арабских стран в Саратовском регионе становится все больше. Определенные шаги в этом направлении уже осуществляются.

В настоящей статье акцент сделан на методике преподавания арабского языка в воскресной школе «Мактаб» при Саратовской соборной мечети.

Изучение языка начинается с первого курса. Необходимо отметить, что есть определенные особенности арабского языка, которые отличают его от русского:

1) письмо – текст на арабском читается справа налево, а не наоборот (к чему мы привыкли, читая русский или английский текст);

2) некоторые буквы в арабском языке произносятся теми органами речевого аппарата, которые мы не используем при разговоре на родном языке:

- гортанные буквы ه غ ع خ ح

- межзубные буквы ذ ظ ث

3) некоторые привычные для нас звуки в русском языке в арабском имеют две разновидности, разделяясь по мягкости и твердости, например, «к» – ك (мяг.) ق (тв.), «т» - ت (мяг.) ط (тв.) и т.д. Изменение же одной буквы на другую может повлиять на значение слова: قلب (кальб) – сердце, كلب (кяльб) – собака;

4) буква в арабском языке имеет 4 варианта написания – изолированное, в начале слова, в середине и в конце слова. Пример буквы ب (ба)

ب	ب	ب	ب
---	---	---	---

Учитывая все эти языковые особенности, преподаватели составляют программу по изучению языка. При этом, основная задача, стоящая перед педагогами, подготовить учеников психологически, так как многие, открывая арабский текст, пугаются его сложности и непонятности. Хотя на практике этот процесс (изучение языка с нуля до возможности чтения арабского текста самостоятельно) занимает от одной недели до месяца занятий.

Для изучения языка на первых этапах в воскресной школе используется книга «Лучезарные правила», которая является очень популярной в мировом масштабе среди народов, для которых арабский язык не является родным.

Перевод этой книги на русский язык осуществил Ильясов Вадим Садыкович – один из немногих, а возможно и единственный в Саратове дипломированный специалист по арабскому языку и арабской литературе.

Курс включает 14 уроков, где последовательно идет изучение сначала букв, затем слогов, слов, большое внимание уделяется правильному

произношению звуков. Пройдя этот курс, ученик может читать в оригинале арабские тексты, коранические аяты и т.д.

Для тех ребят, которые хотят связать свою будущую жизнь с арабским языком в религиозной, переводческой или дипломатической сфере дальнейшая программа составляется индивидуально. С этой группой учеников преподаватель работает дополнительно в течение недели (занятия в воскресной школе «Мактаб» проходят по субботам и воскресеньям). Здесь упор делается на разговорную речь с заучиванием новых слов. Грамматика языка внедряется постепенно, по ходу изучения нового материала.

Кроме классических уроков преподаватели арабского языка используют и нестандартные подходы – приглашают носителей языка на занятия, играют с учениками в футбол, проводят совместные мероприятия. В Саратове много арабоязычных студентов, и они с радостью участвуют в подобных программах.

Для популяризации арабского языка преподаватели проводят детские мероприятия, где дети могут подготовить выступление или рассказать заранее выученное стихотворение на арабском языке.

18 декабря – международный день арабского языка. В течение нескольких лет Духовное управление мусульман Саратовской области и воскресная школа «Мактаб», в частности, проводит просветительские мероприятия, круглые столы, театральные постановки, встречи с арабистами для популяризации изучения арабского языка в Саратове.

Н.Ю. Арзамасцева

Курский государственный университет

УДК 82

МОДЕЛЬ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ

В статье предпринимается попытка описать метод работы с поэтическими произведениями на занятии по русскому языку как иностранному, сочетающий грамматический и интерпретационный аспекты. Данная методика может применяться в группах как на довузовском этапе, так и со студентами факультетов любого профиля. В статье отражены доминанты, оказывающие влияние на понимание стихотворного текста, показаны преимущества использования новых методов работы над грамматическими аспектами языка.

Ключевые слова: *РКИ, несовершенный вид глагола, совершенный вид глагола, поэзия, литература, русская поэзия за рубежом, доминанта.*

The author attempts to describe the method of working with poems at Russian-as-a-foreign-language lesson. The method combines grammar and text interpretation aspects and can be applied both at the pre-university level, and university level with students of faculties of any profile. The paper shows dominants that influence the understanding of the poetic text and the advantages of using new methods of work on the grammatical aspects of the language.

Key words: *Russian as a foreign language, aspects of verb, imperfect aspect of the verb, perfect aspect of the verb, poetry, literature, Russian poetry abroad, dominant.*

Постулат «культура через язык и язык через культуру» приобретает все большую популярность на современном этапе развития методики обучения русскому языку как иностранному. Неотъемлемая часть культуры – литература. Обучение иностранной аудитории русской литературе – процесс особенный. Перед преподавателем РКИ на этом этапе обучения стоят одновременно несколько задач. Во-первых, познакомить студентов с русскими писателями, поэтами и их творчеством. Во-вторых, показать особенности изучаемой культуры, отраженные в произведениях литературы. В-третьих, нельзя забывать о лексических и грамматических явлениях, представленных в литературном творчестве. Собственный опыт преподавания русской литературы в иностранной аудитории позволяет утверждать, что слова «всегда радует и удивляет, с какой непосредственностью, с каким живым интересом студенты подходят к изучению русской литературы ... это лучшее подтверждение того, насколько она жива и необходима» не теряют своей актуальности и сегодня [4].

Стоит подчеркнуть, что все вышеуказанные задачи труднее реализуемы, когда речь идет о поэтических произведениях. Проза всегда «идет» легче. Поэзия же требует тщательной подготовки и выверенной методики обучения. Беседы с иностранцами о русской литературе привели нас к выводу о том, что когда речь идет о русской литературе, то в сознании иностранца «всплывают», прежде всего, писатели, проза и только потом поэты и поэзия. Данный факт подтверждают также публикации о русской литературе глазами иностранцев [4; 5; 6], в которых обсуждаются исключительно русские писатели, и нет ни слова о поэтах. Но только ли дело в меньшей популярности за рубежом русской поэзии по сравнению с прозой?! Полагаем, проблема не только в этом. При работе с поэтическими произведениями в иностранной аудитории необходимо выявить доминанты, влияющие на процесс понимания стихотворения. Иерархия доминантности, без сомнения, субъективно обусловлена. Однако проведенные нами наблюдения позволили определить основные доминанты, которые оказывают влияние на процесс понимания стихотворения студентом-иностранцем. Рассмотрим некоторые из них.

1. Доходчивость материала, соответствие грамматического и лексического наполнения произведения уровню знаний студента.

2. Актуальность произведения «для себя», отождествление себя с героем, перенесение его поступков, манер и поведения на себя.

3. Соответствие эмоциональности произведения настроению читателя «здесь и сейчас».

4. Визуализация стихотворения. Это может быть легко осуществлено в современном мире глобализации и информатизации, в котором очевидна роль технического прогресса. Проблема влияния новых технологий на процесс преподавания РКИ является для современной методики одной из наиболее актуальных. Цифровые технологии, спецэффекты, виртуальная реальность, интернет становятся элементами языковой реальности, оказывающей существенное воздействие на

психологию личностного восприятия поэзии [подробнее о работе с художественным текстом с использованием информационно-коммуникационных технологий на довузовском этапе обучения см. [2]].

Поэзия – «фонетическая музыка» [3, с. 145]. Возможно «наложение» стихотворения на красивую музыку, что часто практикуется на занятиях по литературе. На кафедре русского языка для иностранных граждан Курского государственного университета разработано учебное пособие по русской литературе для студентов подготовительного отделения [1], преподавателями кафедры осуществлена подборка соответствующего видео- и аудиоматериала (фильмы, презентации, фото- и видеофрагменты).

5. Национально-культурные особенности восприятия русских поэтических произведений. Так, анализируя собственный практический опыт, можно сказать, что студенты из стран Африки отдают предпочтение произведениям А.С. Пушкина, студенты из Китая любят женскую поэзию, особенно М. Цветаеву и А. Ахматову.

Стихотворение – это не только бесценный источник культурологической информации, но и богатый материал для обучения грамматическим явлениям изучаемого языка. Перед преподавателем РКИ на данном этапе работы стоит задача отобрать материал по степени его репрезентативности в рамках изучаемого грамматического явления. Рассмотрим реализацию разработанной нами модели изучения грамматических явлений на материале поэтических текстов на примере работы над темой «Виды глагола» на занятии по РКИ. Как известно, данная тема относится к числу тех, которые неизбежно вызывают трудность в усвоении у студентов-иностранцев. Глаголы несовершенного вида (далее – НСВ) соотносятся с тремя формами времени – настоящее, прошедшее, будущее. Глаголы совершенного вида (далее – СВ) – с двумя формами времени – прошедшее и будущее. Исходя из опыта преподавания, делаем вывод о том, что наибольшую трудность для усвоения представляют формы прошедшего и будущего времени. Для тренировки этих форм, отработки соответствующих навыков и актуализации умений предлагаем показательное в этом смысле стихотворение Л. Рубальской. Просим студентов выбрать форму НСВ или СВ. Обсуждаем вместе выбор формы. Объясняем, возможны ли варианты, и как при этом меняется смысл рассказанного. Для группы с менее продвинутым уровнем языка можно привести рядом с каждой строчкой подсказку-пояснение.

Сегодня кто-то (продавать/продать) на перекрестке счастье. /стоял и долго не мог продать/

*Оно (лежать/лечь) среди крючков и старых ярких платьев,
среди усталых пыльных книг, среди кисточек и мела. /долго/*

Оно (лежать/лечь) и на всех неверяще (смотреть/посмотреть). /долго/

Народ (идти/пройти) мимо, редко кто вдруг (подходить/подойти) к прилавку

Купить брошюрку, календарь, иголку, нить, булавку. /процесс; редко/

*И равнодушный взгляд (скользнуть/скользнуть) по глупой мелочовке,
/много раз, неоднократно/*

*А счастье так (проситься/попроситься) в дом, так робко и неловко.
/процесс, долго/*

*Моляще (поднимать/поднять) взгляд, едва-едва (пицать/запицать),
/много раз, неоднократно/*

*Но «кто-то» мимо (проходить/пройти) и счастье
(замирать/замереть). /часто, много раз, каждый раз/*

*(Темнеть/стемнеть), я (брести/бродить) домой. В карманах грея руки.
/постепенно становилось темно; она шла долго, не спеша/*

*Торговец (собирать/собрать) товар, чуть (напевать/напеть) со скуки.
/медленно, процесс/*

*Я бы (проходить/пройти), но вдруг (задевать/задеть) молящий и
печальный /в тот момент в будущем; она хотела пройти, но вдруг,
неожиданность случилась/*

Беспомощный несчастный взгляд, как будто вздох прощальный.

*Я (подходить/подойти), а за стеклом пластмассовой витрины
комочек маленький (дрожать/задрожать) от горя и обиды. /1 раз в
прошлом; процесс, долго/*

*Комок (уставать/устать), (хотеть/захотеть) в тепло,
(замерзать/замерзнуть) на этой стуже, /тогда, в тот момент в прошлом/
но к сожалению комок (быть) никому не нужен. /тогда, в тот момент
в прошлом/*

*— И сколько стоит? — голос мой (дрожать/задрожать) от
напряжения. /всё время, пока она говорила, процесс/*

— Что? Это? — Это! — Да бери, оно — одни мученья!

*Я бережно (брать/взять) комок, к груди его (прижимать/прижать),
/тогда, в тот момент, 1 раз в прошлом/*

Закутав в складочки пальто домой почти (бежать). /долго/

(Бежать) греть. Скорей, скорей! В тепло с морозных улиц, /долго/

*И даже блики фонарей как-будто (улыбаться/улыбнуться)... /именно в
тот самый момент, когда она взяла комок/*

*И (улыбаться/улыбнуться) белый снег, и небо. Мир (смеяться). /в тот
moment в прошлом; долго, процесс/*

*(Находиться/Найтись) все же человек, что счастьем не (кидаться).
/наконец; не имел такой привычки/*

*Я (приносить/принести) комочек в дом и (стать) вдруг понятно,
/тогда, в тот момент в прошлом; вдруг/*

*Что никому его не (дать/отдать), и не (возвращать/вернуть) обратно.
/у неё нет таких планов на будущее/*

На следующем этапе работы преподаватель помогает студентам сделать выводы об употреблении видов глагола. В результате коллективной работы формулируются соответствующие выводы, которые, безусловно,

воспринимаются как совместное достижение, результат слаженной, усердной, дружной работы.

1. СВ изображает действие в динамике (для студентов обозначаем значком ↗). НСВ – в статике (обозначаем значком •). Как показывает практика, обозначение различных грамматических явлений условными схематическими знаками значительно облегчает процесс усвоения материала.

2. При неправильном применении вида глагола изменится смысл предложения.

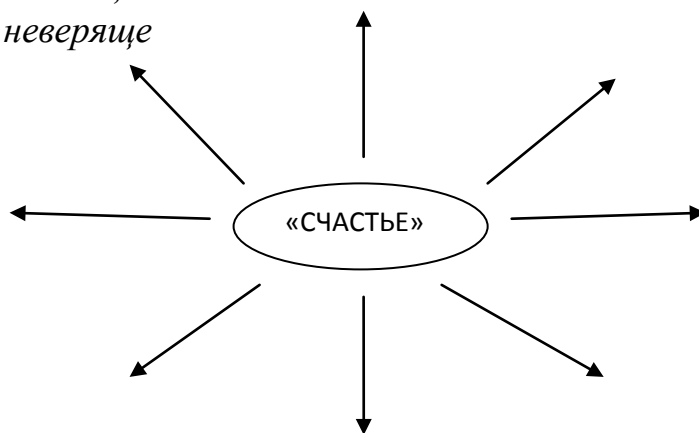
3. Один и тот же момент действительности может быть выражен как с помощью НСВ, так и СВ. При этом меняется смысловой оттенок. Бывают случаи, когда выбор зависит от говорящего/читающего.

4. Когда необходимо выбрать между формами глагола НСВ или СВ, следует в первую очередь оценить языковую ситуацию и ответить на вопрос «Что первостепенно хочет сказать автор/хочу сказать я?»

В структурном и языковом плане данное стихотворение также представляет интерес для рассмотрения. Несомненно, на завершающем этапе работы следует обсудить смысл и идею стихотворения. Приведем несколько примеров упражнений по работе над литературной составляющей данного стихотворения.

1) *Как вы думаете, о каком «счастье» идёт речь в стихотворении? Как ещё автор называет его? Подумайте, почему? Опишите «счастье» и его поведение. Заполните для этого ассоциограмму.*

*неверящий взгляд,
смотрело неверяще*



2) *Сравните две сцены. Первая – когда «счастье» было у торговца, вторая – когда его забрали.*

3) *Как мы можем охарактеризовать главную героиню стихотворения? Выберите из списка слова, которые ей подходят: жалостливая, отзывчивая, гуманная, жестокая, безжалостная, добросердечная, человечная, чёрствая, сострадательная, милосердная, добрая, злая, свирепая, беспощадная, бесчеловечная, эгоистичная.*

4) *Подумайте, можно ли кидаться счастьем. Аргументируйте свою точку зрения. Чему нас учит стихотворение Л. Рубальской? Чем вам оно понравилось?*

Таким образом, работа по данной методике позволяет интенсифицировать и индивидуализировать учебный процесс. Ежегодная практика подобной работы в иностранной аудитории показала, что описанный метод способствует лучшему усвоению грамматического материала, помогает привить любовь к русской поэзии, заинтересовать, мотивировать студентов. Все предлагаемые задания направлены на активацию речемыслительной деятельности, отработку коммуникативных умений, навыков рассуждения и аналитического чтения. Кроме того, было замечено, что такие «новые» методы работы представляют для студентов хорошую возможность «раскрыться», показать свои интерпретационные способности. Комплексная, обстоятельная работа с поэтическими произведениями помогает обратить внимание студентов на красоту и многогранность русской поэзии. Помимо этого, живость, эмоциональное наполнение поэтического языка способствуют обучению студентов «настоящей, живой» речи. Так, поиск новых путей обучения грамматике ведет к тому, что она не воспринимается как сухой и сложный аспект как принято считать.

Список использованной литературы

1. Арзамасцева, Н.Ю. Мир русской литературы: учебное пособие по литературе для иностранных студентов подготовительного отделения [Электронный ресурс]. / Н.Ю. Арзамасцева. Курск: Курский государственный университет, 2015. – 83 с. База данных: номер и дата гос. регистрации: 03215028917). 1 CD-R.

2. Арзамасцева, Н.Ю. Работа с художественным текстом с использованием ИКТ на занятии по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. / Н.Ю. Арзамасцева. // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара. 2017. С. 187-192.

3. Champigny, R. For and Against Genre Labels / R. Champigny // Poetics. Vol. X, # 2-3, June 1981. Pp. 145 – 174.

4. URL: <https://www.golos-ameriki.ru/a/russian-literature-2009-11-12-69892422/662980.html>

5. URL: <https://eksmo.ru/articles/zarubezhnye-pisateli-o-russkoy-literature-ID14367919/>

6. URL: <https://moiarussia.ru/kto-iz-russkih-pisatelej-populyaren-za-rubezhom/>

УДК 81:371

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (ВЫСШАЯ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ)

В данной статье рассматривается коммуникативный подход, который считается одним из наиболее эффективных методов развития коммуникативной компетенции. Выделяются основные трудности и ограничения применения данного подхода в высших учебных заведениях на основе анализа англоязычных научных публикаций

Ключевые слова: *коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, трудности, высшее учебное заведение.*

The paper deals with communicative approach, which is regarded as one of the most effective methods in developing communicative competence. Special attention is given to the challenges and restraints in implementing this approach in institutions of tertiary education on the basis of the analysis of scholarly publications in English.

Key words: *communicative approach, communicative competence, challenges, institutions of tertiary education.*

Коммуникативный подход уже много лет удерживает ведущие позиции в области теории и методики обучения иностранным языкам. Данный подход подразумевает субъектно-субъектную форму общения, где обучающийся выступает как активный участник процесса обучения.

Преподаватели находятся в постоянном поиске эффективных методов и подходов обучения языкам, которые позволили бы им достичь единой цели – научить людей говорить на иностранном языке. Однако, повсеместное применение традиционных подходов, которые сторонники классической методики считают наиболее предпочтительными, не способствовало развитию главной цели – научить общаться. Именно тогда и появился коммуникативный подход как более эффективный по сравнению с аудиолингвальным и грамматико-переводным методами обучения. Именно коммуникативный подход, как представляется, способствует решению актуальной в современном иноязычном образовании задачи – формированию коммуникативной компетенции, которая понимается как «способность эффективно применять свои знания в области системы языка при реализации коммуникативных стратегий и тактик в различных ситуациях повседневного, профессионального, межкультурного взаимодействия...» [1, с. 230].

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам появился в Англии в 1960-ых годах, когда исследователи в сфере прикладной лингвистики поставили под сомнение дальнейшее развитие ситуативного метода в обучении. Американский лингвист Ноам Хомский был одним из

первых, кто продемонстрировал невозможность стандартно-структурными теориями языка передать уникальность и художественную красоту отдельных предложений. Поэтому произошло изменение - от простого усвоения грамматических структур к достижению коммуникативных навыков [4, с. 125].

Коммуникативный подход основан на принципе изучения принципов успешного и эффективного общения вне учебной аудитории. Отсюда следует, что акцент ставится на развитие коммуникативных навыков, а не на структурную правильность языка. Савиньон описывает данный подход как «новый и инновационный путь обучения языку, поскольку он напрямую связан с интерактивной сущностью общения» [12, с. 790].

Американский лингвист Дуглас Браун выделяет следующие характеристики коммуникативного подхода [12, с. 791]:

- использование всех компонентов коммуникативной компетенции-грамматического, функционального, социолингвистического и стратегического;
- язык должен использоваться продуктивно и рецептивно;
- преподаватель выступает в роли помощника;
- подход направлен на обучающегося;
- обучение происходит на языке, который преподается.

Общеизвестно, что коммуникативная методика подразумевает «погружение» в языковую среду без использования родного языка. Считается, что таким образом студент лучше усваивает материал, эффективнее развивает языковые навыки и преодолевает языковой барьер. Однако есть ситуации, в которых коммуникативный подход сложно применить.

Исследователи в одном из университетов Индонезии выделили следующие недостатки, характерные для данного подхода [9, с. 7]:

- акцент ставится на беглость, а не на правильность речи;
- бессистемная грамматика, часто плохо объясняемая;
- абсолютный запрет на использование родного языка может вызвать недоумение и стресс у начинающих;
- подход не используется на ранней ступени обучения ввиду отсутствия у студентов достаточного словарного запаса;
- преподаватель не может уделить достаточно внимания каждому студенту, особенно если большая часть занятия направлена на групповую работу;

С другой стороны, авторы также оценивают и преимущества коммуникативного подхода, которые состоят в следующем:

- студент изучает язык посредством общения;
- преподаватель превращает обучение языка в увлекательный процесс;
- постоянная практика языка повышает мотивацию и уверенность студента;

- улучшается взаимодействие студентов как с преподавателями, так и с товарищами.

Коммуникативный подход предполагает, что 80% общего времени занятия должно быть направлено на развитие разговорных навыков, иначе говоря - «обучению через общение». На современном этапе данный метод применяется на всех ступенях обучения, как в России, так и за рубежом. По мнению российских исследователей, данный подход призван сформировать коммуникативную компетенцию, способствующую развитию квалифицированной и творческой деятельности для совместной производственной и научной работы [5, с. 19]. В университетах Китая целью обучения разговорной речи на иностранном языке является развитие кругозора обучающегося, а также подготовка специалиста, способного сделать вклад в общество и проявить себя на мировом уровне [6, с. 111].

Применение коммуникативного подхода должно зависеть от возраста обучающихся, их целей, возможностей. Чтобы сделать процесс обучения и изучения английского увлекательным и интересным, исследователи в одном из университетов Китая советуют принять во внимание следующие принципы работы [8, с. 2000]:

- говорение и аудирование являются неразрывными навыками;
- преподаватели должны понимать и учитывать индивидуальные особенности учащихся;
- на занятиях используется иностранный язык;
- применяются аудиовизуальные техники;
- поощрение, похвала и обратная связь - незаменимые элементы обучения;
- перевод текстовых единиц должен быть сведен к минимуму.

Однако, несмотря на высокие требования, предъявляемые образовательными стандартами разных стран, реализация коммуникативного подхода происходит далеко не всегда успешно и эффективно.

Так, как показывают результаты исследования, проведенного на базе колледжа в Саудовской Аравии, из 10 преподавателей факультета иностранных языков только один использовал коммуникативную методику, остальные отдавали предпочтение традиционным методам обучения иностранному языку. Причину такой ситуации местные преподаватели видят в переполненности языковых групп, что, по их мнению, ведет к невозможности применения коммуникативного подхода, несмотря на достаточное количество аутентичных учебных материалов и современного оборудования в учебных аудиториях [7, с. 142].

Отсутствие надлежащей профессиональной подготовки преподавателей в некоторых вузах и колледжах Бангладеш является причиной неумения строить занятия с применением коммуникативного подхода. Отсутствие финансовых возможностей для оплаты 40 часов интенсивного тренинга по данной методике, который предлагается Британским советом, отсутствие доступа к качественным региональным, национальным и международным

журналам по методике преподавания также делает преподавание иностранного языка на основе коммуникативного подхода невозможным [10, с. 228].

В совместном эксперименте, проведенном исследователями из Пакистана Ахмад Саеед и Конгман Рао, было проведено сравнение эффективности использования грамматико-переводного и коммуникативного методов обучения иностранному языку в одном из местных колледжей. Было выявлено, что коммуникативный подход является более результативным методом обучения в плане развития говорения, чем грамматико-переводной, если его правильно применять. Использование коммуникативного подхода положительно повлияло как на мотивацию студентов, так и на процесс обучения в целом. Исследователи также отмечают возможность успешного развития разговорных навыков у студентов, как только будут устранены такие проблемы как переполненные классы, низкая мотивация к овладению иностранным языком и недостаток аутентичных материалов [11, с. 202].

Исследователь в области лингвистики Ахмед Алсахаир провел анализ применения коммуникативного подхода в одном из американских университетов. Для эксперимента было выбрано 6 ассистентов-носителей арабского, немецкого, китайского, русского, французского и испанского языков. Их целью было обучить студентов иностранным языкам, используя коммуникативный подход. Несмотря на то, что все ассистенты были знакомы с данной методикой, понимали основные принципы ее применения, не у всех получилось ее применить в полной мере. В рамках данного подхода ассистенты использовали различные виды работы - дискуссии, творческие задания, игры, однако некоторые из них переходили на английский язык при объяснении грамматических и лексических трудностей. Были выявлены следующие проблемы, препятствующие применению коммуникативного подхода: несоответствие программы обучения интересам студентов, неуверенность студентов, отсутствие опыта у ассистентов преподавателей, использование грамматико-переводного метода в обучении [3, с. 46].

В рамках данного подхода некоторые исследователи отмечают эффективность применения проектного метода работы. Например, авторы эксперимента, преподаватели английского языка Петрозаводского университета, показали результативность такого вида работы, как видео-проект. В эксперименте приняли участие 50 студентов с разных факультетов. Участникам была поставлена задача создать видео проекты в рамках своего образовательного направления. Согласно мнению авторов статьи данный вид задания способствовал развитию целого комплекса языковых умений. Задание включало в себя написание и анализ текстов, запись видео своих устных выступлений, развитие межкультурных навыков общения [2, с. 101].

В другом исследовании подчеркивается важность организации внеклассной деятельности в процессе реализации коммуникативного метода. Положительный опыт применения данного подхода описан на примере организации летних языковых школ для студентов вузов в Индонезии. Кроме посещения пятичасовых занятий участники школ также должны были

общаться вне занятий на изучаемом языке со своими преподавателями и друг с другом в процессе приготовления блюд традиционной кухни и в танцах [13, с. 473].

Обобщая подобные практические наблюдения, можно отметить, что большое количество публикаций по вопросу применения коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка в вузах говорит об актуальности обсуждаемого вопроса. Можно выделить четыре основные группы трудностей, которые возникают в процессе применения данного метода обучения: трудности со стороны преподавателя, трудности со стороны студента, институциональные трудности и трудности, связанные с методикой как таковой. Такое положение, по нашему мнению, ведет к необходимости выработки новых комплексных подходов к преподаванию иностранных языков, к эклектичному характеру применяемых методов работы. Другими словами, преподавателю приходится корректировать свою методику преподавания с учетом условий, в которых ему приходится работать.

Список использованной литературы

1. Никитина, Г.А. Формирование коммуникативной компетенции как общекультурной составляющей профессионализма в современном российском и западноевропейском обществе / Г.А. Никитина // *Изменяющийся мир: общество, государство, личность. Сборник материалов IV Международной научной конференции.* Саратов: ИЦ «Наука», 2015. С. 228-234.
2. Abramova, I. Challenges in Teaching Russian Students to Speak English. / I. Abramova, A. Ananyina, E. Shishmolina // *American Journal of Educational Research*, 2013, Vol. 1, No. 3, PP. 99-103.
3. Alsaghiar, A.A. Implementation of Communicative Language Teaching across six Foreign Languages. PH.D. / A.A. Alsaghiar. May 2018.
4. Basta, J. The Role of Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education. / J. Basta // *FACTA UNIVERSITATIS. Series: Linguistics and Literature* Vol. 9, No 2, 2011, PP. 125 – 143.
5. Boyko, A. Communicative Method of Foreign Languages Training in Multidisciplinary Higher Education Establishment. / A. Boyko, E. Velichko, E. Krasnova, O. Moysova // *Международный научно-исследовательский журнал.* No 11 (53). Часть 3. Ноябрь 2016, PP. 18-21.
6. Fang, F.A. Discussion on Developing Students' Communicative Competence in College English Teaching in China. / F.A. Fang // *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 2, PP. 111-116, March 2010.
7. Hamad, M.M. Hindrance of Maintaining Communicative Language Teaching (CLT) at Saudi Colleges in Tohama. / M.M. Hamad // *Journal of Education and Human Development*, Vol. 5(3). September 2016. pp.137-148.
8. Liao, X. How CLT became acceptable in Secondary Schools in China. / X. Liao // *The Internet TESOL Journal* Vol. VI. No.10. 2000. [Online] Available: <http://iteslj.org/Articles/Liao-CLTinChina.html>
9. Nabilah, A. Communicative Language Teaching (CLT). / A. Nabilah, F. Ayu, P. Awaliah, S. Alwiyah. 2014. PP.1-11.
10. Roy, S. Challenges to Implementing Communicative Language Teaching (CLT) in Bangladesh. / S. Roy. Vol. 16(3). March 2016, PP.218-235.
11. Saaed, A. Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language: a Case Study of Pakistan. / A. Saaed, R. Congman // *Porta Linguarum* N° 20. Junio 2013. PP.187-203.

12. Siti, M. Communicative Language Teaching (CLT) in Malaysian context: its' implementation in selected community colleges. / M. Siti, A. Ros. // Procedia - Social and Behavioral Sciences 90. 2013, PP.788 – 794.

13. Susanto, G. Communicative Language Teaching and its Achievements: A Study of In-Country Program in Indonesia from 2013-2015. / G. Susanto. // The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts (LSCAC). PP. 472-481.

Л.Ю. Вейсова, И.М. Хижняк

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского*

УДК 81'25

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В статье обосновывается необходимость использования аутентичных текстов при обучении иностранному языку в начальной школе. Рассматриваются различные понятия, связанные с аутентичностью. Приводятся результаты эксперимента по проверке эффективности применения аутентичного материала в учебном процессе.

Ключевые слова: *аутентичность, аутентичные материалы и задания, прагматическая аутентичность, методическая аутентичность.*

The article deals with substantiation of the necessity of authentic texts usage in the process of foreign language teaching. Different notions concerning authenticity are observed. The results of an experiment of authentic material effective usage are given.

Key words: *authenticity, authentic material and tasks, pragmatic authenticity, methodical authenticity.*

Основываясь на требованиях ФГОС нового поколения, современный процесс обучения иностранному языку не представляется возможным без использования аутентичных текстов, которые характеризуются своей многофункциональностью.

Аутентичность может рассматриваться не столько как свойство, присущее речевому произведению, сколько как характеристика учебного процесса. Следует отметить, что понятия «подлинность» и «аутентичность» разграничиваются. Подлинными считаются все случаи использования языка в неучебных целях. Аутентичность же рассматривается как свойство учебного взаимодействия. Приучая детей воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность, учитель стимулирует естественное взаимодействие на уроке. Иными словами, аутентичность в методическом плане не является чем-то принесенным извне в виде текста, предназначавшегося автором для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с учителем и друг с другом. Таким образом, снимается традиционное противопоставление языка, применяемого на уроке, и «реального» языка. «Учебное» совсем

необязательно означает «неаутентичное»; все зависит от того, как будет использоваться учебный материал.

Рассмотрим три типа аутентичности: аутентичность материалов, прагматическую аутентичность и личностную аутентичность.

Аутентичность материалов не исключает использования текстов, специально созданных методистами с ориентацией на изучающих язык. Однако она учитывает сохранение ими свойств аутентичного текста (таких, как связность, информативная и эмоциональная насыщенность, учет потребностей и интересов предполагаемого читателя, использование естественного языка и т.д.), а также аутентичность применения учебных материалов на уроке.

Прагматическая аутентичность включает следующие аспекты: аутентичность контекста, в котором используется язык, т. е. адекватность тех или иных языковых средств в конкретной ситуации, аутентичность цели, т. е. ожидаемого результата речевого взаимодействия, аутентичность этого взаимодействия.

Аутентичность взаимодействия (или интерактивная аутентичность) не всегда совместима с аутентичностью цели, если мы имеем в виду цели педагогические. Учитель во взаимодействии с учениками зачастую реагирует не на содержательную сторону высказываний, а на допущенные ошибки и уделяет основное внимание их исправлению, нарушая, таким образом, аутентичность взаимодействия.

Методическая аутентичность рассматривается в связи с применением для обучения в школе адаптированных и неадаптированных учебных текстов. Использование «аутентичных» текстов в школьном обучении, особенно на начальном этапе, проблематично из-за разнообразия лексики и грамматических форм, индивидуальных особенностей авторского стиля, различия фоновых знаний представителей разных культур и т.д. Если признавать аутентичными только тексты, предназначенные авторами для носителей языка, это может создать непреодолимые препятствия для использования аутентичных материалов в обучении.

Вместе с тем, упрощение языка в соответствии с нуждами реципиента является неотъемлемой частью естественной коммуникации.

Актуальной является также проблема аутентичности учебных заданий и социального контекста. Изучая данную проблему многие исследователи проводят грань между этапами формирования и практического применения навыков. На этом основании авторами выделяются два типа учебных заданий: *skill-getting* и *skill-using*, *pre-communicative* и *communicative*, *language-learning* и *language-using*. Задания первого типа не являются аутентичными, однако они необходимы и естественны в учебном процессе, поскольку они подводят учащихся к аутентичному использованию языка в упражнениях второго типа.

Необходимо отметить, что в методике не выработано четкого определения заданий, которые можно признавать аутентичными. Многое зависит от конкретного контекста.

В современной российской школьной методике обучения иностранным языкам преимущественно используются дидактизированные тексты, созданные специально для учебных целей, построенные на изученном лексическом и грамматическом материале и носящие информационный характер. Эти тексты позволяют обучать рациональному извлечению конкретной фактической информации на уровне значений. Дополнение учебной программы литературными произведениями позволит:

- изучать язык на более глубоком уровне смыслов;
- усилить мотивацию изучения языка, т.к. естественное человеческое общение происходит на уровне смыслов;
- эмоционально, личностно вовлечь учащихся в процесс чтения, а это является необходимым условием для включения механизмов порождения инициативной речи - говорения и письма;
- выявить и осознать межкультурные различия.

Чтение аутентичной литературы – это творческий и эстетический процесс, служащий общему развитию человека. В литературном произведении мотивы действий персонажей, взаимоотношения между ними, внутренние процессы, оценка событий не выражены автором прямо, а должны быть поняты и интерпретированы читателем. Последний должен осознать основную проблему, вопрос, который автор ставит в произведении, а не конкретные ответы. Сложный интеллектуальный процесс раскрытия и углубления уже имеющихся у читателя смыслов обусловлен индивидуальными особенностями его восприятия, практическим жизненным опытом, уже имеющимися стратегиями и техниками выявления смыслов. Особенности восприятия зависят от степени владения иноязычным языковым материалом (лексика, грамматика), умений пользоваться справочной литературой, видеть логические связи между фактами, индивидуальной скорости чтения и т.п.

Ограниченный жизненный опыт школьников должен приниматься во внимание при подборе литературных текстов, которые должны быть интересны и посильны учащимся [1].

При подборе литературных текстов для занятий в школе преподаватель проверяет их по следующим критериям:

- нравится ли текст лично мне, почему;
- что может представлять трудности для учеников (языковые, содержательные, оценочные). Если трудностей слишком много, то снижается понимание эстетической ценности литературного текста, поэтому необходимо использовать техники снятия трудностей восприятия текста;
- необходимы ли ученикам предварительные знания для понимания текста;
- есть ли в содержании текста точки соприкосновения с жизненным опытом учащихся (сходства, отличия);
- что может их заинтересовать, эмоционально взволновать и т.д.;
- является ли текст репрезентативным для иноязычной культуры;

- закрепляет ли текст существующие традиционные мнения о стране и людях или разрушает стереотипы [2].

При этом дети с удовольствием пытаются читать и произносить предлагаемые тексты, поскольку им нравится, что это «настоящий английский». Все это позволяет легко и в игровой форме выполнять поставленные задачи, увлекать детей, отработывая произношение.

На данном этапе обучения у детей младших классов формируются и закрепляются основные произносительные навыки (которые будут совершенствоваться и развиваться при дальнейшем обучении языку), а также накапливается необходимый материал, позволяющий приступить к обучению чтению как самостоятельному виду речевой деятельности.

В основу курса входят обычно употребляемые в классе слова: названия некоторых профессий, основной спектр цветов, наиболее употребимые глаголы, числительные, личные и притяжательные местоимения и т. д.

Для проверки эффективности использования аутентичных текстов при формировании произносительных навыков учащихся был осуществлен эксперимент в младших классах общеобразовательной школы.

На этапе констатирующего эксперимента были подобраны диагностические методики, направленные на выявление эффективности применения аутентичных материалов при формировании произносительных навыков у младших школьников. Далее, на этапе формирующего эксперимента была проведена серия уроков с использованием аутентичных текстов в одной группе класса. Во второй группе класса аутентичные материалы не использовались.

На третьем этапе контрольного эксперимента дети из обеих групп класса выполняли одно и то же задание, а затем сравнивались результаты с целью выявления эффективности проведенной работы.

После проведения итогового урока можно было сделать следующие выводы:

- учащиеся первой группы, где использовались аутентичные тексты, через месяц проведения эксперимента практически не сделали ни одной ошибки во время выполнения контрольных заданий, тогда как только половина учащихся второй группы смогла выполнить контрольные задания верно.

При чтении аутентичных текстов, предложенных детям, обучающиеся двух групп по количеству ошибок пришли к различному результату: вторая группа в целом и отдельно по гендерным группам допустила большее количество ошибок, чем первая группа. Это говорит о том, что на этапе формирования навыков устной иноязычной речи целесообразно использование аутентичных материалов, в частности, аутентичных текстов, и это использование результативно.

Итак, на основании проведенного экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

1. Психологические особенности учащихся 2 класса являются благоприятными для начала формирования навыков устной иноязычной

речи. Именно в этот период достаточно результативной является работа с аутентичным текстом, так как познавательный интерес учащихся достаточно высок.

2. Детям очень интересна информация на иностранном языке «из первых рук». Они чувствуют неподдельный интерес к другой культуре. Чем больше учитель на данном этапе уделяет внимания аутентичным материалам, тем прочнее у детей закладывается интерес к иностранному языку, тем прочнее фонетические навыки, отрабатываемые в этот момент, которые впоследствии, как показывает опыт, становятся базовым элементом для формирования навыков разговорной речи, поскольку переходят в автоматические действия при употреблении иностранного языка.

3. Для детей младшего школьного возраста естественным поведением является игра, а игровые технологии являются лучшим способом в изучении иностранных языков. Консолидация игровых технологий и используемых аутентичных материалов дает эффективный результат при обучении иностранному языку в школе.

В ФГОС второго поколения подчеркивается, что учащиеся должны быть знакомы с особенностями чтения текстов разных функциональных типов. Использование аутентичных текстов на уроках иностранного языка — один из оптимальных вариантов повышения уровня поликультурного образования.

Согласно программе по иностранным языкам в области обучения чтению перед учителем ставятся задачи научить школьников читать тексты, понимать и осмысливать их содержание. Чтение на иностранном языке должно носить самостоятельный характер, осуществляться не по принуждению, а сопровождаться интересом со стороны ребят. Именно такой интерес вызывают аутентичные тексты как материал, непосредственно представляющий культуру и быт другой страны, страны изучаемого языка, как способ прикоснуться к жизни людей в другой стране, почувствовать, как приятно знать и понимать язык другой культуры.

Список использованной литературы

1. Елухина, Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться. / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. 1996. №4. С.25-29.
2. Носонович, Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. 2010. № 1, С. 11.

УДК 800

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

Данная статья посвящена вопросу формирования системы приемов работы над монологическим высказыванием на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. Анализируются источники информации, которые возникают при построении работы по монологическому высказыванию.

Ключевые слова: *монологическая речь, устная речь, высказывание, источник, схема.*

The article deals with some questions concerning techniques of monologue speech training in a non-linguistic university. It analyses the sources of information for teaching monologue speech.

Key words: *monologue speech, oral speech, statement, source, scheme.*

Первый вопрос, который возникает при построении системы работы с монологическим высказыванием, - вопрос об источниках информации, составляющей основу устных выступлений студентов. Они выступают как стимул, побуждение к действию, вызывают ассоциации с жизненным опытом учащихся и их речевым опытом, сообщают определенную информацию полезную для построения монологического высказывания [1, с. 297].

Первым источником может быть индивидуальный опыт учащихся, все то, что они знают об окружающем мире. В данном выступлении речь будет считаться неподготовленной, несмотря на то, что эта речь будет организована, направлена преподавателем.

Вторым источником для устных выступлений студентов является опора на прочитанный материал. И наконец, третий источник информации составляет материал, прослушанный обучающимися непосредственно в аудитории.

Необходимо учесть, что для многих студентов одного названия темы недостаточно для того, чтобы направить и организовать устное выступление. «Мой город», «Посещение кино» и т.д. - достаточно широкие темы, и можно не сомневаться в том, что обучающиеся знают достаточно информации, чтобы говорить на данные темы. Но именно обилие этой информации является помехой, студентам неясно, что выбрать, о чем конкретно говорить. Логическое построение выступления тоже нелегкая задача, надо знать, с чего начать, как развить, раскрыть тему. В языковом плане системой обучения монологу должна быть предусмотрена последовательная проработка различных типов межфразовых связей, определенного инвентаря клишированных выражений, разговорных формул. Большое значение имеет сформированная у студентов способность выразить свои мысли с помощью небольших и четких по структуре предложений [2, с. 38]. Поэтому главная

задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам организовать имеющуюся у них информацию, наметить определенную схему выступлений, которую обучающийся может заполнить конкретным индивидуальным содержанием. Рассмотрим пример такой схемы.

«Посещение кино»

1. *Расскажите, когда вы пошли в кино и почему вы решили пойти.*
2. *Скажите, кто был вместе с вами, кто достал билеты, как вы договорились о встрече.*
3. *Расскажите, что вам понравилось (не понравилось) в фильме.*
4. *Скажите, где вы расстались с товарищами, как и когда вы приехали домой.*

Схема должна быть достаточной для раскрытия темы, но в тоже время небольшой, с тем, чтобы учащиеся могли охватить всю схему.

Рассматривая построение монологического высказывания на основе прочитанной книги, например, можно предложить следующую схему.

1. *Кратко изложите обстоятельства, в которых оставили главных героев в предыдущей главе.*
2. *Скажите, кто в настоящей главе является главными действующими лицами.*
3. *Опишите участие главных героев в событиях.*
4. *Скажите о том, что вы узнали в этой главе о характере действующих лиц, об их мыслях, планах.*

Немаловажное значение для развития монологического высказывания на занятиях имеют индивидуальные доклады студентов. Тематика этих докладов может быть самой различной в соответствии с личными интересами обучающихся. Также важным является организация подготовки докладов. Преподаватель должен указать, куда студенты могут обратиться за литературой по теме доклада, порекомендовать книгу или статью, которую студенты могут прочитать.

Индивидуальные доклады студентов заслуживают большего внимания. Слова, обороты, фразы, использованные студентами в докладе, на очень длительный срок остаются в памяти докладчика. Поэтому важно, чтобы этот материал был предварительно проверен на соответствие нормам изучаемого языка.

Еще одним источником информации является материал, прослушанный и просмотренный в аудитории. Одним из эффективных мероприятий, которое необходимо включить в систему подготовки студентов к монологической речи, можно назвать приглашение лектора для изложения какого-либо вопроса на иностранном языке. Темы лекций могут быть общелингвистическими. Кроме того, не менее эффективным средством обучения является использование видеоматериалом. Эффективность данного средства обусловлена тем, что они «представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным» [1, с. 192].

Таким образом, построение системы работы над развитием монологической речи студентов неязыкового вуза и опыт применения подобной системы на занятиях позволяет утверждать, что рассматриваемый аспект обучения требует развитие навыка самостоятельного построения монологического высказывания, с одной стороны, и развития навыка понимания монологической речи на слух. При этом важно, чтобы речь обучающихся соответствовала четкой структуре по заданным параметрам, чтобы студенты были обеспечены необходимым языковым аппаратом связующих текстовых элементов и других языковых средств, и чтобы используемые источники материалов соответствовали языковому уровню и интересам обучающихся.

Список использованной литературы

1. Комарова, Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе / Ю.А. Комаров // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Модернизация общего образования. СПб, 2006. 192, 297 с.
2. Скалкин, В.Л. Обучение монологическому высказыванию. / В.Л.Скалкин. Киев, 1983. 38 с.

Н.С. Волкова

*Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте РФ*

УДК 371.315:378

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП

Смена образовательной парадигмы на рубеже веков обусловила интенсификацию процесса обучения. Современные технологии преподавания ориентированы на мотивированного, целеустремленного, способного к автономному освоению материала студента. В данной статье автор задается вопросом, достаточно ли у современных студентов развиты умения, необходимые для учебы в вузе, и анализирует отечественный и зарубежный подходы к развитию учебных умений в системе высшего образования.

Ключевые слова: учебные умения, компетенции, автономность, иноязычная подготовка, коммуникативная компетенция

Educational paradigm shift resulted in intensifying learning process. Modern methods of teaching foreign languages are aimed at motivated, ambitious, autonomous learning-driven students. In the present article the author wonders if modern students have developed learning skills necessary for studying at a university; and analyses both Russian and foreign approaches to developing these skills.

Key words: learning skills, competencies, autonomy, foreign language teaching, communication competency.

Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования в эпоху

глобализации, цифровизации и интернетизации общественного и экономического уклада остается одной из центральных проблем отечественной и зарубежной методики. Одним из самых сложных аспектов этого вопроса является обеспечение качества подготовки конкурентно способного специалиста в условиях смены образовательной парадигмы и перехода от традиционной системы передачи знаний, в которой преподаватель (учитель) был его носителем и передатчиком, к инновационной, где знания “добываются” студентом самостоятельно, автономно и в короткий срок.

Подобные изменения повлекли за собой не только пересмотр роли преподавателя, – он теперь менеджер образовательного процесса, направляющий и корректирующий образовательную траекторию студента, – но и пересмотр содержания обучения иностранному языку.

Вместо знаний, умений и навыков теперь формируются компетенции ((лат. *competere* — соответствовать, подходить) способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области). Компетенции стали целью всего процесса обучения, будь то школа или вуз. Их набор разнится в зависимости не только от уровня образовательной программы (общее, среднее, среднее специальное, высшее), но и от автора, что свидетельствует об отсутствии четкости в определении данного понятия и понимания задачи, стоящей перед педагогом.

Компетенция, как описывают ее методисты и составители учебных программ, это и знания, и навыки, и способность, и готовность осуществлять профессиональную деятельность. То есть, наличие определенного набора знаний и умений должно сформировать профессионально подготовленную личность, способную к творчеству: под содержанием же образования следует понимать культуру личности, которая может быть представлена четырьмя компонентами: знать – уметь – творить – хотеть [1; 8].

Однако, первые два компонента представляются доминирующими: что обучающийся знает, а главное – умеет делать, является критерием сформированности (или несформированности) компетенций. Методистам в области преподавания иностранных языков широко известна система измерения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в формате *CANDO statements* (‘умею делать’) согласно Европейской языковой шкале уровней знания английского от A1 (Beginner) до C2 (Proficient).

- *You can understand and use familiar everyday expressions and basic phrases*
- *You can introduce yourself and others*
- *You can ask and answer questions about personal details such as where you live, what you do, people you know and things you have*
- *You can ask and give directions*
- *You can order food and drink*
- *You can make very basic travel and accommodation arrangements*

- *You can have a basic conversation, provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help [2].*

В связи с этим, содержание обучения выстраивается в рамках того, что обучающийся должен знать, уметь и какими компетенциями владеть. Подтверждением этому служат паспорта компетенций для дисциплин, входящих в учебный план того или иного направления подготовки, разрабатываемые высшими учебными заведениями. Учебный план специальности, таким образом, представляет собой набор компетенций, формируемых в рамках определенных дисциплин, направленных на формирование той или иной компетенции. Отдельные предметы выступают “кирпичиками”, из которых “строится” профессиональная компетентность специалиста.

Так, в паспорте компетенции УК – 4 (Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном(ых) и иностранном(ых) языке(ах) по направлению подготовки “Менеджмент” (38.03.02) для профиля “Производственный менеджмент” обозначены следующие знания и умения, с помощью которых формируется способность (компетенция) осуществлять деловую коммуникацию в письменной форме на иностранном языке:

- знание требований, предъявляемых к оформлению различных видов деловой корреспонденции, национальных особенностей ее содержания,
- знание структуры и стиля различных видов деловой корреспонденции, способов выражения различных коммуникативных намерений,
- умение оформлять различные виды общей и деловой корреспонденции (начало, основная часть, заключение),
- умение структурировать и адекватно излагать содержание делового документа,
- умение использовать адекватные фразы для выражения различных коммуникативных намерений в различных видах корреспонденции,
- умение соблюдать официальный, нейтральный и неофициальный стили различных видов деловой корреспонденции,
- навык написания деловых и личных писем, электронных сообщений, кратких отчетов.

Как отмечает Е.И. Пассов, тот (или те) набор(ы) компетенций, представленный(е) в различных программах, не имеет системообразующего фактора, на основе которого может произойти интеграция, которая приведет к новому качеству: все компетенции рядоположены, комплементарны, однако, они не имеют уровней, которыми характеризуется любая система, среди них не выделены ведущие компетенции. Все это, по мнению ученого, говорит о том, что компетенции сами по себе не могут привести к новому знанию, или новому уровню знаний [1; 9].

Еще одним признаком времени является ориентация на западную модель образования и стремление перенимать “передовой” опыт цивилизованных стран. Flipped classroom, blended learning, project based

learning – данные технологии активно продвигаются и внедряются в систему российского образования. Все они подразумевают использование цифровых технологий в аудитории, большую автономность обучающихся, развитие способностей критического мышления и прагматический подход к обучению.

Ценность представляет собой то, что имеет практический, осязаемый результат: умение написать деловое письмо, выразить согласие или несогласие в разговоре, выступить с презентацией идеи, определить правильность аргумента, предложить решение проблемной ситуации и т.д.

Знание ради самого знания перестало быть ценностью.

В зарубежной методике обучения иностранному языку в названиях различных технологий используется термин learning – *blended learning*, *project based learning*, *e-learning* в противопоставление к термину studying.

Studying (англ.) - изучение, исследование, проработка, в то время как *learning* (англ.) – обучение, освоение; синонимом ему выступает слово *training* (англ.) – обучение, подготовка, тренировка. *Study something* означает тщательно изучить чего-либо; *learn something* – выучиться, научиться чему-либо.

В условиях интенсификации процесса обучения применение подхода, при котором студенты учатся что-либо делать в сжатые сроки, выглядит наиболее оптимальным решением.

Основной упор при этом делается на автономность студента, преобладании самостоятельной работы (технология *flipped classroom*) над совместной аудиторной работой.

Однако, для того, чтобы быть способным самостоятельно организовывать свой учебный процесс и выстраивать свою образовательную траекторию в рамках дисциплины, обучающийся должен обладать соответствующими учебными умениями, т.е. способами организации своего усвоения знаний и свойственной последнему познавательной деятельности; или как умения, содействующие усвоению. Необходимо констатировать, что у большинства поступающих в вузы данные умения очень слабо развиты.

Федеральные образовательные стандарты в области общего среднего образования и учебные программы предполагают развитие учебных умений, ориентированных на то, чтобы процесс обучения студента в вузе был наиболее эффективным. Тем не менее, большинство выпускников школ, поступающих в высшие учебные заведения, не готовы к самостоятельной организации своего обучения, как того требует система высшего образования. Развитие учебных умений зачастую превращается в процесс “натаскивания” студентов на выполнение определенных заданий, входящих в итоговую аттестацию.

Подобная тенденция прослеживается и в зарубежных странах. Особенно проблемной областью является академическое письмо, поскольку школьники больше не учатся писать сочинения [3; 4].

Так, У. Уингейт отмечает, что отсутствие учебных умений стало повсеместной проблемой в Великобритании, вызванной тем, что развитие

учебных умений происходит вне предметного обучения, на специально разработанных для этого дополнительных курсах ('studyskills' courses) [5].

Подобные курсы развивают умения эффективно организовывать свое время (time-management), писать эссе, делать презентацию, составлять конспекты и готовиться к экзаменам. Самым существенным недостатком таких курсов является то, что развитие учебных умений происходит в отрыве от обучения предмету, что приводит к упомянутому выше обучению техники сдачи экзаменов, а не развитию способности работать самостоятельно [6; 9].

Результатом этого является поверхностный подход к обучению, основной целью которого становится успешная сдача экзамена.

В качестве примера, Уингейт приводит развитие умений в области академического письма.

Исследования в различных областях показывают, что умения в области письма необходимы для формирования знаний предметной области [7; 12].

Академическое письмо как вид речевой деятельности является одним из ключевых инструментов системы оценки уровня профессиональных знаний и умений студента.

Т. Лиллис отмечает, что успех студента в освоении того или иного курса напрямую зависит от его способностей в области письма и качества выполнения письменных заданий [8, с. 20].

При этом в зарубежной методике преподавания превалирует подход к обучению академическому письму как к умению ('writing-as-skill'), в результате чего, существующие подходы к обучению академическому письму сводятся к техническим аспектам письма: орфографии, грамматическим структурам, наиболее распространенным форматам академического письма, а также правилам цитирования.

Следует признать, что многое из вышеперечисленного справедливо в отношении российской системы общего среднего и высшего образования в настоящее время, однако, несмотря на то, что зарубежный опыт преподавания представляется как положительный и правильный, следует подумать о том, что отечественная методика может предложить современной системе высшего образования.

В российской системе образования развитие учебных умений является неотъемлемой частью предметного обучения, в отличие от зарубежного опыта. Программы учебных дисциплин и паспорта компетенций прописывают учебные умения и средства их развития в рамках определенной дисциплины.

Некоторые умения, такие как способность решать проблемы (problem-solving skills) и критическое мышление, развивались и ранее, но имплицитно, в контексте изучения дисциплины, и не были отдельно обозначены в программе. Исследователи, в том числе зарубежные, признают, что это наиболее эффективный подход – развитие определенных умений в контексте обучения предмету [9; 10; 11].

Там, где применяется такой подход, умения воспринимаются и развиваются как неотъемлемая часть личного и профессионального развития

студента, что отвечает основным положениям отечественной методики преподавания [13; 14; 15].

Подлинное образование не сводится к набору умений, или к сумме знаний, или способности осуществлять профессиональную деятельность. Подлинное образование – это культура личности, которая возвращается на основе знаний – знаний родной культуры, родного языка, литературы, а знания формируются в процессе изучения (то, что в английском языке именуется словом *studying*), которое все больше вытесняется научением, натаскиванием, тренировкой.

Список использованной литературы

1. Пассов, Е.И. Концепция российского образования. / Е.И. Пассов. Липецк: Издатель, 2017.
2. CEFR Levels: Common European Framework of Reference [Электронный ресурс] // URL: <https://www.languagecoursesuk.co.uk/can-do-statements>
3. Winch, C. The quality of student writing in higher education: a cause for concern? / C. Winch, P. Wells // *British Journal of Educational Studies*. 43(1). 1995. PP. 75-87.
4. Lillis, T. *Student writing*. / T. Lillis. London: Routledge, 2001.
5. Wyngate, U. Doing away with study skills / U. Wyngate // *Teaching in Higher Education* Vol. 11. No. 4. October 2006. PP. 457-469
6. Gamache, P. University students as creators of personal knowledge: an alternative epistemological view / P. Gamache // *Teaching in Higher Education*. 7(3). 2002. PP. 277- 293.
7. Nisbet, J. *Learning strategies*. / J. Nisbet, J. Shucksmith. London: Routledge, 1986.
8. Berkenkotter, C. *Genre knowledge in disciplinary communication* / C. Berkenkotter, T. Huckin. New York: Lawrence Erlbaum, 1995.
9. Drummond, I. *Managing curriculum change in higher education* / I. Drummond, K. Alderson, I. Nixon, J. Wiltshire, Newcastle, University of Newcastle-Upon-Tyne, 1999.
10. Drummond, I. *Personal transferable skills in higher education*. / I. Drummond, I. Nixon, J. Wiltshire // *Quality Assurance in Education*. 6(10). 1997. 1998.
11. Cottrell, S. *Teaching study skills and supporting learning* / S. Cottrell. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2001.
12. Gibbs, G. *Improving student learning*through assessment and evaluation*. / G. Gibbs. Oxford, Oxford Centre for Staff Development. 1994
13. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский // *Избранные педагогические труды*. Ю.К. Бабанский. М.: Педагогика, 1989.
14. Лернер, И.Я. *Процесс обучения и его закономерности* / И.Я. Лернер. М.: Знание, 1980.
15. Запороцкая, О.А. Проблема взаимодействия языковых и профилирующих кафедр при обучении иностранным языкам / О.А. Запороцкая // *Система ценностей современного общества. Сборник материалов LIV Международной научно-практической конференции*. 2017. С. 159-162.

УДК 372.881.1

ТИПОЛОГИЯ ПРОЕКТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы повышения качества современного образования через применение метода проектов. Рассматриваются различные типы проектной деятельности по вариативности их применения и степени мотивации обучающегося. В статье приводятся примеры применения проектной деятельности на уроках иностранного языка на различных возрастных этапах образования, побуждающие учащегося к самореализации, инициативности и высокой мотивации. В статье отмечается высокая воспитательная цель метода проектов, возникающая в результате появления новых диалоговых возможностей между учителем и учеником.

Ключевые слова: метод проектов, проектная технология, типология проектов, личностно-ориентированное обучение, мотивация.

The article deals with the issues of improving the quality of modern education through the use of the method of projects. Various types of project activity on variability of their application and degree of motivation of the student are considered. The article provides examples of the application of project activities in foreign language lessons at different age stages of education, encouraging the students' self-realization, initiative and high motivation. The article notes the high educational goal of the project method, which arises as a result of the emergence of new dialogue opportunities between the teacher and the student.

Keywords: project method, project technology, project typology, personality-oriented learning, motivation

Вопросы повышения качества образования являются важнейшими в современной методике преподавания иностранного языка. Современная школа развивается в динамике с изменяющимся миром, который требует от преподавателя умение выбрать подходящие методы и формы организации учебной деятельности учащихся.

В настоящее время перед образованием стоит проблема активного развития у детей самостоятельности, творческого восприятия знаний, самоорганизации, умения применять знания на практике. Школьники должны быть готовыми к сотрудничеству в различных ситуациях. Важнейшим условием интеллектуального, нравственного и творческого развития личности является выбор более эффективных средств обучения и воспитания на основе новых педагогических технологий.

Проектная деятельность в обучении иностранному языку является одной из современных педагогических технологий, методом развивающего обучения, направленным на развитие у обучающегося самостоятельных исследовательских умений [1].

Возникновение метода проектов произошло в начале XX столетия в США и не является новаторским в мировой педагогике. Разработавшие его американским философ и педагог Дж. Дьюи, а также его ученик В.Х. Килпатрик связывали данный метод с гуманистическими идеями в философии и образовании. Основная идея метода - заинтересовать обучающихся в самостоятельном получении знаний и навыков, необходимых им в современном мире. Изначально определялась проблема из реальной жизни, знакомая и значимая для ученика, при решении которой инструментарием выступали полученные знания, а также знания приобретаемые. Со временем идея метода проектов становится «интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования» [3, с. 66].

На сегодняшний день проектный метод – один из методов личностно-ориентированного обучения. Благодаря проектной технологии у обучающегося начинают активно вырабатываться самостоятельные исследовательские умения, такие как постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов. Метод проектов развивает творческие способности, учит мыслить логически, суммирует знания и навыки, полученные в процессе учебной деятельности, и заставляет задуматься о важных проблемах [5].

Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение заранее запланированного результата оптимальным способом. А решение проблемы предусматривает использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей [3, с. 68].

На уроке иностранного языка проект также предварительно организовывается учителем, самостоятельно выполняется учащимися, и в конечном результате создается конкретный творческий продукт [2].

Основная задача метода проектов - это усвоение новых знаний и образовательных программ, грамотное использование и развитие личных навыков и мировоззрения учащихся и их представлений об окружающей действительности. Соответственно, имея возможности для активности в процессе обучения, ученики могут проявить себя и разнообразить свою индивидуальность.

Метод проектов ориентируется на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени [3, с. 68]. Преподаватель может действовать гибко при данном методе: есть возможность и для подсказки в решении конкретно взятого вопроса, а также существует обучающемуся возможность дать проявить себя как творческая личность, направив его на самостоятельную деятельность. Но, в результате, ученики должны совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания из разных областей, получить реальный и осязаемый

результат. Вся работа над поставленной задачей, таким образом, становится проектной деятельностью [5].

Для овладения методом проектов необходимо понимать, что проекты могут различаться, и их использование требует серьезной подготовительной работы от преподавателя.

В настоящее время существует множество различных классификаций проектов. Одной из наиболее полных и значимых, с точки зрения применения в учебном процессе, можно считать классификацию Е.С. Полат.

В соответствии с признаком доминирующей деятельности можно выделить следующие типы проектов.

Типология проектов по признакам	
По виду деятельности	
Исследовательские	Проекты с хорошо продуманной структурой, обозначением целей, обоснованной актуальностью предмета исследования, приближены к подлинно научному исследованию.
Творческие	Проекты с соответствующим оформлением результатов в виде видеофильма, альбома, репортажа, дизайна рубрики.
Ролево-игровые	Проекты с открытой структурой, в которых участники принимают на себя определенные роли, обусловленные содержанием проекта.
Информационные	Проекты, направленные на сбор информации о каком-либо явлении для ознакомления с ней широкой аудитории. Требуется продуманная структура и корректировка по ходу работы. Интегрируются в исследовательские и становятся их частью.
Практико-ориентированные	Проекты, имеющие четко обозначенный результат деятельности участников, ориентированные на социальные интересы всех участников.
По предметно-содержательной области	
Монопроекты	Проводят в рамках одного предмета и темы выбирают наиболее сложные для усвоения. При изучении иностранного языка – темы исторического, страноведческого и социального характера.
Межпредметные проекты	Такие проекты достаточно объемные. Здесь работают несколько творческих групп и их работа должна быть слаженной и хорошо продуманной. Необходим промежуточный контроль результатов.
По характеру координации проекта	
С открытой координацией	Координатор ненавязчиво направляет работу участников проекта, помогая и организуя в случае необходимости отдельные этапы.

Со скрытой координацией	Координатор выступает как полноправный участник проекта.
По характеру контактов	
Внутренние (региональные)	Проекты, организуемые внутри учебного заведения, либо между школами, классами внутри региона, страны.
Международные	В проектах участвуют представители разных стран. Представляют интерес, так как для их реализации требуются средства информационных технологий.
По количеству участников	
Личностные	Проекты между двумя партнерами из разных классов, школ, регионов, стран.
Парные	Проекты между парами участников.
Групповые	Проекты между группами участников.
По продолжительности	
Краткосрочные	Проекты для решения небольшой проблемы, которые могут быть разработаны на нескольких уроках.
Средней продолжительности	Проекты от недели до месяца.
Долгосрочные	Проекты от месяца до нескольких месяцев.

Конечно, на практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих. Каждый тип проекта имеет различный вид координации, а также сроки исполнения, этапы, количество участников. Поэтому при разработке проекта следует иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них [3, с. 72].

Ряд исследователей в области проектной методики отмечают, что обучающимся разных возрастов целесообразно заниматься проектами, соответствующими для их возраста [6].

Презентация проектов на иностранном языке в начальной школе не требует высокой коммуникативности, оформления в электронном виде и использования компьютерных технологий. Требуется, в основном, более простое и красочное представление информации: проекты через картинки.

Различные УМК предусматривают наличие проектно-исследовательской деятельности уже с первого года обучения. Задания направлены на общение со сверстниками. В начальной школе учащиеся выполняют особые красочные творческие проекты небольшого объема. Также приветствуется проведение конкурсов проектов, выполняемых детьми, например, с участием старших школьников [2].

Используя изученные фразы на иностранном языке, обучающийся развивает свое умение расспрашивать одноклассников об их любимом животном, о семье, об увлечениях и оформлять результаты в виде таблицы. Данный тип относится к категории мини-проектов, требующих от детей при

их выполнении решения сложной задачи, имеющей прямую связь с исследованием окружающего социума. Результат исследования представляется учащимися в виде таблицы или рисунка.

Сценарное шоу, самодельные книги, коллажи, стенгазеты, журналы, открытки, реклама, игры, отчеты результатов исследования, выставки и другое можно классифицировать как творческие проекты на уроках иностранного языка.

Рассматривая проблему целостно, можно сказать, что проектная работа на начальном этапе обучения делает ребят более подготовленными к долгосрочной проектной деятельности в средней и старшей школах. Проектные технологии являются хорошей подготовкой к любой профессионально-ориентированной деятельности. Являясь учениками начальной школы, дети имеют практическую возможность применить на себе роли дизайнера, аналитика, менеджера, журналиста, создателя рекламы [2].

В средних классах обучающиеся начинают заниматься исследовательскими, межпредметными, групповыми проектами. Здесь часто требуются знания не только английского языка, но и других предметов (информатики, биологии, географии, истории и т.д.). Обучающимся необходимо определить тему проекта, которая заинтересует их. В групповом проекте необходимо распределить роли и обязанности в соответствии с интересами и возможностями каждого участника проекта. Проект должен быть аккуратно и красочно оформлен. Для работы необходимо использовать необходимую литературу.

Более серьезные коммуникативные проекты, для которых требуется подготовительная работа и составление плана, начинают рассматриваться только в средних и старших классах. Это определение темы, цели и задач исследования, разработка плана исследования, поиск материала по проекту, распределение задач внутри группы, наконец, презентация готового проекта и анализ работы. Каждый этап этой работы требует от учащихся полной концентрации внимания и умственного напряжения, которые помогают усваивать учебный материал [2].

В старших классах проектная методика отличается более высокими коммуникативными навыками. Обучающиеся более активно включаются в учебную деятельность, в данном случае происходит понимание личной ответственности за успехи в обучении, формируется активная словарная база у учащихся. Использование метода проектов позволяет педагогам создать условия для развития личности учащихся.

Результатом проектной работы является презентация, которая в средних и старших классах может быть представлена в виде постеров, докладов, ролевой игры, видеослайдов. Польза для учащихся очевидна. Это важное условие дальнейшей творческой работы и источник мотивации для изучения английского языка.

Презентация проектов должна проходить открыто. С приглашением родителей, в параллельных классах, с целью наблюдения за техникой выступления и сравнения себя с ровесниками и расширения круга общения.

От того, как она пройдет, будет зависеть желание учеников приступить к разработке следующего.

Так, например, популярными темами в средних и старших классах становятся темы, связанные с достопримечательностями, природой, изучаемой страны, темы здоровья, экологические проблемы, общественные организации и т.д. Очень часто ребята выбирают такую форму работы, как составление коллажей, пытаются найти пути решения поставленных задач и выражают свое отношение к поставленной проблеме [2].

Подводя итог, хотелось бы отметить, что несмотря на то, что существует множество различных видов проектов, с которыми обучающиеся сталкиваются в образовательном процессе, данная методика во всех случаях ее применения активно развивает у обучающихся самостоятельность, творческие способности, потребность в саморазвитии, так необходимые им в процессе обучения. Реальная четкая ориентация метода проектов на практический результат имеет большое значение для школьников. Между учителем и учащимися в процессе работы над проектом появляются новые диалоговые линии. Преподаватель выступает в роли помощника и консультанта [4].

Очень важно также и то, что работая над проектом, обучающиеся стараются научиться сотрудничать, а обучение во взаимопомощи воспитывает в них такие нравственные ценности, как взаимопонимание, желание и умение сочувствовать, то есть идет постоянный процесс обучения и воспитания. Работа над проектом помогает обучающимся проявить себя с разных сторон. У них появляется возможность показать свои организаторские навыки, нераскрытые способности в изучении иностранного языка. Умение успешно работать, используя метод проектов – показатель высоко-профессионального подхода учителя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся.

Список использованной литературы

1. Багрова, А.Я. Проектный метод в обучении иностранным языкам. / А.Я. Багрова // Вестник Московской международной академии, 2015. С. 12-16.
2. Петухова, А. А. Метод проектов на уроках иностранного языка. / А.А. Петухова // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. С. 75–80.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С. Полат // Под ред. Е.С. Полат. Изд. центр «Академия», М., 2008. 272 с.
4. Репич, Е.Б. Метод проектов на уроках иностранного языка. / Е.Б.Репич // Историческая и социально-образовательная мысль, 2015. С. 99-102.
5. Соколова, И.Ф. Проектная деятельность на уроках английского языка. / И.Ф.Соколова // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 17 сент. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 49-53.
6. Цыплакова, И.В. Учет возрастных, социальных и интеллектуальных особенностей обучающихся в проектной деятельности. / И.В. Цыплакова// Пожарная безопасность: проблемы и перспективы, 2014. С. 161-166.

УДК 37.04

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У РЕБЕНКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме преодоления дислексии у ребенка при изучении английского языка. Данная проблема является малоизученной и требует более детального рассмотрения. Основное содержание статьи составляет описание дислексии у детей, рассматриваются связанные с ней трудности. Значительное внимание уделяется приемам работы с детьми младшего школьного возраста по преодолению у них дислексии при обучении английскому языку.

Ключевые слова: *признаки дислексии, трудности обучения, проблемы в чтении, изучение английского языка.*

The article is devoted to the problem of overcoming dyslexia in children studying foreign languages. This problem is poorly understood and requires further consideration. The main content of the article is the description of dyslexia in children. Considerable attention is paid to methods of work with children of the school age on overcoming dyslexia.

Key words: *dyslexia, learning difficulties, specific developmental reading, learning a foreign language.*

Со статистикой не поспоришь – от 5 до 15 процентов детей имеют признаки дислексии, даже если ни они, ни их родители не знают об этом. И если по основным предметам учителям начальных классов вместе с родителями, в большинстве случаев, удастся как-то сгладить симптомы дислексии у учеников, то на английский язык ни у родителей, ни у учителей обычно сил не остается. При изучении английского языка у дислексиков появляются дополнительные сложности, ведь в нем слова пишутся одним образом, а произносятся другим, а именно затрудненное соотношение букв и звуков, письма и речи характерно для дислексии.

По определению Международной ассоциации по изучению дислексии [1], дислексия — специфическая форма трудностей обучения, имеющая нейробиологическую основу. Для нее характерны трудности, связанные с точностью и скоростью распознавания слов при чтении, а также с письмом под диктовку/орфографией и декодированием. Причиной этих трудностей обычно служит дефицит фонологического компонента речи, наличие которого не соответствует уровню развития когнитивных способностей и достаточному школьному обучению. Вторичными проявлениями являются трудности понимания прочитанного и недостаток объема прочитываемых материалов, что обычно приводит к ограничению словарного запаса и имеющегося объема знаний.

Основные проблемы у дислексиков при изучении английского языка: чтение, написание слов, концентрация и память. Рассмотрим каждую проблему подробнее.

Возможные проблемы в чтении у дислексиков:

1. Сложно читать незнакомые слова.
2. Могут путать похожие по написанию буквы при чтении (b, d, p, m, w, f, t и т. д.)
3. Быстро теряют концентрацию внимания при чтении.
4. Часто теряют строчку, которую читают.
5. Им может казаться, что буквы «скачут по странице» или бликуют.
6. Большое количество ошибок при чтении.
7. Читают очень медленно.
8. Могут пропускать буквы (или слоги) в слове при чтении.
9. Неправильно читают буквосочетания (плохо их запоминают или забывают в процессе чтения).

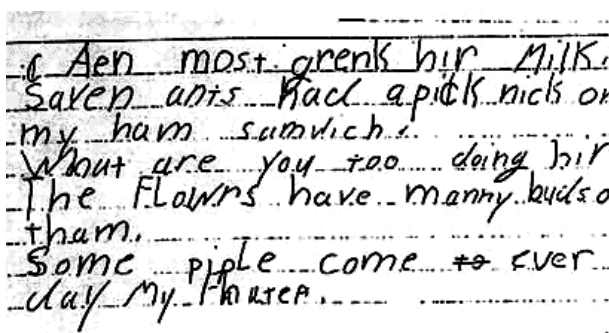
Чтобы понять, как чувствует себя дислексик при чтении, можно посмотреть на рисунок художника-дислексика Дэна Бриттона, на котором он разработал шрифт, позволяющий не-дислексикам понять, с какой скоростью воспринимают печатный текст люди, страдающие дислексией.



Возможные проблемы в написании слов у дислексиков:

1. Не могут записать незнакомое слово.
2. Не могут разделить слово на фонемы.
3. Часто забывают, как пишутся простые и знакомые слова.
4. Путают графемы (сочетания букв) одной и той же фонемы (звука).

Например:



Возможные проблемы с памятью у дислексиков:

1. Плохо запоминают новые слова и часто забывают выученные.

2. Мгновенно забывают порядок букв в изучаемом слове.
3. Плохо запоминают инструкции и задания к упражнениям.
4. Плохо запоминают слова, расположенные списком.
5. Плохо запоминают название месяцев, дни недели и время на родном и изучаемом языке.

Учителя иностранного языка не всегда достаточно осведомлены в вопросах дислексии. В связи с этим у них возникает предубеждение, что безграмотность детей объясняется их недостаточными интеллектуальными способностями, природной ленью или низкой мотивацией. Равнодушное отношение учителя к учащемуся с признаками дислексии, а также несоответствие используемых приёмов обучения индивидуальным способностям дислексика может нанести непоправимый ущерб его личности [2].

Обучая детей-дислексиков необходимо помнить, что они читают по-другому. Так как анатомия мозга, а точнее именно та часть мозга, которая отвечает за понимание речевых операций, у детей с признаками дислексии работает иначе, чем у остальных детей. При чтении мозг переводит символы (буквы) в звуки. Звуки должны быть объединены в слово со значением. Те части мозга, которые выполняют всю эту работу, у дислексиков менее развиты, поэтому, для компенсации при чтении они подключают другие части мозга, которые обычные люди не затрагивают при этом процессе. К тому же, они не преодолеют дислексию, читая больше.

Более того, они устают от мелких деталей и мелкого печатного шрифта. Особенно это касается учебников и рабочих тетрадей. Тот же самый текст из учебника, но более крупным шрифтом будет прочитан и понят дислексиком лучше. Кроме того, они быстрее утомляются от концентрации своего внимания на одной и той же деятельности. Если в среднем школьники могут заниматься чтением и письмом непрерывно в течении 20-30 минут, то дислексику необходим перерыв после каждых 10 минут. В противном случае дети могут жаловаться на головную боль и головокружение.

Вместе с тем, дислексии – визуалы. Лучше всего они запоминают информацию по картинкам и тактильным ощущениям. Картинки как бы «запечатываются» в их памяти. Если провести визуальное представление о каком-либо понятии, оно запомнится лучше. То, что они читают, остается в их памяти, к сожалению, не так хорошо. Позвольте своим детям «зарисовать» самим новую информацию или выстроить из кубиков новое слово. Это увеличит шансы на запоминание в разы.

Зная основные проблемы дислексиков, необходимо помнить, что обучение школьников с признаками дислексии иностранному языку представляет собой процесс активизации их творческой деятельности. Адаптирующие методики должны использовать внутренние ресурсы обучающегося, которые индивидуальны в каждом отдельном случае. У детей с признаками дислексии, как правило, часто плохо развиты лингвистические и логические способности, поэтому в методиках необходимо опираться на

визуально-пространственные, кинестетические, музыкальные способности [3].

Итак, несколько простых советов:

1. Используйте современные электронные устройства для изучения английского языка с вашим учеником. Например: обучающие программы на компьютере, планшеты, плееры, приложения в мобильных телефонах. Многие проблемы с обучением у учащихся с признаками дислексии возникают из-за их сложностей с чтением. Благодаря развитию современных технологий существует большое количество обучающих приложений и программ, которые позволяют учить английский язык и запоминать английские слова на слух.

2. Увеличивайте печатный текст, который необходимо прочитать на английском языке.

3. Объясняйте и разъясняйте письменные инструкции, которые даются перед упражнениями при выполнении домашних заданий.

4. Научите ребенка выделять важную информацию в тексте и главные члены предложения. Вооружившись цветными фломастерами, научите выделять важную информацию в тексте. Читая английский текст, необходимо приучить ребенка выделять разными цветами:

Subject (подлежащее) – кто сделал действие. Verb (глагол) – какое действие сделано.

Это поможет учащемуся понимать структуру английского предложения и переводить его на русский язык.

5. Замените бумажный словарь на онлайн словарь. Большое количество мелкого шрифта, который заполняет всю страницу и похожие между собой слова – это самый страшный кошмар для дислексика. Поиски значения каждого слова занимают много времени, нервируют и отбивают желание учить английский язык.

6. Не заставляйте выписывать слова в «школьный словарик». Почерк у детей с дислексией всегда оставляет желать лучшего, а записать в блокнотик новое слово каракулями — не значит выучить его. Ко второй, третьей страничке «словарика» дети сами перестают ориентироваться в нем. Если же подобная практика введена в школе, то лучше самим набивать новые слова на компьютере, например в программе Microsoft Excel или специальных приложениях, для составления собственных «словариков», например, приложение My Word Book от British Council, доступное для свободного скачивания с официального сайта, в котором можно записывать, озвучивать и добавлять картинки и перевод для новых изучаемых слов.

7. Не заставляете детей дислексиков «прописывать» слова по несколько строчек. Это утомительное и безрезультатное занятие развивает у них только нелюбовь к английскому языку. Методика «писать и проговаривать» новое слово – несомненно имеет свои преимущества, но не для таких детей. Им больше подходят следующие приемы: кроссворды, word search puzzles, word scrambles, сопоставление слова с переводом, раскраски со словами,

напечатанные прописи, в которых нужно обводить изучаемые слова, а также изучение новых слов на электронных носителях.

8. Text-to-speech программы и сервисы. Это программы, с помощью которых можно перевести печатный текст в аудио, начитанное англоязычными дикторами. Разумеется, данные технологии еще очень далеки от идеала, но для детей, которым сложно читать на английском языке, это, пожалуй, единственный вариант понять содержание текста и выполнить домашнее задание.

В заключение необходимо бы отметить, что хотя для учащихся с признаками дислексии процесс чтения и письма на английском языке значительно осложнен, адаптированные методы позволяют сделать этот процесс более доступным.

Список использованной литературы

1. The International Dyslexia Association. Definition of Dyslexia, 2002.
2. Чухнина, Е. И. Методики обучения чтению и письму на английском языке учащихся с признаками дислексии [Электронный ресурс] / Е.И. Чухнина // Проблемы педагогики. 2018. №1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-obucheniya-chteniyu-i-pismu-na-angliyskom-yazyke-uchaschihsya-s-priznakami-disleksii> (дата обращения: 21.02.2019).
3. Елецкая, О.В. Мониторинг коррекционно-логопедической работы: Уч.-мет. пос. / О.В. Елецкая. О.В.М.: Форум. НИЦ ИНФРА-М, 2016. 400 с.

О.А. Запороцкая
*Российская академия
народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ*

УДК 372.881.111.1

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из наиболее важных этапов при изучении иностранного языка является обучение говорению. Однако в большинстве своем данный этап вызывает определенные трудности у студентов в процессе обучения. В статье анализируются причины их возникновения и эффективные способы формирования мотивации студентов к говорению. На примере конкретных методов автор формулирует ключевые особенности изучения иностранного языка посредством общения.

Ключевые слова: *мотивация, методики формирования мотивации, деловое общение, иностранный язык, учебный процесс, факторы эффективного усвоения устного материала.*

One of the most important stages of learning a foreign language is developing speaking skills. However, this stage mostly causes some difficulties for students in the learning process. This article analyzes the causes of their occurrence and effective ways of forming students' motivation to speak. The author formulates the key features of learning a foreign language through communication using the example of specific methods.

Key words: motivation, methods of motivation formation, business communication, foreign language, educational process, factors of effective learning of oral material.

Не секрет, что мотивация является одним из приоритетных условий в изучении дисциплины, особенно иностранного языка. Истинная ценность преподавателя заключается в том, чтобы поддерживать заинтересованность студента на всех этапах обучения. Информативная литература, качественная методика преподавания – бесспорно важные составляющие процесса изучения иностранного языка. Однако первостепенным принято считать внутренний порыв и интерес студента. Именно о способах формирования мотивации студента к говорению на занятиях по иностранному языку пойдет речь в данной статье.

Итак, мы определили, что успех освоения иностранного языка, скажем, английского, во многом зависит от уровня мотивации ученика. Что именно влияет на этот показатель, и какие трудности здесь возникают? По данным опроса, проведенного среди студентов РАНХиГС, наиболее сложным этапом в процессе изучения иностранного языка являлся этап говорения. И это не удивительно, ведь устранение языкового барьера посредством беседы выступает ключевым и основополагающим фактором усвоения материала.

Прежде чем приступить к непосредственному анализу способов формирования мотивации к говорению на занятиях по иностранному языку, необходимо пояснить причины, почему именно этот этап вызывает у студентов столь явную неуверенность, а порой и панику.

Согласно данным, полученным в ходе опроса, студент избегает ситуаций говорения на занятиях по иностранному языку ввиду двух ключевых причин: страха оказаться непонятым и определенных воспоминаний детства, связанных с замечаниями учителя. Таким образом, главная причина, препятствующая уверенному говорению на уроке – внутренние барьеры, основанные на страхе.

Преподавателю необходимо учитывать данный фактор при формировании учебной программы. И, в первую очередь, сделать акцент именно на доброжелательной атмосфере во время урока: дать понять студенту, что ошибаться – не стыдно, и ругать здесь его за это не будут. Также одним из методов настроя на нужный учебный лад можно считать прием, когда преподаватель нарочно ошибается сам и исправляется. Конечно, здесь стоит учитывать, что речь идет не о серьезной грамматической ошибке, а, скажем, об орфоэпической. Для большей эффективности данного метода работу на уроке можно организовать в парах или небольших группах. Таким образом заметно возрастет уровень сплоченности в учебном коллективе, и повысится степень заинтересованности в этапе говорения.

Итак, мы определили первостепенную причину отсутствия инициативы на уроке иностранного языка у современного студента и выяснили главное условие формирования учебного процесса. Далее следует перейти

непосредственно к практическим советам для формирования мотивации учащегося.

Условно их можно разделить на 2 большие группы: мотивация в классе и внеурочная мотивация. Начнем с первой – какими способами преподаватель может заинтересовать студента при изучении английского языка, в частности, говорения?

На наш взгляд, эффективным следует считать правило - на уроке английского языка звучит только английская речь. Это касается также просьб выйти за дверь, приветствия, прощания, вспомогательных вопросов и т.д. К тому же, данная ролевая игра наверняка заинтересует студентов, ведь помимо так называемой «экстренной» работы мозга, включится также некий азарт и интрига – смогут ли они говорить на неродном языке в течение полутора часов?! Для большей эффективности данного метода следует в начале урока придумать задание проигравшему члену команды. В данной ситуации педагог должен следить за тем, чтобы игровой формат урока не приобретал стрессовый характер.

Следует также обратить внимание на то, что мотивация – это скорее внутренний процесс, поэтому и методы должны быть основаны на повышении уровня внутренней заинтересованности студентов.

Для этого преподавателю необходимо быть в курсе последних событий, которые обсуждает молодое поколение. В качестве дискуссий подойдет любое «громкое» событие в сфере путешествий, шоу-бизнеса и т.д. Педагогу следует лавировать в процессе беседы и делать акцент на использовании доселе неизвестных иностранных слов. Данный способ, как и предыдущий, положительно скажется на степени сплоченности учебного коллектива, а также значительно повысит словарный запас каждого студента.

В случае, если возникают сложности, можно дать студенту языковые конструкции для опоры во время процесса говорения. Часто ключ к раскрытию потенциала студента лежит на поверхности, порой стоит лишь предложить студентам несколько языковых конструкций, объяснив случаи их употребления, которые помогут им связать разрозненные идеи воедино. Как результат, получается отличный ответ по заданной теме. Педагог также может написать языковые структуры, такие как «In my opinion...», «Personally...», «As far as I know...» на доске, чтобы помочь ученикам выразить собственное мнение.

Скорее важное правило, нежели метод – студент и учитель не перебивают друг друга. Не стоит забывать про регламент времени на уроке, однако первостепенным должен быть индивидуальный подход и право студента закончить свою мысль. Несомненно, все наиболее типичные ошибки должны быть обобщены, разобраны, но уже после говорения, возможно, на этапе рефлексии, либо на отдельном уроке.

Особое внимание стоит уделять теме обучения за границей, путешествий, трудоустройства. Студент должен четко визуализировать цель изучения английского языка, будь то беседа с иностранным партнером или командировка в англоязычное государство. В этом случае мотивацией будет выступать знание английского языка и уверенное использование данного

навыка, а стимулом – контракт с иностранной компанией или поиск друзей за рубежом.

В качестве дополнительной мотивации перед началом урока педагогу следует цитировать мотивирующие фразы от студентов гарвардского университета. К тому же, фразы на английском языке с переводом на русский помогут увеличить словарный запас обучающихся. Список наиболее популярных изречений приведен ниже.

1. *If you fall asleep now, you will dream. If you study now, you will live your dream.* (Если ты сейчас уснешь, то тебе, конечно, приснится твоя мечта, но если же ты сейчас вычишься, то воплотишь свою мечту в жизнь.)

2. *When you think it's too late, the truth is, it's still early.* (Когда ты думаешь, что уже слишком поздно, на самом деле, все еще рано.)

3. *The pain of studying is only temporary. But the pain of not knowing – ignorance – is forever.* (Мука учения всего лишь временна. Мука незнания – невежество – вечна.)

4. *Studying is not about time. It's about effort.* (Учеба – это не время. Учеба – это усилия.)

5. *Life is not all about studying. But if you can't even conquer this little part of life, then what else can you possibly do?* (Жизнь – это не только учеба, но если ты не можешь пройти даже через эту ее часть, как ты будешь знать, на что способен?).

Вышеперечисленные методы формирования мотивации студентов к говорению на иностранном языке относились к первой группе – мотивации в учебном классе. Далее следует разобрать методы, имеющие эффективность во внеурочное время. Представляется, что преподаватель, кроме письменной домашней работы, должен также мотивировать студента к просмотру и прослушиванию английского радио или телевидения.

Одним из эффективных и в тоже время увлекательных способов начать слышать и различать английскую речь можно считать просмотр фильмов и сериалов с субтитрами. В большинстве своем речь в них представлена довольно простым и понятным способом. Еще один эффективный метод - это проговаривать на английском языке все вещи, которые делаете, таким образом, тренируя изложение своих мыслей. Студенты могут вести дома ежедневник на английском языке, при этом стараясь писать правильно.

Более продвинутым способом считается прослушивание английского радио хотя бы 2-3 часа в день. Наиболее известные радиостанции – «WNBC New York» и «Bloomberg Radio». Стоит учитывать, что темп речи здесь в 2 раза быстрее и, соответственно, понять ее сложнее.

Для того, чтобы процесс был более плодотворным, одним из домашних заданий может стать прослушивание английского радио в определенный час, а затем дискуссия в учебном классе на следующий день по поводу услышанного.

Третьим способом формирования мотивации студентов также следует считать возможности современной сети Интернет. Очевидно, студентам будет интересно проверить свои разговорные навыки непосредственно с представителем иностранного языка. Для этого созданы специализированные

сайты для общения, такие как «Italki», «HelloLingo» и «HelloTalk». Это одни из самых популярных языковых сайтов и приложений. Изначально они были предназначены для поиска друзей по переписке, но позже перекалифицировались в сайты для поиска репетиторов для занятий по Skype. Ценовая политика уроков довольно скромная – с легкостью можно найти учителя-носителя языка со ставкой до \$10 в час (60 минут, а не 45, как обычно принято у репетиторов).

Подводя итоги, следует отметить, что задача преподавателя иностранного языка на сегодняшний день состоит не только в том, чтобы обладать определенным набором знаний и навыков, а также уметь их грамотно и информативно подать студенту. Также обязательным условием для формирования эффективной мотивации является создание комфортных условий и доброжелательной атмосферы в классе. Используя и комбинируя вышеперечисленные методы, можно в короткие сроки привить любовь, понимание и искренний интерес студента к иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Пулатова, Ш. С. Мотивация студентов к общению на уроке / Ш.С. Пулатова // Филологические науки в России и за рубежом: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). СПб.: Свое издательство, 2016. С. 45-47. URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11474/> (дата обращения: 12.01.2019)
2. Слепович, В.С. Деловой английский язык: Учебное пособие / В.С. Слепович. Мн.: ТетраСистемс, 2012. 272 с.

Ю.В. Зябликова
МБОУ «СОШ №2 г. Петровска
Саратовской области»

УДК 37.035

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ МЕЖДУНАРОДНОГО СЕТЕВОГО ПРОЕКТА

В данной статье представлен опыт реализации международного сетевого проекта “America and Russia. We’re different but we’re together”. Участниками проекта стали учащиеся и студенты Саратовской области и студенты школы г. Даллас, штат Техас, США. Реализация проекта способствовала знакомству с реалиями страны изучаемого языка, расширению опыта работы в группе, развитию партнёрских и дружеских отношений между молодым поколением России и США.

Ключевые слова: проект, сетевой проект, межкультурное общение.

This article represents the experience of organizing the international network project “America and Russia. We’re different but we’re together.” The participants of the project were the students of the Saratov region and the students of Lewisville High School, Texas, the USA. The project facilitated collaboration and partnership in different issues actual for the youth in Russia and the USA.

Key words: network project, international communication.

Новые реалии XXI века, процессы интернационализации всех сторон жизни, особенности информационного общества выдвигают особые требования к овладению иностранными языками. Современная школа должна осознать свою обязанность приобщить к этим идеям детей, с раннего возраста растущих в условиях полиязычного и поликультурного мира. Иностранный язык как школьный предмет даёт для этого богатейшие возможности [1].

В этой связи образовательные стандарты второго поколения ставят перед учительским сообществом новые задачи, требующие современных подходов к содержанию образования, организации учебного процесса и технологиям обучения.

Приоритетным подходом в образовании в рамках реализации ФГОС становится системно-деятельностный, в основе которого лежит развитие сознания и деятельности ребёнка через обучение в специфически организованных видах деятельности [2].

Самым эффективным средством обучения иноязычной социокультурной компетенции, безусловно, является пребывание в стране изучаемого языка. Однако, учитывая отсутствие такой возможности у большинства учащихся, я как учитель английского языка, прошедшая стажировку в образовательных учреждениях г. Далласа, штат Техас, США в 2011 году, стала искать новые методы работы по повышению мотивации изучения иностранного языка, способствующие развитию компонентов социокультурной компетенции обучающихся вне языковой среды.

Во время пребывания в г. Даллас был налажен контакт с американскими коллегами, что способствовало дальнейшему развитию партнерских отношений.

Совместными усилиями был организован *международный сетевой проект “America and Russia. We’re different but we’re together”*. Данный проект был реализован в 2014, 2015, 2017 годах.

Проект был воплощён в жизнь при поддержке следующих организаций: Саратовского областного отделения международного общественного фонда «Российский Фонд Мира», кафедры английского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г.Чернышевского, Управления образования администрации Петровского муниципального района, МБОУ «СОШ №2 г. Петровска».

Целью проекта стало развитие творческого потенциала учащихся и студентов, партнёрских и дружеских отношений между учащимися и студентами Саратовской области и г. Далласа, штат Техас, США.

Задачи проекта:

- ✓ развитие языковых коммуникативных компетенций учащихся (студентов);
- ✓ повышение мотивации изучения английского языка;
- ✓ внедрение во внеурочный процесс обучения новейших методов, в том числе информационно-коммуникационных технологий;
- ✓ развитие творческой инициативы, умения работать в команде;

- ✓ стимулирование самостоятельности и креативности школьников (студентов).

Количество участников проектов составило: 2014 г. – 47 человек, 2015г. – 140 человек, 2017г.- 96 человек.

Среди них учащиеся 9-11 классов общеобразовательных учреждений Саратовской области, студенты 1 курса кафедры английского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г.Чернышевского, а также студенты 10-11 классов школы Lewisville High School, штат Техас, США.

Площадкой для реализации трёх проектов стал сервер Drive.google.com по адресу school2petr@gmail.com. Именно здесь участники проектов были поделены на российско-американские группы. Войдя в свои группы, участники могли найти необходимую информацию о проекте, общаться друг с другом, обмениваться информацией по теме исследования, создавать конечный продукт в рамках темы проекта.

Так, в 2014 году участникам российско-американских групп школьников предстояло исследовать ряд таких тем как:

1. Schools in Russia/America;
2. Traditional holidays in Russia/America;
3. Teens' problems in Russia/America;
4. Native city/town in Russia/America;
5. Ecological problems of my state (region/city/town) in Russia/America

Итогом проекта стали презентации учащихся, раскрывающие темы с российской и американской точки зрения.

В 2015 году перед участниками проекта ставилась задача создания электронных журналов на платформе www.joomag.com.

В рамках данного проекта участникам были предложены следующие темы для исследования:

1. Stereotypes in the U.S. and Russia;
2. National pride, state pride, community pride in American/Russian citizens;
3. Poverty and social reforms in America/Russia;
4. Youth subcultures in America/ Russia (goth, preppy, athletes, etc.);
5. The way American / Russian teens earn and spend their money;
6. Discrimination in America /Russia;
7. University choices, costs, degree programs available for those interested after high school;
8. Sports in America/Russia;
9. Most Successful (Rich) American/Russian Women;
10. Most Successful (Rich) American/Russian Men;
11. Entrepreneur Opportunities in America/Russia;
12. Immigration in America/Russia;
13. Famous sights in America / Russia.

Наиболее популярными темами совместных российско-американских электронных журналов стали «Стереотипы о России и Америке», «Известные

люди», «Достопримечательности двух стран», «Проблемы молодёжи», «Популярные места отдыха».

В 2017 году итогом работы участников стали письма, в которых ребята рассказали о своей культуре, традициях, проблемах, волнующих подростков России и Америки.

Поскольку проект реализовывался в преддверии Католического Рождества и Нового года, на странице Let's blog about Christmas and New Year блога English First (yuliaz.edublogs.org) российские и американские юноши и девушки смогли поздравить друг друга с праздниками, а также рассказать о традициях связанных с ними.

На сегодняшний день, данная страница блога представляет богатый культурологический материал для проведения урока по теме «Рождество и Новый год в Америке».

Говоря об итогах трёх проектов, можно с уверенностью сказать, что данный вид внеурочной деятельности понравился всем участникам. Такая форма работы расширяет кругозор учащихся и студентов, знакомит с реалиями страны изучаемого языка, повышает уровень владения языком и компьютерными технологиями, учит работать в группе. Кроме того, проект способствовал развитию партнёрских и дружеских отношений между молодым поколением России и США.

На сегодняшний день установлено, что обучение иностранным языкам при дистанционном режиме взаимодействия участников учебного процесса позволяют рассматривать его в качестве эффективной технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

В основе дистанционного обучения иностранным языкам лежит максимально реальная коммуникация, реализуемая посредством телекоммуникационного вербального письменного и устного взаимодействия коммуникантов. Таким образом, первым и одним из наиболее значимых свойств дистанционного обучения является обеспечение реального процесса общения, которое может осуществляться как в письменной, так и в устной форме.

Главное в таком общении – его интерактивность, обусловленная реакцией живого собеседника. Оно действительно носит опосредованный характер и осуществляется через компьютерные коммуникации, однако это реальное общение, жизненно оправданное и значимое. Иностранный язык, тем самым, становится инструментом, который функционирует в реальной жизненной ситуации общения, которая не выдумывается и специально (в сугубо учебных целях) не создается.

Можно отметить, что реальность коммуникации влечет за собой стремление больше общаться на иностранном языке.

Таким образом, данная форма сотрудничества является одной из высокоэффективных форм в обучении иноязычному общению и может решить основную цель преподавания иностранных языков – научить иноязычному коммуникативному общению.

Список использованной литературы

1. Рябов, Г.П. Глобальное образование и проблемы межкультурной коммуникации / Г.П. Рябов // Межкультурная коммуникация: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Н.Новгород, 2001.
2. Концепция Модернизации российского образования: (документы и материалы). М.: ВШЭ, 2011. 330 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. / Н.Д. Гальскова. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. М.: Слово, 2000. 624 с.

Н.В. Иванова

*Российский государственный
гуманитарный университет*

УДК 378.147.34

ПОЛИТИЧЕСКИЙ МУЛЬТИТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Настоящая статья посвящена отбору текстов политической тематики для занятий по иностранному языку в языковом вузе. Для ознакомления студентов с иноязычной политической действительностью предлагается формировать блоки текстов для чтения, связанных комментирующими отношениями. Ключевыми словами для выстраивания блока могут служить политические профессионализмы и язык идеологии. Ожидается, что текстовые блоки, в отличие от единичных текстов, позволят студентам познакомиться с многомерным фрагментом политической действительности и лучше понять страну изучаемого языка.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, политические тексты, отбор текстов, понимание культуры.*

The paper deals with reading texts on political issues in the foreign language classroom, focusing on criteria for text selection and guidelines for introducing texts to students. The author suggests using multiple texts instead of single ones in order to demonstrate an interrelated segment of a foreign political culture. It is argued that multiple texts, connected to each other through ideological and professional political vocabulary, will provide students with multiple perspectives on the foreign political culture, and help develop their cultural awareness.

Keywords: *foreign language teaching, political texts, text selection, understanding culture.*

Работа с текстами СМИ является важным аспектом изучения иностранного языка в языковом вузе, однако политическая проблематика часто не пользуется популярностью у студентов, и на понимание текстов влияют не только языковые трудности, но и слабые знания политических реалий своей и чужой страны. Представляется, что пробудить интерес к политической тематике можно было бы за счет ознакомления обучающихся с эмоционально насыщенной, многогранной политической действительностью, например, при работе с блоками текстов, связанных друг с другом комментирующими отношениями.

Как известно, цель комментирования может заключаться либо в реконструкции отсутствующего у реципиента понятия, либо в уточнении и

расширении имеющихся представлений [1]. При этом комментарии могут быть как вербальными, так и невербальными.

Применительно к текстам массовой информации А.Н. Богомолов [2] различает три вида комментариев: прагматичный (объяснение символики и реалий), прецедентный (толкование афоризмов, идиом, цитат из литературных произведений и т.п.) и проективный (объяснение подтекста – приращенных смыслов или затекста – отсылки к реальным событиям).

Если вместо обычных комментариев использовать для толкования исходного текста другие политические тексты, то можно получить некий блок текстов, иначе – мультитекст, воспроизводящий не отдельный факт, а фрагмент политической действительности, который позволит увидеть грани политической культуры. Под политической культурой, в частности, в политологии, понимается совокупность норм и ценностей, посредством которых человек вырабатывает систему своих политических потребностей, формирует политические ориентиры и политическое поведение [3].

При создании мультитекста необходимо придерживаться ряда критериев. Одним из основных является критерий аутентичности. На лингводидактической шкале аутентичности на одном полюсе находятся методически аутентичные тексты, созданные в учебных целях и отражающие моделирование условий реальной коммуникации, а на другом – тексты реальной коммуникации, для которых действует запрет любых изменений, требование сохранения оформления и контекстуального окружения (ср. обзор в [4]).

В идеале в обучении было бы желательно использовать строго аутентичные материалы в неизменном виде, однако на практике данное требование вряд ли может быть выдержано, в том числе, и из-за объема и графического оформления оригинальных материалов. Поэтому мы считаем допустимым использовать структурные элементы или фрагменты текстов (заголовки и подзаголовки, вставки, отдельные смысловые части и т.п.). При этом каждый из фрагментов следует снабжать указанием выходных данных источника с тем, чтобы при необходимости можно было уточнить особенности контекстуального окружения.

Далее, необходимо учитывать содержательные и формальные характеристики текстов. В составляемом блоке должны быть представлены тексты, в которых содержится эмоциональная оценка, и отправитель сообщения открыто заявляет о принадлежности к какой-либо политической партии или движению (выступления политиков, публикации партийной прессы, партийные лозунги и призывы и т.п.). Так как в процессе работы, предполагающей глубокое понимание, необходимо многократное перечитывание текстов, предпочтительнее отбирать короткие тексты или текстовые фрагменты, позволяющие экономную по времени обработку информации.

Для демонстрации различных аспектов политической культуры следует привлекать жанры как официального, так и личного уровней политики. Как отмечает В.В. Зеленский, личностный уровень политики проявляется во

взаимоотношениях людей, в их профессиональной деятельности, в восприятии человеком произведений литературы и искусства [5]. Соответственно, к личностному уровню можно отнести обсуждение политических проблем в интернет-комментариях, блогах и т.п.

Формируя мультитекст, необходимо обращать внимание на профессионализмы политического языка и язык идеологии, поскольку они являются ключевыми словами политической сферы. К профессионализмам относят обозначения политических систем (республика, монархия и т.п.), названия органов власти и их представителей (президент, парламент, депутат), названия партий и движений, имена известных политиков, а также политические действия (выборы, демонстрация, митинг и др.). К языку идеологии относят обозначения поддерживаемых обществом идей (демократия, свобода и т.п.), обозначения отвергаемых обществом идей (терроризм, фашизм, дискриминация и т.п.), символы успеха (определенные люди, здания, праздники), парольные слова политических группировок [6].

Особенностью идеологизированной лексики является семантическая лабильность, которая проявляется в том, что слова легко принимают новые значения или оттенки значений, которые обычно не сохраняются неизменными в течение длительных промежутков времени. В процессе борьбы за власть политические партии или социальные группы используют язык идеологии для поднятия престижа собственной группы или для борьбы с противниками, для распространения в обществе собственной версии понимания слов, с которыми связываются основные ценности общества [там же].

Специальный словарь внутри политического языка традиционно являлся объектом внимания авторов учебных материалов по иностранному языку. Он служил основой для определения подлежащей усвоению лексики и релевантных политических реалий. В то же время лексемы языка идеологии, в частности, многочисленные интернационализмы, а также обозначения идей глобального характера оставались вне поля зрения, поскольку считались словами, легкими для понимания. Однако, как было отмечено, язык идеологии связан с системой общественных ценностей, и в аспекте изучения политической культуры он также нуждается в специальных комментариях.

Ниже представлен пример мультитекста для знакомства с аспектами политической культуры Германии. Он состоит из фрагментов газетных и журнальных публикаций, отдельных частей информирующего текста с сайта германского Федерального центра политического образования и фрагмента читательского комментария. Блок посвящен ситуации вокруг Социал-демократической партии Германии и партии «Альтернатива для Германии», вопросам религиозной толерантности и партийной самоидентификации.

1. Ein Plakat der SPD zeigt am Dienstag (17.04.2012) in Düsseldorf den Slogan "Currywurst ist SPD". Im nordrhein-westfälischen Wahlkampf geht es jetzt um die Wurst. Die Sozialdemokraten wollen Plakate mit dem Slogan «Currywurst ist SPD» kleben. Das Motiv mit der scharfen Wurst, einer Portion Pommes mit

Ketchup und Majo sowie der Aufforderung «Am 13. Mai NRW SPD» ist als Sieger aus einer Online-Abstimmung hervorgegangen. (welt.de, 18.04.2012) [7]

2. Das AfD-Plakat mit dem Bild von einem Ferkel (kulinarisch bisweilen: „Milchferkel“, oft „U5“, d.h. unter 5 Kilogramm schwer) und der Textzeile „'Der Islam'? Passt nicht zu unserer Küche“, wird vielen Leuten schwer im Magen liegen. Ja, es gibt religiöse Nahrungsgebote und -verbote, und diese Vorschriften stehen oft im Gegensatz zu anderen Regeln anderer gesellschaftlicher Gruppierungen – bis hin zu grenzwertigen Praktiken, die juristische Probleme mit sich bringen können (wie etwa das Schächten und der Tierschutz). (eat-drink-think.de, 31.08.2018) [8]

3. Die SPD wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Milieu- oder Klassenpartei der Arbeiterschaft gegründet. Ideologische Gegensätze innerhalb und im Umfeld der Partei führten immer wieder zur Abspaltung neuer Parteien. In der Bundesrepublik war sie schon in unterschiedlichen Regierungskoalitionen vertreten und stellte insgesamt 20 Jahre lang den Bundeskanzler. (bpb.de, 16.07.2018) [9]

4. Die erneut fehlende Machtperspektive, die zusätzliche Konkurrenz der AfD und die ungünstig verlaufende Wahlkampagne führten dazu, dass die SPD bei der Bundestagswahl 2017 ihr bisher schlechtes Resultat von 2009 noch einmal unterbot und nur auf 20,5 Prozent der Stimmen kam. (bpb.de, 16.07.2018) [9]

5. Alternative für Deutschland: Wer sie wählt, wählt Nazis. Die AfD hatte immer ein Problem damit, sich von Rechtsextremen abzugrenzen. Seit diesem Wochenende gibt es keine Fassade mehr: Die Partei unterstützt Neonazis. Wenn man sie wählt, kann man sich nicht mehr auf Protest berufen. (spiegel.de, 02.09.2018) [10]

6. Die anderen Parteien haben es aber auch zugelassen, dass es in diesem Land erst dazu kam (2013!), dass sich eine Partei wie die AfD erfolgreich gründen konnte. Nach den ersten Erfolgen dieser Partei, hat sich auch ganz schnell die Terminologie der "etablierten" Parteien (CDU/CSU/FDP) AfD-nah angepasst. (nice2know, 31.01.2018)[11]

Весь блок текстов можно поместить под единый заголовок общего характера, например, «Германия: партии». Задача студентов – составить каталог упомянутых в текстах тем и фактов, выявить их взаимосвязь друг с другом, определить оценочную составляющую, найти в спорных случаях дополнительную информацию в Интернете, сформировать и выразить собственную позицию.

Представляется, что в обучении допустимо использовать переводы статей, листовок и других политических текстов наряду с аутентичными вариантами. В переводном тексте всегда обнаруживаются не заложенные в исходном источнике оттенки смысла в результате переводческих трансформаций, обусловленных различиями в языковых системах либо в языковой или социальной нормах. Анализ же переводческих трансформаций позволит обратить внимание обучающихся на вариативное отражение действительности.

Сходный лингводидактический потенциал имеют и тексты, близкие по содержанию (созданные по одному информационному поводу), но представляющие собой непередаваемые образцы продуктов различных лингвокультур. Они также позволяют заметить особенности в трактовке тем и интерпретации событий. Тексты такого рода можно найти, например, на лентах новостей крупных информационных агентств, имеющих филиалы в разных странах и публикующих материалы на разных языках.

Список использованной литературы

1. Сорокин, Ю.А. В чем заключается суть комментирования? / Ю.А. Сорокин // Текст и комментарий: Материалы круглого стола (Москва, Ин-т языкознания РАН, сектор психолингвистики и теории коммуникации)/ Под ред. В.Н. Базылева, Ю.А. Сорокина, Т.А. Ершовой. М.: МАКС Пресс, 2001. С. 12 – 13.
2. Богомолов, А.Н. К вопросу о создании модели обучения пониманию текстов массовой коммуникации (на материале учебника русского языка для иностранцев "Взаимопонимание") / А.Н. Богомолов // Вестник МГУ: Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. № 2. С. 17 – 25.
3. Горелов, А.А. Политология: учебник / А. А. Горелов. Москва : КНОРУС, 2017. 296 с.
4. Киян, О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. / О.Н. Киян. URL: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/KIYAN.htm>
5. Зеленский, В.В. Послесловие к кн.: Одайник В. Психология политики. Психологические и социальные идеи Карла Густава Юнга. СПб: Ювента, 1996. С. 368-380.
6. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография / Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т./ Е.И. Шейгал. Волгоград: Перемена, 2000. 368 с.
7. Inhaltslosigkeit mit Soße? „Currywurst ist SPD“! 18.04.2012 [Электронный ресурс] URL: <https://www.welt.de/regionales/duesseldorf/article106199473/Inhaltslosigkeit-mit-Soesse-Currywurst-ist-SPD.html>
8. Glosse zum AfD-Plakat "Der Islam passt nicht zur deutschen Küche". Am 31. August 2017 von Jürgen Dollase [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eat-drink-think.de/glosse-zum-afd-plakat-der-islam-passt-nicht-zur-deutschen-kueche/>
9. Etappen der Parteigeschichte der SPD. 16.7.2018 von Frank Deckler. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/parteien-in-deutschland/spd/42082/geschichte>
10. Alternative für Deutschland: Wer sie wählt, wählt Nazis. Ein Kommentar von Valerie Höhne. 02.09.2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/afd-wer-sie-waehlt-waehlt-nazis-a-1226160.html>
11. Sie haben ja so Recht! Beitrag von Nice2know. 31.01.2018 // Forum: Politik. AfD im Bundestag: Lasst sie machen – und scheitern [Электронный ресурс]. URL: http://www.spiegel.de/forum/politik/afd-im-bundestag-lasst-sie-machen-und-scheitern-thread-707932-1.html#postbit_62227670

УДК 37.026

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Цель работы – изучить понятие «межкультурная компетенция» и предложить эффективные методы ее формирования на занятиях по иностранному языку. В статье представлены общепринятые дефиниции и основные компоненты межкультурной компетенции, обоснована ее значимость в теории и практике преподавания. Указаны основные дидактические аспекты по содействию межкультурной компетенции и описаны стратегии преодоления сопряженных проблем. Автор делает вывод о значимости запланированных и управляемых возможностей для приобретения межкультурной компетенции.

Ключевые слова: *межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, коммуникативное взаимодействие, обучение иностранным языкам.*

The aim of the paper is to study different approaches to the definition of the term “intercultural competence” and to suggest effective methods of its formation at foreign language classes. The common definitions and main components of intercultural competence are represented as well as its importance in theory and practice of FL teaching is justified. The main didactic aspects of intercultural competence support are pointed out and the strategies of overcoming challenges are described. The author concludes with reference to the significance of planned and ruled possibilities for obtaining intercultural competence.

Key words: *intercultural competence, intercultural communication, communicative interaction, foreign language teaching.*

Утверждение, что язык внедрен в реальность культуры, безусловно. Но вопрос о том, как реализовать эту тесную связь языка и культуры в теории и практике обучения иностранному языку, остается открытым уже давно. Межкультурная компетенция причисляется к числу базовых, формируемых на занятиях по иностранному языку. Она определяется как способность эффективно и уместно действовать в межкультурных ситуациях и характеризуется определенными установками, эмоциональными аспектами, знаниями культуры, а также специальными языковыми умениями и навыками. Межкультурную компетентность можно понимать также как язык в функции, в ситуации, в культуре, то есть язык, используемый в конкретном ситуационном (микро-) контексте и в культурном (макро-) контексте.

Межкультурная компетенция предполагает формирование следующих умений и навыков:

- распознавание различий между собственной и целевой культурой в конкретных коммуникативных ситуациях;
- эмоциональная и когнитивная толерантность к различиям;
- развитие стратегий избегания конфликтов и их преодоления, сглаживающих осложнения и непонимание в коммуникативной ситуации;

- возможность субъективно понимаемого изложения собственной точки зрения;
- признание другой точки зрения и приобщение к коммуникативной ситуации.

Так называемая «культурная осведомленность», несомненно, является важной целью на занятиях по иностранному языку, но, нужно заметить, что культурное осознание связано с языковым сознанием и языковой осведомленностью, что передается с помощью системного инвентаря элементов, контрастов, сходств и общности именно через изучение языка. Поэтому особое внимание необходимо уделять лингвокультурным феноменам, различающимся по форме и функциям в родном и иностранном языках / культурах, в которых существуют такие структурные и культурные различия, из-за которых в диалоге между представителями разных языковых культурных сообществ могут возникать недоразумения. Поэтому для формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку нужно опираться на данные эмпирических исследований, которые бы позволили обучающимся увидеть и сопоставить образцы в родном и иностранном языках и выяснить, что является лингвистически и культурно значимым [1]. При такой работе очень важен подход, основанный на контрастной языковой паре, в рамках которой могут предприниматься попытки выявить определенные девиантные структуры на уровне прагматики и дискурса.

Хотелось бы отметить, что так называемая «интегративная» ориентация на межкультурный компонент в изучении иностранного языка не обязательно оказывает положительное влияние на успехи в обучении [2]. В некоторых контекстах обучения существует даже отрицательная корреляция между уровнем межкультурной компетентности и языковыми навыками, с одной стороны, и положительным отношением к иностранному языку и культуре, с другой стороны [3]. Кроме того, предположение о том, что лучшие навыки иностранного языка и межкультурная компетентность в иностранной языковой и культурной среде оказывают положительное влияние на социальное поведение и отношения в собственной культуре, не доказано. Нельзя просто уравнивать две совершенно разные ситуации: контакт с другими культурами в наших собственных культурных традициях и контактах с другими культурами в их культурном контексте.

Результатом формирования межкультурной компетенции должна быть не только готовность обучающихся эффективно общаться с различными в культурном отношении группами лиц, сотрудничать с ними и разрешать конфликты, принципиальным здесь является именно знание языковых особенностей. Поэтому становится очевидным, что для занятий по иностранному языку подход, принципиально сопряженный с языком уместнее, чем подход, связанный с социокультурными целями. На каждом занятии по иностранному языку мы имеем дело прежде всего с языком, а определенный уровень языкового сознания в будущем обеспечит и

соответствующее культурное сознание. Знание культуры языкового сообщества формирует понимание внешних особенностей поведения, способствует интерпретации содержания высказывания в контексте [4].

Разработка и выбор определенных концепций и стратегий обучения во многом зависит от преподавателя. В каждой педагогической ситуации преподаватель определяет цель, выбирает адекватное педагогическое средство, проектирует свое занятие так, чтобы оно соответствовало поставленным целям. Обучающиеся, в свою очередь, производя осознанный анализ языковых явлений, постепенно выстраивают систему изучаемого языка [5]. В практике преподавания иностранного языка для успешного формирования межкультурной компетенции следует обратить внимание на следующие моменты:

1. Уместное поведение в иноязычном культурном контексте предполагает множество знаний о нормах взаимодействия, ценностях и менталитете, а следовательно, обучающимся необходимо знать культурные различия и общность между ожиданиями и нормами, относящимися к родному языку и иностранному, осознавать его влияние на коммуникативное поведение участников и автоматически их использовать.

2. Передача языкового и культурного сознания, осуществляется при помощи различных примеров, упражнений, обсуждений, дискуссий. Они формируют рефлексивные речевые действия во время коммуникативного акта и вводят межкультурный контекст в сознание обучающихся. Упражнения, содержащие знания о различиях в языковых и культурных коммуникативных нормах, необходимо параллельно поддерживать текстами с высокой ассоциативностью и метафоричностью [6], с большой частотностью эвфемистических замен [7], содержащие элементы иронии [8] и т.д., то есть те, в которых межкультурные различия читаются особенно явно.

3. Использование специальных техник для осознания и понимания культурных различий, например, использование мультимедийно подготовленных учебных единиц, которые предметно обсуждают определенный аспект целевой культуры.

4. Учебный процесс должен быть направлен на повышенное внимание к отклонениям от собственных культурных образцов, привычек и манер поведения, и иметь в своем содержании примеры и образцы отличные от привычных. Для этого могут служить дневники обучающегося, наблюдения за коммуникативным поведением носителей целевой культуры, записи «критических» ситуаций и т.д.

5. Чтобы знания о культурно-языковых различиях между иностранным и родным языком использовались обучающимся автоматически, требуется разнообразие практических, коммуникативных и непременно теоретически-сопровождаемых упражнений, например, ролевые игры, имитации, сценарии и т.д. [9; 10]. В подобных симулируемых критических ситуациях могут не только передаваться чужие коммуникативные привычки, но и одновременно

ставятся под вопрос собственные интерпретационные привычки определенных контекстов.

6. Особенно эффективно для формирования межкультурной компетенции практическое и теоретико-аналитическое занятие. Однако, вместо упражнений с так называемыми общими культурными стандартами, необходимо вводить задания, в которых бы обучающийся испытал и интерпретировал критические ситуации лично. Здесь могут быть опробованы следующие методы:

- ролевые игры между носителями языка и обучающимися; перемена ролей, так что обучающиеся играют носителя языка и наоборот;
- запись нарративных интервью о «критических межкультурных ситуациях»:
- заметки, дневниковые записи, сообщения о критических межкультурных ситуациях;
- запись аутентичных разговоров (например, деловых переговоров; семейных бесед).

Подобное подлинное коммуникативное взаимодействие особенно хорошо подходит для применения на занятиях по иностранному языку, так как оно содержит в себе озадаченность, смущение и сомнение в собственных знаниях, благодаря чему приобретает повышенную восприимчивость к культурным различиям в нормах взаимодействия.

7. Следующая возможность содействовать формированию межкультурной компетенции – применять задания на множественный выбор, которые могут помочь в распознавании стереотипов, предубеждений или же жизненных ориентиров [11]. Да, такие задания довольно часто содержат стереотипные представления о поведении других языковых и культурных общностей, однако, все же могут быть использованы, например, для тестирования.

И еще несколько общих дидактических предложений по содействию межкультурной компетенции. Важно разъяснять обучающимся, что в реальной коммуникативной ситуации они не могут исходить из того, что другие их понимают и, что они сами понимают других. Они систематически должны быть готовы к проблемам понимания разного рода, например, с помощью тренировки стратегий для преодоления этих проблем:

- стратегии непрерывного контроля понимания, обсуждения значений и исправлений: обучающиеся всегда должны обращать внимание на признаки недопонимания и недоразумений и учиться договариваться о значениях;
- стратегия гибкого движения при интерпретации высказываний от локальных микроперспектив к глобальным макроперспективам, т.е. от части к целому и наоборот;
- стратегия сдерживания «окончательной» интерпретации высказывания, т.е. обучающиеся должны быть готовы рассматривать свою

интерпретацию высказывания как предварительную, временную, которая может быть пересмотрена и изменена.

На занятии не совсем удастся имитировать сложность и хаос «настоящей жизни» со всеми возможными ситуациями и коммуникативными трудностями. Но целям, которые мы ставим в рамках занятия, и не стоит конкурировать с повседневной жизнью и культурой будней. Лучше на основании эмпирических исследований осознанно, запланировано и управляемо создать разнообразные возможности для приобретения межкультурной компетенции.

Список использованной литературы

1. Максимова, Е.А. Повышение измеримости стандарта профессионального образования / Е.А. Максимова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. №1. С. 99-103.
2. Clement, R. Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics / R. Clement // Journal of Language and Social Psychology. 1986. №5. P.271-290.
3. Oller, J., & Perkins, K. Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables // Language Learning. 1978. №28. P.85-97.
4. Мартынова, Е.В. Вербализация локативных ситуаций в речи детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Елена Викторовна Мартынова. Саратов, 2008. 21 с.
5. Козловский, Д.В. Картина мира как субъективный образ объективной реальности в сознании человека / Д.В. Козловский // Язык и мир изучаемого языка. 2015. №6. С. 49-51.
6. Мартынова, Е.В. Концептуальная метафора в современном медиадискурсе / Е.В. Мартынова // Учёные записки Ульяновского государственного университета. Актуальные проблемы лингвистики и преподавания лингвистических дисциплин. Сер. "Лингвистика". Вып.1(21). Ульяновск: УлГУ, 2017. С. 112-114.
7. Кудряшова, А.П. К вопросу о связи языкового табу и эвфемии / А.П. Кудряшова // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 51-54.
8. Тупикова, С.Е. Когнитивные модели иронической тональности / С.Е. Тупикова, Е.А. Семухина // Когнитивные исследования языка. 2017. №30. С. 311-314.
9. Долгова, С.Ю. Некоторые приёмы развития навыков устной речи на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе (из опыта работы в экономическом вузе) / С.Ю. Долгова // Воспитательный потенциал инновационной образовательной среды. Сборник научных трудов Одиннадцатой Международной заочной научно-методической конференции. 2015. С. 95-97.
10. Мартынова, Е.В. Деловые игры на занятиях по иностранному языку в ВУЗе / Е.В. Мартынова // Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций: Сборник научных трудов Двенадцатой Международной заочной научно-методической конференции: в 2 ч. Ч.2. Саратов: Изд-во СРОО «Центр «Просвещение», 2016. С. 41-44.
11. Григорьева, Т.Ю. К вопросу о социальной преемственности / Т.Ю. Григорьева // Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций: сборник научных трудов: в 2-х частях. 2016. С. 110-113.

УДК 81

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ПОДХОДА ПРИ СОЗДАНИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ВИКТОРИНЫ

В статье рассматривается применение интегрированного предметно-языкового подхода для развития универсальных компетенций студентов вузов в рамках курса иностранного языка. В качестве примера реализации CLIL приводится интерактивная викторина, посвященная А. Гумбольдту.

Ключевые слова: *компетенции, междисциплинарность, интегрированный предметно-языковой подход (CLIL), интерактивная викторина.*

The article deals with content and language integrated learning (CLIL) as a way to develop competences in students within a Foreign Language course at the university. Interactive Quiz devoted to A. Humboldt is given as an example of CLIL application.

Key words: *competences, interdisciplinarity, content and language integrated learning (CLIL), interactive quiz.*

Компетентностная модель обучения, принятая в системе высшего образования, формулирует цели обучения в виде компетенций, необходимых в профессиональной деятельности современного специалиста. Такие универсальные компетенции, как УК-1: способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-3: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-4: способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке; УК-5: способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, - раскрывают роль иностранного языка как средства развития указанных компетенций и достижения более высокого профессионального уровня. Таким образом, задача преподавателя заключается в осуществлении такой языковой подготовки студентов, которая позволяла бы им эффективно использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности.

Решить данную задачу можно с помощью междисциплинарного подхода. В последнее время понятие междисциплинарности связывается отечественными исследователями с интегрированным предметно-языковым подходом (CLIL) и его применением в преподавании иностранного языка.

Основные компоненты интегрированного предметно-языкового подхода следующие: содержание (content), общение (communication), когнитивность, или мыслительные способности (cognition), и культура, культурологические знания (culture). Компоненты CLIL соотносятся с

содержанием вышеназванных универсальных компетенций, поэтому данный подход может помочь в их развитии. При этом возникает важный вопрос, как именно и в какой степени применять его на практике.

Существует три модели реализации CLIL:

1. «жесткая»: модель, при которой преподавание 50% всех дисциплин ведется на иностранном языке;
2. промежуточная модель: отдельные модули профильных предметов преподаются на иностранном языке;
3. «мягкая» модель: отдельные темы профильных дисциплин рассматриваются в рамках курса иностранного языка [1].

Учитывая особенности системы российского образования, подробно изложенные в исследовании Т. В. Сидоренко и С. В. Рыбушкиной [2], можно сделать вывод, что на данный момент наиболее реалистичной для реализации является именно «мягкая» модель. Она позволяет преподавателям иностранного языка при поддержке преподавателей профильных дисциплин предлагать студентам изучение тем, связанных с их специальностью/направлением, на иностранном языке [1].

Преподавание различных тем по специальности в рамках курса иностранного языка может осуществляться в различных формах. Примерами мероприятий, проводимых кафедрой «Английского языка и межкультурной коммуникации» СГУ, могут служить:

- студенческие фестивали, посвященные итогам совместной работы преподавателей, музейных сотрудников и студентов [3];
- ежегодный фестиваль междисциплинарных проектов «Учимся, играя»: анализ последующего применения результатов проектной деятельности в процессе обучения находим в исследовании С.А. Шиловой и Д.А. Алексеевой [4];
- создание электронных систем обучения [5];
- различные виды проектов [6].

Еще одним примером является интерактивная викторина «Александр фон Гумбольдт: Путешествие по России. Путевые заметки» (в рамках международного проекта «Дни Германии в СГУ – 2019»), которая объединила студентов Географического, Геологического факультетов и Факультета компьютерных наук и информационных технологий. Отметим, что существует несколько вариантов проведения подобного мероприятия, в данной работе мы рассмотрим лишь один из них.

Прежде всего, студенты получают задание подготовить сообщения о биографии ученого и его путешествии по России для того, чтобы впоследствии они могли представить эту информацию другим участникам викторины. В процессе этой работы студенты учатся осуществлять поиск и анализ информации для решения поставленной задачи, т.е. развивают мыслительные способности.

После каждого сообщения следует конкурсное задание, которое предварительно разрабатывает студент на основе подготовленного для презентации материала. Задание адресовано нескольким командам

участников, сформированным в начале мероприятия, и направлено на усвоение ими полученной информации, на углубление культурологических знаний и отработку профессиональной терминологии на иностранном языке. В свою очередь, участники викторины, выполняющие задания сокурсников, приобретают навыки командной работы.

Для визуализации фактического материала студентам факультета КНиИТ было предложено создать интерактивную карту маршрута научной экспедиции А. Гумбольдта по России. Интерактивная карта предоставляет возможность показать маршрут путешествия, а затем скрыть название отдельных пунктов, чтобы студенты-участники конкурсов могли восстановить их по памяти. Кроме того, карта предлагает видеоряд для сообщений, относящихся к тому или иному географическому району, а также для заданий. Работа над созданием интерактивной карты предполагает социальное взаимодействие, поскольку студентам факультета компьютерных наук нужно соотнести свои действия с требованиями викторины, адресованной студентам географического и геологического факультетов.

Таким образом, междисциплинарность проекта обусловлена двумя факторами: представлением части информации из области географии и геологии на иностранном языке, с одной стороны, и использование информационных технологий для проведения викторины, с другой. Помимо получения профильных знаний и реализации уже имеющихся (в случае студентов фКНиИТ), а также возможности повысить иноязычную компетенцию, студенты получают и культурологическую информацию, поскольку узнают о личности А. Гумбольдта, географии его путешествия по России и некоторые исторические факты. Кроме того, создаются условия для общения студентов друг с другом в рамках конкурсов и для их работы в команде. Таким образом, проект позволяет в некоторой степени решить существующую проблему: в рамках часов, отведенных на иностранный язык, трудно уделить достаточное внимание всем студентам, чтобы подготовить их к использованию иноязычной речи в ситуациях профессионального общения [7]. Выходом может быть взаимодействие студентов, при котором они обеспечивают друг другу практику языка.

Таким образом, несмотря на существующие сложности применения интегрированного предметно-языкового подхода в полном объеме, даже частичное его применение может помочь решить целый ряд задач по развитию универсальных компетенций, необходимых специалисту для эффективной профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Шилова, С.А. Применение интегрированного предметно- языкового подхода в рамках реализации компетентностной модели обучения в вузе / С.А. Шилова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конф. «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (21-22 февраля 2017 года). Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 314-318.

2. Сидоренко, Т.В., Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах / Т.В. Сидоренко, С.В. Рыбушкина // Образование и наука. 2017. №6. – С. 182-196.

3. Белонович, Э.Н. Опыт дополнительного образования студентов негуманитарных факультетов СГУ на базе музея-усадьбы В.Э. Борисова-Мусатова / Э.Н.Белонович, И.С. Похазникова, Е.А. Макарихина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конф. «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (21-22 февраля 2017 года). Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 197-203.

4. Шилова, С.А. Организация междисциплинарной проектной деятельности студентов неязыковых направлений / С.А. Шилова, Д.А. Алексеева // Гуманитарные и экономические стратегии общероссийского и регионального развития: сборник научных трудов. Саратов: ООО Изд-во «КУБиК». 2018. С. 31 – 36.

5. Алексеева, Д.А. Требования к внешнему виду электронной системы обучения и их реализация на примере создания обучающей игры / Д.А. Алексеева, С.А. Косарева // Информационные технологии в образовании: Материалы X Всероссийск. научно-практ. конф. Саратов: ООО «Издательский центр «Наука»», 2018. С. 13–15.

6. Косарева, С.А. Метод проектов в обучении иностранному языку как эффективное средство профессиональной подготовки / С.А. Косарева // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конф. «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (21-22 февраля 2017 года). Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 241-244.

7. Савельева, М.В. Педагогические технологии: инновационное применение / М.В. Савельева, А.Н. Савельев // Решетневские чтения. 2016. №20. С. 537-539.

Е.Е. Лухманова

*Российская академия
народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ*

УДК 371.315:378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ЭЛЕКТРОННЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ, ПЛАТФОРМЫ И ПРОЧЕЕ) В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ. ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ)

Интеграция мобильных устройств и электронных приложений в обучение иностранному языку приобретает все большую популярность. Автор статьи рассматривает преимущества и недостатки их использования на занятиях, приводит примеры использования различных электронных приложений и платформ в обучении, анализирует их положительные и отрицательные стороны.

Ключевые слова: *мобильное обучение, преподавание иностранного языка, инновационные методы обучения.*

The idea of integration of mobile devices and electronic applications/ platforms into the foreign language teaching process has gained a lot of popularity. The author of the article considers the benefits and drawbacks of their usage during a lesson providing examples of different electronic applications and platform usage with the analysis of their advantages and disadvantages.

Key words: *mobile learning, foreign language teaching, innovative teaching methods.*

В современном мире в условиях активной компьютеризации всех сфер жизни общества мобильные устройства все активнее используются всеми слоями населения в повседневной жизни. Почти любой современный человек не может представить свой день без смартфона, планшета или другого используемого им электронного устройства. Если сравнивать людей разных поколений, то, чем моложе человек, тем больше времени он проводит со своим мобильным устройством, и тем активнее и шире он его использует. Также большая часть населения не представляет свою ежедневную деятельность без специальных приложений, которые помогают систематизировать и упростить выполнение множества задач.

В сентябре 2018 года всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) провел опрос, выявивший количество пользователей Интернета и частоту его использования. Итак, 81 % россиян активно используют интернет в своей повседневной жизни. Среди людей от 18 до 24 лет (а это как раз студенты вузов) этот показатель составляет 97 %. При этом отмечается увеличение количества людей, предпочитающих выход в Интернет с помощью смартфона — по состоянию на февраль 2018 года 57 % населения страны получают доступ в Интернет через свой смартфон. При этом уменьшается количество людей, использующих для выхода в Интернет стационарные компьютеры и ноутбуки.

Данная тенденция также отражается и в использовании мобильных устройств в процессе обучения, в том числе и иностранному языку. Доход мирового рынка цифровых продуктов, предназначенных для изучения иностранного языка, достиг 1,8 миллиардов долларов в 2013 году. К 2018 году доход увеличился до 3,1 млрд. Такие приложения по изучению языка, как DuoLingo, например, очень популярны (это одно из самых популярных в мире приложений для изучения иностранных языков — число скачиваний превышает отметку в 100 миллионов на начало 2019 года). Спрос на подобные мобильные приложения непрерывно растет и очевидно, что темпы этого роста будут только увеличиваться из-за высокого уровня использования мобильных телефонов и планшетных компьютеров как основных компьютерных средств. Более того, спрос на них также будет сохраняться и в будущем благодаря активному развитию технологий в современном мире, что позволит данному рынку постоянно вводить новшества, которые улучшат качество приложений и сделают их более удобными в использовании. Ориентированность на различные интересы потребителей и общедоступность сделает такие приложения еще более популярными, чем сейчас.

Мобильные приложения играют огромную положительную роль в изучении иностранных языков непосредственно на занятии. Но, как и у всех методов обучения, использование мобильных устройств и приложений в образовании имеет свои преимущества и недостатки. Однако, надо признать, что положительных сторон их использования на занятиях по иностранному языку значительно больше, нежели отрицательных.

Итак, в данной статье мы рассмотрим сильные и слабые стороны использования как мобильных устройств в целом, так и конкретных программ/приложений для изучения иностранного языка на занятии (QuizletKahoot, MyEnglishLab и т.д.).

Очевидно, что смартфоны, планшеты и другие мобильные устройства упрощают процесс обучения, делая возможными изучение, закрепление и проверку материала в любом месте и в любое время. Они помогают улучшить процессы обучения и научения путем использования индивидуального или же группового обучения, а также путем расширения границ занятия до обучения в разных контекстах. Многие студенты используют мобильные устройства и приложения, которые могут обеспечить доступ к знаниям вне классной комнаты (например, когда студент болен, или просто решил закрепить/ расширить изучаемый материал). Благодаря этому увеличивается количество возможностей и времени для получения и усвоения знаний, а также отработки определенных навыков и умений, необходимых для последующего применения этих знаний на практике.

Также, использование смартфонов на занятиях позволяет создать комфортный психологический климат для изучения предмета за счет воспроизведения привычной для поколения студентов среды, обусловленной образом жизни, который включает в себя использование мобильных устройств. У людей, в особенности в возрасте 18-25 лет, часто возникает определенная зависимость от мобильных устройств (существует даже «условный показатель» психологического комфорта для таких людей - использование или просто прикосновение к своему смартфону 3 раза за 10-15 минут). Таким образом, использование мобильного устройства позволяет снять негативное напряжение от запрета использования или ограничения доступа к смартфону. Более того, благодаря огромной популярности использования обучающих приложений и их разнообразию студенты получают мотивацию к обучению, которая может улучшить продуктивность их работы, а также качество и количество усваиваемых ими знаний.

Важным является то, что мобильные устройства позволяют интегрировать различные технологии в содержание учебного плана, а также обеспечивают смену видов деятельности, что способствует поддержанию интереса к теме у обучающихся. Электронные приложения позволяют при необходимости использовать командные методы работы со студентами (например, при помощи приложения Quizlet.live) или дают возможность персонализировать процесс обучения (например, при помощи приложения Kahoot).

Мобильное обучение способствует развитию рефлексии, то есть самоанализа, так как уже упомянутые приложения позволяют просмотреть отчеты о выполнении заданий и выявить пробелы в знаниях. Это может быть сделано как самим студентом, так и преподавателем.

Также мобильные устройства и приложения могут быть использованы и для других целей, например, для того, чтобы «делиться» продуктом использования своих знаний, навыков и умений с другими студентами, например, при выполнении задания по ведению блога. Студенты также могут

использовать смартфоны и планшеты для поиска мест, упомянутых в учебнике, для возможности более углубленного изучения темы и получения знаний по темам, которые связаны с изучаемой, что способствует не только освоению материала, но и повышению общего уровня развития студента. Обучающиеся также могут «поделиться» (share) своими знаниями, комментариями и т.д. в подкастах или цифровых записях. Они могут делиться своей работой с помощью GoogleDocs и получать обратную связь. Можно использовать Вконтакте или другие социальные сети для публикации информации по определенной теме или комментирования (кстати, последний вид работы получил большой положительный отклик у студентов за счет того, что социальные сети активно используются ими в повседневной жизни и возможность упростить коммуникацию и по учебным вопросам является привлекательной перспективой).

Говоря в особенности об иностранных языках, надо напомнить, что успешность их изучения связана еще и с многократным повторением материала или запоминанием лексических единиц, что является сложным для некоторых студентов, или же просто скучным. Следовательно, для решения этой проблемы, нужно сделать процесс изучения более систематизированным для упрощения запоминания и более разнообразным и инновационным для увеличения заинтересованности студентов в процессе обучения. Такое приложение как Quizlet выполняет эти задачи и позволяет сделать процесс обучения не просто успешным, но и одновременно в положительном смысле развлекательным.

Еще одним преимуществом электронных приложений также является возможность использования фонетического контроля или фонетического освоения лексических единиц (например, в Quizlet при создании сетов/наборов лексических единиц преподавателю достаточно установить язык, а электронная система обеспечит качественное фонетическое озвучивание.) Некоторые электронные приложения к базовым учебникам, например, MyEnglishLab к учебнику New Language Leader и другим, имеют задания на озвучивание отдельных лексических единиц или интонационное оформление фраз. Единственным недостатком такого задания может быть то, что преподаватель самостоятельно должен проверить правильность выполнения фонетических заданий.

Дополнительная положительная характеристика мобильных приложений состоит в том, что преподаватель не всегда может запомнить все ошибки каждого студента во время ответа, в то время как мобильные приложения позволяют просмотреть статистику ошибок, что дает возможность преподавателю сделать вывод о том, какой материал недостаточно отработан. На основе полученных данных преподаватель может предоставить студентам дополнительное задание по проблемной теме для устранения пробелов.

С расширением использования смартфонов и доступа в интернет в любое время стало возможным оценивать знания студентов во время занятия и вне его быстрее, интереснее и без временных затрат на проверку выполненных работ. При использовании таких приложений для создания

тестов и викторин, как Kahoot, Quizlet, GoogleForms, GoSoupBox, Socrative, студенты получают возможность выполнять задания в свободное время или непосредственно на занятии, что помогает им более грамотно планировать время его выполнения. Данные приложения дают возможность получить результаты выполненных заданий непосредственно после окончания их выполнения, а также, получить обратную связь от студентов об удовлетворенности/ заинтересованности тем или иным заданием. Собранные данные показывают, что студенты положительно относятся к внедрению подобных программ в процесс обучения.

Теперь давайте рассмотрим недостатки использования (или препятствия к использованию) мобильных устройств и приложений на занятиях.

Обучение с помощью мобильных устройств в первую очередь основывается на создании условий использования телефонов на занятии. Соответственно, все студенты должны иметь стабильный доступ к сети Интернет и необходимое по мощности мобильное устройство (что могут позволить себе далеко не все обучающиеся). Отсутствие одного из данных пунктов может демотивировать студента к выполнению задания и использованию мобильных приложений в целом. Выходом из данной ситуации может быть использование одного мобильного устройства на двух студентов или группу.

Многие преподаватели считают одной из главных проблем использования мобильных приложений то, что они обучают лексическим и грамматическим явлениям обособленно, как структурной единице, а не в контексте. Когда лексика изучается при помощи составления карточек (например, сопоставление слова с его значением в Quizlet), обучающиеся бесспорно могут улучшить знание основного значения слова. Однако, дополнительные или прагматические значения данного слова могут быть упущены, а это означает, что обучающийся не будет способен понять значение того же слова в другом контексте. Хотя с нашей точки зрения, одновременное изучение всех значений одного и того же слова не является необходимым (иногда оно может даже иметь отрицательный эффект, так как одновременное изучение нескольких значений может привести к путанице).

Для улучшения работы с лексическим материалом в контексте одной тематики мы предлагаем использовать приложения или другие программы для составления графических схем связей/карт мышления (mindmaps), например, с помощью Google.com.

Еще одним минусом использования электронных автоматизированных приложений, является то, что многие из них не адаптируются к индивидуальным потребностям обучающегося или требуют большого количества усилий и времени на создание индивидуального материала. Это может привести к отказу от их использования. Хотя надо справедливо отметить, что такие приложения, как Quizlet и Kahoot позволяют использовать уже готовые, составленные другими пользователями этих приложений сеты/ наборы/задания или адаптировать их для собственных потребностей.

Существенным минусом использования мобильных приложений и платформ многие считают то, что они часто предлагают ограниченные объяснения материала в случае исправления ошибок (если вообще предлагают).

При всех преимуществах использования мобильных приложений в процессе обучения иностранным языкам, очевидно, что их использование в основном нацелено на отработку навыков письма, заучивание слов и расширение лексического запаса, тренировку отдельных грамматических и лексических явлений и не приводит к улучшению навыков разговорной речи.

Подводя итог вышесказанному, необходимо добавить, что на основании полученных нами результатов опросов, большинство студентов (93%) находят больше преимуществ в интеграции мобильных устройств и приложений в процесс обучения, чем недостатков. Но, согласно нашей с коллегами практике, наибольшее количество мобильных приложений, рекомендованное к использованию в течение одного занятия, — не более 3-х. Важно, чтобы преподаватели осознавали не только необходимость применения тех или иных цифровых средств и мобильных приложений в обучении на занятиях, но и то, что их использование должно быть умеренным и уместным, иначе существует риск превратить занятие в «игру ради игры».

Список использованной литературы

1. Волкова, Н.С. Роль и место иноязычной письменной коммуникации в профессиональном общении менеджера. / Н.С. Волкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 7-8 (159-160). С.41-45
2. Regina Heil, C., Wu, J., Lee, J., Schmidt, T. A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges, and Opportunities [Электронный ресурс] // The EUROCALL Review, Volume 24, No. 2, September 2016, P. 32-50. URL: <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.6402>
3. Nobre, A., Moura, A. Mobile learning. Scenarios in language teaching: perceptions of vocational and professional education students [Электронный ресурс] // URL: <http://hdl.handle.net/10400.2/6897>

Е.А. Максимова

*Саратовский социально-экономический
институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова*

УДК 378.147

ВОЗМОЖНОСТИ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Раскрывается потенциал дисциплины «иностранный язык» для освоения студентами профессионального опыта. Показано, что профессиональный опыт – это единство непосредственной деятельности, осуществляемой в соответствующей среде и личностных характеристик, необходимых для решения профессиональных задач. Условиями освоения опыта является включение студентов в коммуникативные практики и индивидуализация

их образовательной деятельности. Сделан вывод о том, что формирование универсальных компетенций наряду с расширением кругозора позволяет легче осваивать многие сферы профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональный опыт; индивидуализация образования; содержание; коммуникативная компетенция.

The potential of foreign languages for students' mastering professional experience is revealed. Professional experience is shown to be a combination of the activity itself, carried out in the professional environment and personal characteristics necessary to solve professional tasks. Conditions to master professional experience are students' involvement in communicative practices and individualization of the educational process. The conclusion is drawn that universal competences alongside outlook being broadened contribute to proficiency in many spheres of activity.

Key words: professional experience; individualization of education; content; communicative competence.

Освоение профессионального опыта – длительный процесс, который начинается в период профессионального образования и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности. Чем раньше этот процесс начинается и чем больше источников формирования опыта задействовано, тем более прочно опыт освоен. Одним из таких источников является изучение иностранного языка. В неязыковом вузе иностранный язык не является профильной учебной дисциплиной. Тем не менее, ее потенциал для формирования профессионально значимых качеств специалистов отмечен в работах целого ряда исследователей. Так М.К. Кузьмина обращает внимание, что при надлежащей организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе студенты получают возможность работать со специальной литературой на иностранном языке, что поддерживает актуальность уровня их квалификации [1]. Т.Ю. Григорьева замечает, что в процессе освоения не профильной учебной дисциплины студенты зачастую получают знания о будущей специальности, поскольку изучение дисциплины проходит на 1-3 курсах [2]. Д.В. Козловский пишет о том, что иностранный язык способствует формированию у будущих специалистов языковой картины мира, что, в свою очередь, способствует расширению их кругозора [3]. Е.В. Мартынова обращает внимание на взаимосвязь иностранного языка с другими дисциплинами, которая стимулирует восприятие метаязыковых данных и в дальнейшем дает специалистам возможность принимать осознанные решения в процессе социокультурного взаимодействия и позволяет переходить из одного лингвокультурного пространства в другое [4].

В данной работе мы развиваем подход, согласно которому профессиональный опыт будущего специалиста складывается из освоения профессиональной среды, непосредственно деятельности и изменений в характере мышления будущего специалиста. Профессиональную среду составляют различные коммуникативные практики, профессиональная культура, которая в рамках отдельного предприятия затем предстает в форме корпоративной культуры. Профессиональная деятельность представлена

непосредственной активностью работников, зафиксированной в профессиональных стандартах и должностных инструкциях. Изменения в мировоззрении и мышлении человека-профессионала отражены в профессиограммах, активно стимулируются в коммерческих и некоммерческих предприятиях участием персонала в программах личностного развития, тренингах командообразования и т.д.

Каждая из названных составляющих может развиваться и совершенствоваться при изучении иностранного языка.

В частности, развитие компетенций в устной и письменной коммуникации содействует освоению модели профессиональной среды и усвоению алгоритмов профессиональной деятельности, если содержание дисциплины насыщено аутентичными текстами по специальности. Задачи профессиональной деятельности будущих специалистов должны быть учтены в подборе заданий. На практике такой подход реализуется, если воссоздаются элементы коммуникативных ситуаций, типичных в профессиональном взаимодействии. Например, студенты экономических направлений подготовки, управления, страхования, должны быть готовы разрабатывать проекты в мобильных командах сменного состава. Если изучение ряда тем дисциплины будет организовано в виде проекта, будущие специалисты смогут не только усвоить профессионально направленное содержание дисциплины, но и получить опыт взаимодействия, распределения ролей, разделения ответственности [5]. Г.А. Никитина замечает, что наибольшая ответственность обучающихся за результат обучения достигается благодаря применению интерактивных способов организации образовательного процесса, в частности, парных и групповых форм взаимодействия [6].

Для определения возможных личностных изменений, развития профессионально значимых качеств и способностей в процессе изучения иностранного языка, обратим внимание, что от современного специалиста большинства сфер занятости требуется умение принимать решения, делать выбор, брать на себя ответственность. Если студент имеет опыт планирования собственного образовательного процесса, справиться с профессиональными задачами ему будет значительно проще.

Полагаем, индивидуализация образовательных траекторий студентов является механизмом получения соответствующего опыта. Т.А. Спиридонова предлагает индивидуализировать учебный процесс созданием лингводидактического портфеля студента. В процессе совместной работы с преподавателем по содержательному наполнению портфеля студенты приобретают опыт отбора материала, принятия решений, столь необходимый в будущем [7].

Значимость преподавателя в формировании у студентов профессионального опыта несомненна. М.А. Исайкина отмечает, что преподаватель иностранного языка способствует непрерывному развитию у студентов коммуникативных навыков, варьируя ситуации взаимодействия, привнося в них профессиональное содержание [8]. Н.В. Шеляхина обращает

внимание, что именно преподаватель определяет стратегические принципы коммуникативного поведения в вузе, которые в дальнейшем перейдут и в профессиональную деятельность студентов [9].

Следует отметить, что процесс освоения опыта поступательный. С.А. Дружилов выделяет его этапы: 1) ознакомление с моделью профессионального опыта; 2) освоение модели профессионального опыта; 3) самоидентификация специалиста с моделью профессионального опыта [10]. Последовательное прохождение этих этапов обеспечивает процесс интериоризации будущим специалистом нормативной модели профессиональной деятельности, которая в процессе дальнейшего освоения опыта трансформируется из нормативной модели в персонифицированную.

В заключение отметим, что представленная структура профессионального опыта как единства профессиональной среды, деятельности и личностных преобразований, предельно упрощена. В то же время, такая структура обозначает основные направления становления опыта и может быть использована в качестве схемы, отражающей программу развития специалиста. Использование потенциала учебной дисциплины «иностраный язык» в неязыковом вузе для освоения профессионального опыта заключается, прежде всего, в формировании универсальных компетенций. Наряду с этим, значима возможность интеллектуального развития будущих специалистов, расширения их кругозора, получение опыта коммуникации и взаимодействия, актуальных в любой сфере.

Список использованной литературы

1. Кузьмина, М.К. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе / М.К. Кузьмина // Теория и методика обучения иностранным языкам и смежным лингвокультурным дисциплинам. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 48-51.
2. Григорьева, Т.Ю. К вопросу об иноязычной профессионализации будущих специалистов / Т.Ю. Григорьева // Наука и общество. 2015. № 4 (23). С. 43-45.
3. Козловский, Д.В. Картина мира как субъективный образ объективной реальности в сознании человека / Д.В. Козловский // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С.49-51.
4. Мартынова, Е.В. Формирование социокультурных компетенций в контексте преподавания иностранных языков / Е.В. Мартынова // Вестник НЦБЖД. 2018. № 2 (36). С.35-38.
5. Максимова, Е.А. К вопросу о социальной ответственности будущих специалистов / Е.А. Максимова // Профессиональное образование в условиях перехода на инновационный путь развития: Проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции: Сборник научных статей. Под ред Л.Б. Набатова, А.В. Черных. 2008. С. 394-397.
6. Никитина, Г.А. Интерактивность в обучении иностранным языкам как фактор обеспечения продуктивности образовательного процесса / Г.А. Никитина // // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VII Международной конференции. 2015. С. 298-304.
7. Спиридонова, Т.А. Проблемы индивидуализации обучения в рамках компетентностного подхода / Т.А. Спиридонова // Иностранные языки в контексте

межкультурной коммуникации. Материалы докладов VIII Международной конференции. 2016. С. 467-471.

8. Исайкина, М.А. Развитие коммуникативных навыков как одного из аспектов профессионализации будущих специалистов / М.А. Исайкина // ... И помнит мир спасенный ... Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2015. С. 85-86.

9. Шеляхина, Н.В. Стратегические принципы коммуникативного поведения в вузе / Н.В. Шеляхина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2010. № 8. С. 65-67.

10. Дружилов, С.А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. 2003. № 4-5. С. 97-107.

В. А. Маркелова

*Саратовский государственный технический
университет имени Ю. А. Гагарина*

УДК 372.881.1

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ У СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

В данной статье рассматриваются особенности мотивации студентов архитектурных специальностей с точки зрения типов восприятия, а также использование технических средств для визуализации при обучении.

Ключевые слова: *мотивация, типы восприятия, визуал, пирамида Маслоу.*

This article discusses the features of the motivation of students of architectural professional fields in terms of types of perception, as well as the use of technical means for visualization during training.

Keywords: *motivation, types of perception, visual, Maslow's pyramid.*

Современное общество не представляет свою жизнь без гаджетов. Соответственно, и учебный процесс в настоящее время не может без них обойтись. В данной статье рассматривается мотивация студентов к изучению иностранного языка на основе типа их восприятия. Для проверки этой теории был проведен опрос, в котором приняли участие 26 студентов 2 курса специальностей «Архитектура» и «Дизайн архитектурной среды». Сначала рассмотрим, что же такое собственно мотивация.

Существуют несколько подходов к определению термина «мотивация». Одни исследователи определяют мотивацию как способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [1], другие – как направленное воздействие на внутренние чувства человека, приводящее к формированию намерения, а также результат этого процесса [2]. В данной работе за основу взята вторая формулировка, так как она затрагивает исключительно психологическое обоснование мотивации, не затрагивая физиологию.

Существует несколько критериев классификации мотивации:

1. По отношению к субъекту мотивации, она бывает внешняя, то есть не связанная с содержанием определённой деятельности, но

обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами, и внутренняя, то есть связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

2. По виду стимула бывает положительная и отрицательная мотивация. Другое её название – мотивация «к» и «от», или «метод кнута и пряника».

3. С точки зрения наличия дополнительного подкрепления, различают устойчивую и неустойчивую мотивацию [3].

Кроме вышеперечисленных подходов к классификации существует разделение на мотивацию индивидуальную (направлена на поддержание жизнеспособности), групповую (например, забота о потомстве) и познавательную (например, игровая деятельность) [4].

В образовательном процессе нам необходимо добиться устойчивой положительной познавательной мотивации, причем и внутренней, и внешней. Если мы обратимся к пирамиде потребностей А. Маслоу, то увидим, что такая мотивация находится на пятой ступени. Чтобы достичь мотивации на такой высокой ступени, должны быть удовлетворены потребности на низших ступенях [5]. 46,2 % опрошенных студентов ответили, что лучше усваивают информацию, если удовлетворены их естественные потребности (жажда, голод и т.д.). Поскольку преподаватель не в силах их удовлетворить, студент должен понимать механизм действия данной системы. Именно поэтому определение мотивации рассматривается с точки зрения психологии. Однако, преподаватель может удовлетворить потребность в безопасности, принадлежности к обществу и признании: студенты должны не бояться совершать ошибки, участвовать в работе группы и получать положительное подкрепление своих успехов.

Важным в процессе обучения является применение преподавателем знаний о специализации студентов и их типе восприятия. Существует 4 типа восприятия: аудиальное, визуальное, кинестетическое и дискретное. Аудиалам свойственно лучше воспринимать звуки, речь, распознавать интонации, кинестетикам проще познавать мир через осязание и прикосновения, им свойственен механический тип памяти, дискретный тип воспринимает мир как цепь логических связей, для них информация лучше усваивается в виде схем и формул, визуалы воспринимают мир с помощью глаз, для них информация представляется в виде зрительных образов [6].

Чаще всего, студенты архитектурных специальностей относятся к визуальному типу: они хорошо запоминают, например, типы зданий, работы архитекторов, цветовые гаммы и т.д., поэтому и при изучении языков необходимо мотивировать к работе именно этот центр восприятия информации. Современные технические средства позволяют использовать связь зрительных образов и языка.

В результате опроса студентов было выявлено, что большинству студентов (42,3%) необходимо связывать новые слова и конструкции с визуальными образами. Поэтому при отработке нового вокабуляра необходимо использовать яркие цветные картинки, анимации, видеоряды. С

3 по 5 семестры обучения в вокабуляр студентов необходимо активно включать профессиональную лексику. Для студентов архитектурных специальностей становится особенно важным ассоциирование ее с визуальными образами, так как собственно лексика, связанная со строительством и обликом зданий, интерьерами, экстерьерами наиболее удачно запоминается при ассоциации ее с определенными объектами действительности.

Грамматика является основной трудностью для студентов при изучении иностранного языка. Для студентов-визуалов важно будет вводить грамматику в зрительные ассоциации. Кроме картинок и иллюстраций, можно использовать яркие цвета текста, необычные шрифты, схематические изображения (38,5 % отметили, что для них лучшим способом фиксации информации являются схемы, они активно ими пользуются во время лекций).

Наибольшую сложность для визуалов будет представлять фонетика: студенты хорошо воспринимают графические символы транскрипции, однако их воспроизведение может вызывать у них затруднение, поскольку звуки английского языка довольно разительно отличаются от звуков русского языка. Здесь на помощь может прийти физиологический подход: студенты изучают строение органов речи, просматривают изображения и видео, в которых показано, каким образом звуки формируются, затем пытаются повторить их самостоятельно, ассоциируя увиденное с собственными органами речи.

Стоит отметить, что все перечисленные способы, хотя и рассчитаны на визуальный тип восприятия, но находятся в комплексе и с другими типами. Комплексный подход позволяет максимально задействовать все органы чувств, как бы погружая восприятие студента в языковую среду. При изучении иностранного языка необходимо задействовать аудиальный канал: восприятие на слух и произнесение звуков, слов, предложений. Кинестетическое восприятие может задействовать не только осязание, но и вестибулярное и вкусовое восприятия. Здесь используются отработка грамматических конструкций с помощью составления предложений и текстов на письме, игровая форма обучения. Дискретное восприятие включает в себя так же построение схем, запоминание формул, нахождение логических связей, что является эффективным в изучении лексики с помощью ментальных карт и семантических полей, а также изучении грамматики с помощью графиков и логики следования (наиболее эффективно для понимания значения форм *Past Perfect* и *Future-in-the-Past*).

В заключение, хочется отметить, что за 2 месяца использования данной техники заметно улучшилось запоминание студентами лексики и грамматики, облегчилась отработка звуков английского языка. В дальнейшем планируется продолжение внедрения этой техники среди студентов-архитекторов, а также ее проработка со студентами других специальностей.

Список использованной литературы

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. СПб: Питер, 2000.

2. Козлов, Н. И. Психологос. Энциклопедия практической психологии / Н. И. Козлов. М.: «Эксмо», 2015.
3. Классификация мотивации [Электронный ресурс] URL: <https://mylect.ru/managment/motivmanagment/152-2011-06-05-03-47-08-start2> (дата обращения: 13.02.2019).
4. Что такое мотивация? Цели, методы и примеры мотивации [Электронный ресурс] URL: <https://businessman.ru/chto-takoe-motivatsiya-tseli-metody-i-primeryi-motivatsii.html> (дата обращения: 13.02.2019).
5. Maslow, A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. New York: Harpaer & Row, 1954.
6. Маклаков, А. Г. Общая психология. Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. СПб: Питер, 2018.

Е.В. Мартынова

*Саратовский социально-экономический институт (филиал)
Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова*

УДК 37.026

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье обозначены тенденции в изменениях в сфере образования. Указано, что социокультурный подход требует новой подготовки студентов в связи с изменившимися условиями рынка труда и востребованностью выпускников вуза. Отмечены цели и компетенции, формируемые в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Описано значение социокультурного компонента при формировании коммуникативных навыков и развитии коммуникативных способностей обучающихся.

Ключевые слова: *уровень подготовки выпускника вуза, социокультурный компонент, коммуникативные способности, изучение иностранного языка.*

The tendencies in changes in the educational sphere are indicated in the article. It is pointed out that socio-cultural approach demands the new level of education of students under changed conditions on the labour market and growing demand for graduates. The objectives and competencies formed during the foreign language studying in the non-linguistic institute are described. The importance of the socio-cultural component in the communicative skills formation and communicative abilities development of the learners.

Key words: *level of education of students, socio-cultural component, communicative skills, foreign language learning.*

Поиск новых тенденций в образовании привел к внедрению в процесс образования компетентностного подхода. Принципы, определяющие цели, организация образовательного процесса и его результаты, легли в основу данного подхода. Быстрый темп развития общества задает и темп изменений в образовании. Возникает потребность в развитии конструктивности, мобильности и динамизме, и выпускник вуза должен быть готов к возможным переменам. Ситуация на рынке труда требует от современного молодого специалиста профессиональной универсальности, готовности к смене способов и сфер своей деятельности. От будущего специалиста ожидают профессиональной подготовленности с развитыми умениями и

навыками работы в команде, принятия самостоятельных решений, инициативы и способностей к инновациям.

В рамках компетентностного подхода выпускник должен демонстрировать не только знания, которые он получил в процессе обучения, но и способность их использовать, решать любые задачи. Изменения в компетенциях, формируемых в процессе обучения, которые необходимы для обеспечения качества образования выпускника, происходят в согласованности с запросами работодателей, так же как и формирование модели будущего специалиста должно происходить с учетом изменений условий экономического развития страны и востребованностью на рынке труда. Кроме того, социокультурный подход в профессиональном образовании подчеркивает важность качественно новой подготовки кадров, отвечающим современным требованиям рынка труда [1]. Ведь увеличение потенциала социального капитала вносит весомый вклад в развитие культурного капитала, создает дополнительные возможности для работников занять более выгодные позиции на рынке труда, дающие доступ к статусу, власти и увеличению доходов [2].

Эффективная подготовка выпускника неязыкового вуза к профессиональной деятельности подразумевает изучение учебных дисциплин, включая иностранный язык. Изучение иностранного языка, бесспорно, влияет на интеллектуальный потенциал, совершенствование речевой деятельности и памяти, общий кругозор будущего специалиста. При организации процесса обучения необходимо учитывать индивидуальные способности обучающихся к изучению иностранного языка и уровень сформированности коммуникативных навыков.

Целью изучения иностранного языка в неязыковом вузе является развитие основных навыков иноязычного общения в диалогической и монологической формах, а также формирование готовности к применению иностранного языка в профессиональной деятельности. Сегодня общепринятой является точка зрения, согласно которой, «с точки зрения компетентностного подхода в преподавании иностранных языков конечной целью иноязычного обучения является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции, т.е. способности к осуществлению межкультурной коммуникации» [3, с. 306]. Действительно, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, в результате изучения дисциплины «Иностранный язык» у студентов экономического вуза должна быть сформирована следующая общекультурная компетенция – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [4].

Изучение иностранного языка на основе знаний об истории и культуре страны изучаемого языка имеет большое значение для формирования и развития общекультурной компетенции, так как обучающиеся знакомятся с культурными особенностями представителей других стран, поскольку язык

отражает национальное своеобразие, образ жизни, культуры и экономики [5]. Социокультурный компонент способствует формированию и развитию иноязычных речевых навыков и умений, продуктивному межкультурному общению. Страноведческая информация мотивирует к расширению словарного запаса, овладению лексическими и грамматическими структурами.

Организация процесса общения неразрывно связана с формированием умений и навыков коммуникативного поведения или коммуникативной компетенцией [4]. В основе любой компетенции находятся знания, умения и навыки использования. Обсуждаемая компетенция отличается формируемой готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе межкультурного общения, готовностью представлять страну родного языка и приобретать знания о различных культурах, формировать представления о нормах жизни, выделять общее и специфичное в развитии разных стран [6].

При коммуникативном принципе обучения, социокультурный компонент важен в развитии коммуникативных способностей обучающихся. Способность к общению у каждого обучаемого формируется индивидуально, под влиянием семьи, учебного заведения, окружения сверстников. Социальная роль будущего специалиста в обществе, его общение с руководством и коллегами также откладывают отпечаток. Коммуникативные способности подразумевают, прежде всего, умение начать беседу, привлечь внимание собеседника с использованием вербальных и невербальных средств общения. В процессе диалога важно видеть эмоциональное состояние речевого партнера, проявлять отзывчивость и вместе с тем быть готовым к разрешению конфликтных ситуаций. Развитие коммуникативной способности является залогом успеха при становлении личности будущего специалиста, повышают его шансы на плодотворное сотрудничество при вхождении в коллектив, налаживании взаимоотношений с коллегами и руководством.

Образовательный процесс в вузе включает в себя овладение знаниями и умениями в определенных предметных областях, а также на развитие как общих, так и специальных навыков. Общие способности обучающихся могут охарактеризовать знания, умения и навыки во многих предметных областях, тогда как специальные относятся к способностям в одной конкретной предметной области, например, к дисциплине «Иностранный язык». Иноязычные способности выявляют склонности обучающихся к овладению видами речевой деятельности и навыками иноязычного общения на межкультурном уровне. Процесс преподавания иностранного языка предполагает, что формируемая новая система коммуникации накладывается на имеющуюся систему общения на родном языке. Овладение иноязычным общением происходит наряду с усвоением средств языковой коммуникации [7].

Развитие коммуникативных способностей на занятиях по иностранному языку способствует легкости усвоения учебного материала, мотивации к учебной деятельности, повышению самооценки. Коммуникативные навыки эффективно развиваются при помощи чтения, поэтому в качестве средства повышения мотивации к изучению иностранного языка можно рассматривать текст страноведческого характера. Ознакомление со страноведческим текстом предполагает познание чужой культуры, сравнение образцов национальной культуры и культуры страны изучаемого языка. Различные тексты могут быть моделями речевого высказывания и сообщать фонетические, грамматические и лексические аспекты языка. В процессе обучения важно не просто понимать учебный текст, но и научиться работать с ним. Итогом работы может выступать, например, реферирование текста. Для составления реферата иноязычного текста обучающимся необходимо научиться выделять основную мысль, факты, детали, обобщать выделенную информацию и соотносить отдельные части. Реферирование текста предполагает использование клише, интерпретацию текста [8].

Чтение текста позволяет удовлетворять индивидуальные потребности студента, совершенствовать изучаемые виды речевой деятельности. Разные виды текстов, используемые на занятиях по иностранному языку, способствуют расширению кругозора, повышению интереса к изучаемой дисциплине, пониманию особенностей национального характера, истории и культуры народа страны изучаемого языка. На занятиях используются тексты информативного характера, также тексты и диалоги, отражающие специфику разговорной речи, содержащие общепринятые выражения, нормы этикета и поведения [9; 10].

Обучение чтению текстов предполагает виды деятельности, выполняемые до чтения, во время чтения и после чтения. Упражнения, выполняемые до чтения текста, предполагают развитие языковой догадки при помощи подсказок, опор, схем и других средств. Возможны вопросы по общей тематике текста, предполагающие ответы на уровне общего развития обучающегося, или задания, когда на основе имеющихся знаний и опыта от читателя ожидают предположений, какая новая информация может содержаться в тексте, и последующим обсуждением, верны ли были догадки и предположения. На этапе непосредственной работы с информацией учебного текста отрабатываются упражнения типа: вопрос-ответ, расположение фрагментов текста в нужном порядке, узнавание языковых единиц и конструкций, завершение предложений и заполнение пропусков нужными лексическими единицами. После прочтения текста целесообразно выполнение заданий на высказывание собственного мнения о прочитанном, обсуждение отдельных проблем, которые были затронуты в тексте. Обсуждение и приведение аргументов, а также создание аналогичного текста на основе прочитанного и составление диалогов с использованием полученной информации побуждает обучающихся к участию в диалоге,

совершенствуя таким образом их диалогическую и монологическую речь [11]. При обучении коммуникативной деятельности, общению на иностранном языке, чтение текстов страноведческого содержания можно использовать и как элемент самостоятельной работы студентов.

Разные способности студентов к иноязычному общению требуют от педагога учета индивидуальных возможностей, индивидуального подхода при организации процесса обучения, с учетом дальнейшего развития языковых способностей и познавательных процессов. Продуктивность вербальной памяти, чувствительность слухового аппарата, способность замечать структурные вариации языка непосредственно связаны с развитием иноязычной речевой деятельности [12]. Активизация потенциала способностей обучающихся осуществляется путем творческого взаимодействия участников образовательного процесса и внедрения инновационных технологий в обучение. Также важна целенаправленная и систематическая работа по развитию иноязычного общения, организованная самостоятельная работа студентов с использованием заданий, способствующих развитию коммуникативных способностей. Страноведческие тексты имеют особое значение при формировании коммуникативных способностей, являются основой самостоятельной коммуникативной тренировки. Социокультурный компонент играет важную роль в процессе развития коммуникативных навыков и знаний культурологического характера для формирования оптимального уровня коммуникативных способностей.

Список использованной литературы

1. Максимова, Е.А. Социокультурная обусловленность модели специалиста / Е.А. Максимова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т.16. №4. С.46-50.
2. Горбунова, Н.В. Социальный капитал как форма культурного капитала / Н.В. Горбунова // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2005. № 11-2. С.115-120.
3. Никитина, А.Д. Проблема оценивания образовательных результатов в рамках компетентностной парадигмы / А.Д. Никитина, Г.А. Никитина // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: Материалы III Международной научно-практической конференции. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 305-309.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru/>
5. Ярунина, С.А. Социокультурный компонент в обучении иностранному языку / С.А. Ярунина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. №2
6. Наумова, В.А. Формирование социокультурной компетенции в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / В.А. Наумова // URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/650014/>
7. Исайкина, М.А. Развитие навыков и умений восприятия информации на занятиях по иностранному языку в вузе / М.А. Исайкина // Саратовской области – 80 лет:

история, опыт развития, перспективы роста. Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С.175-177.

8. Долгова, С.Ю. Реферирование экономических текстов на английском языке как средство повышения профессиональной компетенции студентов / С.Ю. Долгова // Саратовской области – 80 лет: история, опыт развития, перспективы роста. Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С.Яшин. 2016. С.173-175.

9. Хабарова, О.В. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного / О.В. Хабарова // Слово.ру: Балтийский акцент. 2013. №3.

10. Шеляхина, Н.В. Стратегические принципы коммуникативного поведения в вузе / Н.В. Шеляхина // Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях материалы международной научно-практической конференции 5-6 декабря 2010 года. Редактор: Берберян А.С. Пенза, 2010. С. 65-67.

11. Исайкина, М.А. Развитие коммуникативных навыков как одного из аспектов профессионализации будущих специалистов М.А. Исайкина // ...И помнит мир спасенный... Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С.85-86.

12. Игна, О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. 2012. №10 (125).

Г.А. Никитина, Р.З. Назарова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.111.1

SCRUM-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ

В статье рассматривается один из современных подходов к организации проектной работы в процессе обучения – EduScrum. Авторы статьи обращают внимание на целесообразность данной технологии в контексте сложившихся условий развития общества и требований образовательных стандартов. Выявляются особенности организации проектной деятельности в соответствии с методологией Scrum, выделяются преимущества и возможные риски применения проектов в рассматриваемом формате.

Ключевые слова: *проектная деятельность, EduScrum, образовательный продукт, Scrum-доска, цикл-спринт, обзор, ретроспектива, рефлексия.*

The article is devoted to one of the modern approaches to the project work organization in the sphere of education, which is known as EduScrum. The authors of the article point out the practical value of the technology under discussion in the context of the contemporary society development and the requirements of the educational standards. The article also deals with the peculiarities of the projective work organized according to the Scrum methodology, its advantages and possible risks in the real teaching process.

Key words: *project work, EduScrum, project results, Scrum-board / Flip, sprint, sprint-review, sprint-retrospective, reflection.*

Стремительные изменения, протекающие во всех сферах жизни современного общества, естественным образом отражаются и на системе образования. Развитие технологий, изменения на рынке труда, развитие клипового мышления современных школьников и студентов – это лишь немногие факторы, актуализирующие необходимость смены образовательных парадигм, подходов и методик обучения. Сегодняшние образовательные стандарты построены с учетом названных факторов. Так, методологической основой ФГОС СОО (так же как и ФГОС НОО, ФГОС ООО) является системно-деятельностный подход, который, в том числе, призван обеспечить активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Школьные стандарты предлагают портрет выпускника по каждой ступени обучения. К числу личностных характеристик выпускника, на которые ориентирован ФГОС СОО, относят следующие: «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; мотивированный на творчество... готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность». Кроме того, владение навыками проектной деятельности отнесено в стандарте и к числу метапредметных результатов освоения обучающимися образовательной программы [1].

Если традиционное образование было основано на простой передаче знаний, роль учителя сводилась, в основном, к роли лектора, а школа сравнивалась с железной клеткой, сегодня педагоги совместно с обучающимися пытаются найти ответ на вопрос, как выстроить методику или алгоритм движения к необходимым образовательным результатам. В данном контексте проектная деятельность и соответствующие навыки относятся сегодня к числу наиболее значимых и востребованных во многих областях жизни.

Одним из популярных понятий, встречающихся довольно часто на страницах интернета и наглядно описывающих реалии современного мира, является понятие «VUCA мир». Данный термин подразумевает «волатильное», изменчивое, нестабильное и непредсказуемое развитие будущего, мир неопределенности и стремительных изменений, насыщенный плотными потоками информации, сложным запутанным прошлым и неоднозначным настоящим (от английского *volatility, uncertainty, complexity u ambiguity*) (например, [2]).

Очевидно, что подобное стремительное развитие общества и всех процессов, происходящих в нем, касается как школы, так и высшего образования. В системе высшего образования так же происходят довольно масштабные изменения, вводятся новые образовательные стандарты. Скорость, с которой эти изменения вносятся и темпы внедрения новых ФГОС ВО можно

метафорически (естественно в контексте рассматриваемой системы) назвать молниеносными. «Беспрецедентная жесткость принимаемых в последние месяцы и годы решений Рособнадзора требует от вузов создания собственных эффективных стратегий управления образовательной деятельностью и, в частности, внедрения современных инструментов стратегического менеджмента и гибких методологий управления» [3, с. 16].

Иными словами, сложившаяся ситуация и тенденции в развитии как общества в целом, так и образования, актуализируют необходимость подготовки и школьников, и студентов вузов к новой реальности VUCA мира. Педагоги осознают, что сами люди и взаимодействие между ними важнее процессов и инструментов по достижению результатов, сам процесс обучения носит значимый характер. Речь идет не о формальной оценке. Вместо выполнения формальных обязанностей, домашнего задания, происходит сотрудничество с заинтересованными сторонами, и, как итог, вырабатывается готовность к изменениям – одна из ключевых компетенций в современном мире. Наряду с другими навыками, которые будут востребованы в ближайшем будущем (критическое мышление, креативность, коммуникативные способности, навыки командной работы - так называемая группа компетенций 4К) готовность адаптироваться к изменениям должна рассматриваться как значимый результат подготовки студентов.

Даже беглый взгляд на образовательные стандарты последнего поколения (в частности, ФГОС ВО 3++) позволяет утверждать, что названные компетенции являются ключевыми и входят в число требуемых ФГОС ВО универсальных компетенций (УК), связанных с системным и критическим мышлением, разработкой и реализацией проектов, командной работой и лидерством, коммуникацией и самоорганизацией [4].

Представляется, что именно проектная методика обучения является одним из наиболее продуктивных методов, которые могут способствовать развитию наиболее значимых в современном мире компетенций.

При этом, как ни парадоксально это звучит, но проектная методика в образовании, в том числе в обучении иностранным языкам, не является чем-то чрезвычайно инновационным. Еще в первой половине 20 века зародилась идея о проектной деятельности. Основателем метода проектов стал У.Х. Килпатрик. Он выделил несколько типов образовательных проектов, включая творческие проекты (написание пьесы, сценария, постановку пьесы); проекты, направленные на получение эстетического удовольствия и удовлетворения (чтение романа, просмотр фильма, посещение концерта, прослушивание музыки и т.д.); проекты, направленные на решение определенных интеллектуальных задач; проекты, нацеленные на развитие навыков и умений (в области плавания, танцев, игры на музыкальных инструментах, изучения иностранных языков и т.п.) (цит. по [5, с. 27]):

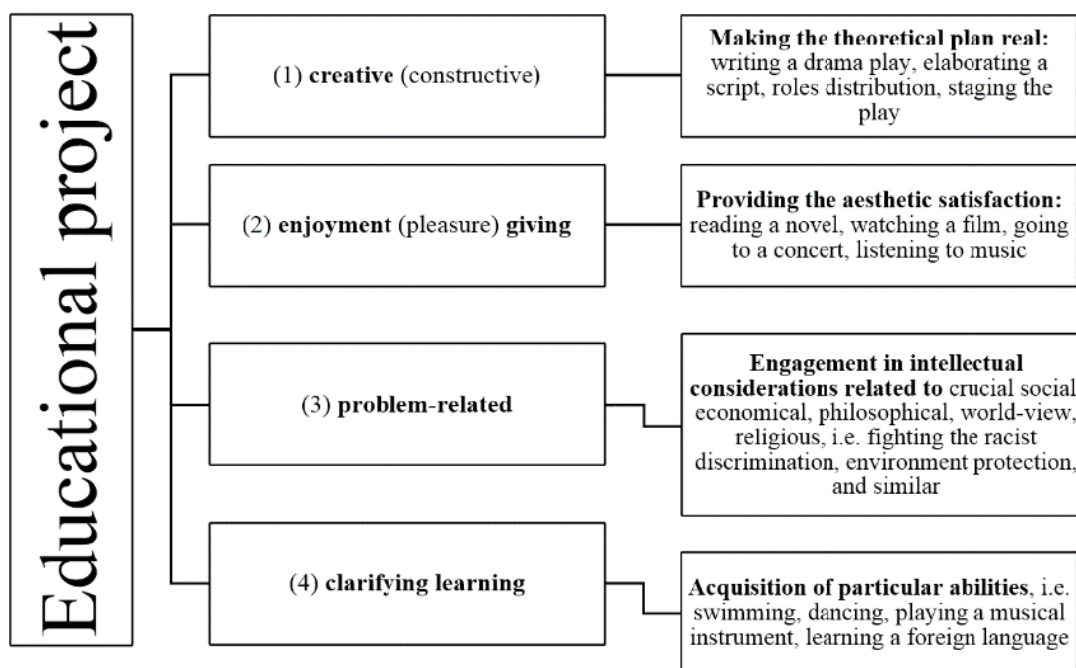


Fig. 2 Types of projects by W. H. Kilpatrick

Типология проектов в образовании сегодня довольно разнообразная. Выделяют проекты по предметно-содержательной области (предметные, межпредметные), по характеру доминирующей деятельности (исследовательские, поисковые, творческие, игровые и др.), по характеру координации проектов (жесткий, гибкий), по количеству участников (от индивидуального до массового), по характеру контактов (от классного до международного), по продолжительности [6].

В чем же особенности проектной методики, что делает ее довольно устойчивой технологией обучения, не теряющей актуальности? Идеологами проектной методики утверждается, что данная технология должна занять место среди наиболее интересных методик, которыми учитель может воспользоваться. Она действительно сочетает в себе реализованные в практической форме фундаментальные принципы коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам и основные ценности хорошего образования [7, с.19].

Посредством сочетания знаний, навыков, групповой работы, коммуникативного взаимодействия проектное обучение способствует когнитивному развитию, которое ассоциируется у обучающегося с личностными достижениями и успешным решением задач в глобальном масштабе [8, с. 764].

При обучении иностранным языкам проектная деятельность «представляет собой плодотворное поле деятельности, поскольку в силу своей многогранности и креативности способствует как развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, так и развивает аналитические способности и критическое мышление, укрепляет межпредметные связи» [9, с. 68].

Неотъемлемой составляющей любого проекта является создание

конкретного продукта. При обучении иностранным языкам также предполагается создание студентами собственного образовательного продукта. Именно активная самостоятельная учебная деятельность, нацеленная на конкретный, практически осязаемый результат, сопряжена с личностной мотивацией, что «делает процесс овладения предметным знанием значимым для студента... проектная методика при освоении иностранных языков позволяет сделать учебную деятельность более практикоориентированной, даёт студентам возможность активизироваться как субъектам деятельности, проявить свой личностный потенциал, а также посредством взаимодействия приобрести необходимые иноязычные навыки» [10, с. 32].

Не случайно, поэтому, проектную методику называют символом прогрессивного образования [5, с. 26]. Практический характер обучения, основанного на собственном практическом опыте, самостоятельно выполняемых действиях и поиске путей решения учебных задач - отличительные характеристики проектного обучения. При этом знание необходимо в контексте его активного применения, в связи с чем оно подвергается анализу, исследованию, интерпретации и творческому применению.

Еще одним немаловажным преимуществом проектной деятельности в образовании можно назвать адаптивность проектных задач, инструментов и этапов их выполнения в зависимости от конкретных условий реализации проекта. Адаптивность способствует всестороннему развитию личности [11]. Как уже отмечалось, в зависимости от конкретных личностных, метапредметных или предметных результатов, стоящих в процессе обучения в виде задач, педагог выбирает определенный тип проекта, который может быть основан как на фактологической информации и соответствующих целях, так и на развитии творческих идей и способностей обучающихся.

В рамках проектной деятельности у студентов развивается любознательность, креативность, аналитический характер мышления, способность к групповому взаимодействию, кооперации, ответственность за свою собственную деятельность и ее результативность, готовность экспериментально решать задачи, готовность осознавать проблемы и формулировать решения. Работая над проектом, обучающиеся образуют команду, состоящую из индивидуальных студентов, объединенных общей задачей и интересами. Как следствие, участники команды делятся друг с другом полученными знаниями, развивают способности экспертного отбора нужной информации для решения задач в конкретных областях.

Т. Хатчинсон выделяет несколько важных характеристик проектной деятельности: усердие, творческий, личностно-ориентированный, адаптивный труд, который можно охарактеризовать как функционально – мотивационную, коммуникативно-направленную деятельность, способствующую развитию личности [7].

При этом проект понимается «как цельное представление о комплексной, уникальной, ограниченной во времени деятельности,

направленной на достижение определенных целей через осуществление изменений, а проектную деятельность как предвосхищенную деятельность, направленную на достижение определенных целей через осуществление изменений в условиях ограниченности во времени» [12, с. 65].

Одним из инновационных подходов к проектной деятельности в современном мире IT-технологий, бизнеса и образования стала идея, получившая название SCRUM. В области обучения эта методика известна под названием EduScrum. Разработчики методики EduScrum утверждают, что «если мы хотим вырастить наших детей готовыми к реалиям XXI века, мы должны дать им автономию, мастерство и цель» [13, с. 4].

EduScrum – система обучения, в которой ответственность за образовательный процесс частично или полностью передается от педагога к обучающимся. Самостоятельное или совместное обучение с целью познания нового признается главным в EduScrum [14, с. 6], [13, с. 5]. Благодаря этой технологии проектной деятельности, обучающиеся учатся определять цели своего обучения, выстраивать и самостоятельно организовывать свою деятельность по достижению цели (см. метапредметные результаты ФГОС ООО и ФГОС СОО). Более того, личностные результаты тоже формируются через деятельность. Иными словами, в результате применения EduScrum технологии обучающиеся как школ, так и вузов овладевают ключевыми компетенциями. Способствуют этому такие характеристики данной технологии, как цикличность, поэтапность в обучении, «сопричастность учеников к своему обучению, вовлеченность, ответственность» [14, с. 6], наличие межпредметных связей (для реализации поставленных задач используются знания из различных областей), «гибкость результата и пути его достижения, прозрачность процесса, регулярная проверка и адаптация» [14, с. 7].

Четко обозначенные границы и цели при обучении позволяют увеличить долю самостоятельной и автономной работы обучающихся, когда они сами в командах, в рамках коротких циклов формируют образовательный процесс согласно заданным параметрам. Как следствие, вовлеченность и ответственность, чувство сопричастности к построению программы своего обучения, так же как необходимость работать в команде при решении поставленных задач, - все это способствует достижению необходимых результатов.

В основе методики EduScrum лежит эмпирический подход, который предполагает, что «знание появляется из непосредственного опыта, а также из принятия решений на основе уже имеющихся знаний» [13, с. 6].

Согласно разработчикам данной методики, работа над проектом включает в себя следующие этапы, обеспечивающие проверку результатов и адаптацию:

- формирование команды;
- планирование цикла («спринта»);
- собрание на ходу (например, в начале каждого урока);
- обзор цикла - спринта (тест, устная или письменная работа, эксперимент, смешанный формат);
- ретроспективное собрание (касающееся функционирования участников в команде и команды в целом);

- личная рефлексия (самоанализ) [13, с. 7].

Авторы технологии EduScrum подчеркивают, что учитель играет несколько ролей в процессе обучения. Безусловно, задача учителя организовать процесс, направлять и контролировать достижения работы команд. Но, кроме того, в соответствии с терминологией Scrum, учитель является и «владельцем продукта». Ученики работают в командах числом 4-5 человек. В каждой команде один из обучающихся исполняет роль Scrum-мастера, которого выбирают в начале каждого отдельного цикла-спринта (урока).

Однако нельзя утверждать, что при описываемой технологии учитель совершенно отстраняется от образовательного процесса. В обязанности учителя при использовании такой формы работы входит составление маршрутного листа изучения темы (или бэклога); разработка процедуры контроля качества полученных результатов; организация консультации в соответствии с образовательными запросами – обучающихся (консультации проводятся, как правило, для Scrum-мастеров); контроль выполнения заданий и проверка их качества.

Учитель помогает командам организовываться так, чтобы они были кросс-функциональными, включали учеников с разными навыками.

Основные функции учителя в рамках работы команд над проектом:

- несет ответственность за мониторинг, оценку результата и выставление оценок;
- выполняет функцию фасилитатора;
- способствует персональному и командному развитию обучающихся, создавая благоприятную и рабочую атмосферу;
- поощряет сотрудничество между командами.

Инструменты, которые способствуют реализации учителем названных функций – это подбор учебных материалов, ответы на вопросы учеников, примеры.

Кроме того, на этапе планирования учитель определяет крупные и более мелкие циклы в реализации проекта с определенными задачами по этапам. Одна из значимых задач включает в себя и подбор материалов, которые необходимо изучить.

Непосредственное планирование работы цикла-спринта, отражение результатов и движения на доске задач (так называемой «Scrum-доске»), проведение встреч команд в рамках конкретного scrum-цикла, как и в целом, координация работы всей группы, организация рефлексии по выполненным заданиям – все это обязанности Scrum-мастера.

Начинается работа над проектом. Согласно традиционной проектной методике, нередко бывает так, что ученики, работая над проектом, после этапа планирования исчезают из зоны видимости и появляются в конце работы с тем или иным результатом. В отличие от этого, в методике работы над проектом SCRUM вся работа, поделенная на конкретные задачи, циклы, позволяет команде проконтролировать (обзор) промежуточный результат, скорректировать действия, помогает держать фокус на приоритетных задачах. Основные направления работы над проектом - истории или спринты.

К каждой истории определены критерии успешности (по каким критериями ученики могут понять, что промежуточный результат достигнут, задача достигнута). Далее ученики выделяют мелкие задачи – они вносятся в колонку «надо». Эти задачи распределяются по времени работы над проектом.

Спринт – сердце EduScrum, связный набор учебного материала, помогающий достичь определенных учебных задач за ограниченный период. Спринтом может быть серия уроков со связанным содержанием, проект, глава книги и т.д. Еще одно понятие, применяемое методистами EduScrum, – артефакты. Артефакты представляют собой необходимые материалы для достижения целей и результатов работы, которые обеспечивают ее прозрачность и возможность проверки и корректировки. Бэклог продукта – это упорядоченный (и полный) список целей обучения и подходов к работе, которые соответствуют главной цели обучения. Scrum-доска (Flip, Scrum Board) предназначен для динамического представления набора задач и работ (поиск информации, презентация, написание эссе и т.д.), которые команда учеников должна выполнить в данном спринте. Scrum-доска представляет собой хронологию работы спринта. Все задачи передвигаются по нему в соответствии со своим статусом: «В плане», «В процессе», «Выполнено». Доска также дает понятие и о планировании. Она точно отображает, где команда учеников находится сейчас – что уже сделано, что осталось. Информация на доске должна постоянно обновляться, чтобы всегда отражать актуальный прогресс продвижения команды к достижению результата. Обновление происходит как минимум перед каждым Scrum-митингом.

Scrum-митинги, то есть пятиминутные встречи команд, регулярно проводятся на занятиях. В рамках таких встреч оценивается работа в команде над циклом – спринтом, проводится обзор полученных результатов и обзор взаимодействия в команде.

Очевидно, что подобные встречи-обзоры или ретроспективы (когда встает необходимость отвечать на вопрос «Как?») непосредственным образом способствуют развитию рефлексивных УУД.

Однако, важно, чтобы учитель способствовал созданию ситуации успеха. Важно определить, каковы требования программы, дать детям четкие критерии достижения результатов, обосновать выбранные цели – зачем необходимо что-то изучить и что-то научиться делать. А обучающиеся при таких заданных параметрах сами решают, как достичь цели – какие действия будут выполняться ими.

Следить за движением команд помогают точки достижения учебных целей в заданные временные сроки. Формой обзора может быть тест, устный опрос, самостоятельная работа, вопросы командам, ответы у доски и т.п. Важно, чтобы команды знали заранее, когда и в какой форме это будет осуществляться.

В результате продвижения по всем намеченным циклам команды достигают итоговый результат работы команды - презентация проектов, за которой следует контрольная работа, а затем ретроспективный анализ

командной работы. Именно в рамках ретроспективы происходит личностный рост учащегося, развитие метапредметных результатов и навыков – это инструмент непрерывного улучшения качества обучения. Собираясь, команды дают друг другу обратную связь: *Что было хорошо? Что можно улучшить? Что нужно перестать делать?* На данном этапе происходит выработка плана по дальнейшим изменениям следующих циклов. При необходимости изменяется направление и порядок действий, и даже промежуточный продукт. Преимущество данного метода состоит в том, «такой способ обучения способствует переходу человеческих навыков из сферы неосознанного в сферу сознательного» [15].

Однако учителя-практики, которые начинают внедрение eduScrum технологии в образовательный процесс отмечают, что среди возможных рисков есть риск невыполнения календарно-тематического планирования. Именно поэтому для педагога важно четко организовать проектную работу над каждым спринтом, предложить конкретные, понятные и четкие критерии достижения положительного результата, дать полный ответ на вопрос «*Что?*».

В последнее время в образовательном пространстве России наблюдается интерес к технологии eduScrum. На страницах официального сообщества «eduSCRUM Россия» в Фейсбуке (<https://www.facebook.com/groups/eduscrum/>) педагоги делятся своими результатами, рассказывают об успешных проектах и обсуждают проблемные вопросы.

Кроме того, участники этого движения собираются и на конференции, одна из которых - Всероссийская педагогическая конференция «Новая методика обучения eduScrum: ответ на вызовы XXI века» - состоялась 29 января 2019 года на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 95 с углубленным изучением отдельных предметов» города Саратов. В рамках конференции выступили учителя и методисты, внедряющие eduScrum в своих школах, из г. Нижний Тагил, г. Екатеринбург, г. Электросталь, г. Москва. Участники не только рассказывали о технологии, но и проводили мастер-классы.

Итак, интерактивность является неотъемлемой чертой процесса обучения иностранным языкам, позволяет повысить уровень продуктивности образовательного процесса [16]. Интерактивность и активность – это именно те характеристики, которые отличают проектную методику от целого ряда других. Значимость и эффективность проектной методики в обучении иностранным языкам доказана многолетним опытом ее внедрения. На проектной методике были построены УМК конца 20 столетия (например, Кузовлев, В. П., Лапа, Н. М., Перегудова, Э. Ш. *Happy English* М.: Просвещение, 1996.). Сегодня актуальность проектного обучения языку также очевидна. К числу наиболее важных преимуществ проектной деятельности при изучении иностранного языка относят следующие факторы. Проектная работа позволяет обучающимся закрепить знания языка, которыми они уже овладели, одновременно, способствует активному поиску нового знания, новых слов и выражений, необходимых для решения проектных задач. Кроме того, командная работа над

разными этапами выполнения проекта способствует интегрированному развитию и практике нескольких коммуникативных навыков (и чтения, и письма, и аудирования, и говорения) [17, с. 286].

Использование в качестве дополнительных инструментов обучения артефактов современных ИКТ позволяет решить многие задачи, связанные с повышением уровня заинтересованности и мотивации учеников. Так, например, при обучении иностранному языку, предлагается использовать такие сервисы веб-2.0 как, Kahoot (платформа создания интерактивных викторин); FlipGrid (платформа записи видео отчетов); социальные сети (vkontakte); Apple TV (приложения для изучения иностранного языка); Prezi (платформа для создания интерактивных презентаций) [18].

В целом, несмотря на возможные риски, актуальность и эффективность SCRUM технологии позволяет обеспечить прозрачность образовательного процесса, основной ценностью которого признается совокупность индивидуальных учебных результатов, личностное развитие и совместные достижения обучающихся. Наряду с ростом интереса учеников, высокими образовательными результатами (при условии грамотной организации проектной деятельности), можно отметить и значительный воспитательный потенциал технологии. У обучающихся растет чувство ответственности за свой личностный результат и за результат работы команды; формируются умения планировать, строить учебное сотрудничество с чувством взаимного уважения друг к другу.

Список использованной литературы

1. ФГОС СОО Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" [Электронный ресурс] // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/>. (дата обращения 29.01.2019 г.) Загл. с экрана. Яз. русс.
2. Аксенова, Т.Н. Влияние особенностей выбора профессии на формирование актуального образовательного процесса в вузе / Т.Н. Аксенова, О.В. Шахрамьян // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №4 (28). С. 49-55.
3. Бермус, А. Г. Стратегический менеджмент и гибкие методологии управления реализацией стандартов подготовки по педагогическим направлениям / А.Г. Бермус // Известия ВГПУ. 2018. №9 (132). С. 16.-23.
4. ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Минобрнауки России № 121 от 22.02.2018 г. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения 30.10.2018 г.) Загл. с экрана. Яз. русс.
5. Przybysz-Zaremba, Małgorzata & Kolodziejcki, Maciej. Project method in educational practice // University Review, Vol. 11, 2017, No. 4, p. 26-32.
6. Пелагейченко, Н. Л. Метод проектов. Классификация и структура школьных исследований. / Н.Л. Пелагейченко // Технология. Всё для учителя! № 4. 2013. С. 2-8.
7. Hutchinson, T. Introduction to Project Work / T. Hutchinson. Oxford University Press, 2001. 20 p.
8. Maida, Carl. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. // Policy Futures in Education. Volume 9. № 6. 2011. p. 759-768.
9. Подкаменная, Е.В. От дерева проблем к дереву решений: формирование

коммуникативной компетенции при обучении школьников иностранному языку через проектную деятельность / Е.В. Подкаменная, С.А. Фетисова // *Magister Dixit*. 2015. №1 (17). С. 64-68.

10. Ванцова, Н.В. Возможности использования проектной методики при преподавании иностранных языков / Н.В. Ванцова, Д. Исламов, Т.М. Хусяинов // *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*. 2016. №10. С. 31-34.

11. Золотарев, М.В. Реализация концепции индивидуальной траектории обучающихся в рамках проектного метода / М.В. Золотарев // *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. Сборник научно-методических статей преподавателей иностранных языков вузов России*. Саратов, 2018. С. 200-205.

12. Беляков, Е.М. Проектная деятельность в образовании / Е.М. Беляков, Н.М. Воскресенская, А.Н.Июффе // *Проблемы современного образования*. № 3. 2011. С. 62-67.

13. ArnoDelhij, Rini van Solingen, WillyWijna Руководство по EduScrum [Электронный ресурс] / пер. И. Мифтахов, Т. Глухарёв. 2015. // URL: <https://docplayer.ru/41442053-Rukovodstvo-po-eduscrum.html> <https://docplayer.ru/41442053-Rukovodstvo-po-eduscrum.html> (дата обращения 30.01.2019 г.) Загл. с экрана. Яз. русс.

14. Бронников, А.С. Инновационный образовательный проект по теме «Возможности использования технологии Education Scrum на уроках географии и на занятиях внеурочной деятельности в средней школе» [Электронный ресурс] / А.С. Бронников. URL: http://licey22vos.ru/sites/default/files/files/attached_files/proekt_a.s.pdf (дата обращения 30.01.2019 г.) Загл. с экрана. Яз. русс.

15. Калиновская, Е.М. Внедрение методологии Scrum в учебный процесс [Электронный ресурс] / Е.М. Калиновская. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/189398/1%A1.pdf> (дата обращения 30.01.2019 г.) Загл. с экрана. Яз. русс.

16. Никитина, Г.А. Интерактивность в обучении иностранным языкам как фактор обеспечения продуктивности образовательного процесса / Г.А. Никитина // *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VII Международной конференции*. Саратов: ИЦ «Наука», 2015. С. 298-304.

17. Ашурова, Н.Р. The role of project work in teaching English / Н.Р. Ашурова // *Молодой ученый*. № 19 (153). Май 2017. С. 286-287.

18. Хамидулин, Р.Р. EduScrum - технология проектного обучения [Электронный ресурс] / Р.Р. Хамидулин // *Новатор*. URL: <https://novator.team/iuchitel/509> (дата обращения 31.01.2019 г.) Загл. с экрана. Яз. русс.

19. Суховерхов, Н.Ю. Современный взгляд на управление изменениями проекта и потребность в управлении изменениями, инициируемыми проектом / Н.Ю. Суховерхов // *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2017. №11. С. 199-201.

20. Фархутдинова, Э.И. Agile обучение гибкому управлению проектами через использование методики EduScrum [Электронный ресурс] / Э. И. Фархутдинова // *Социальная сеть работников образования nsportal.ru* URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2018/10/18/agile-obuchenie-gibkomu-upravleniyu> (дата обращения 01.02.2019 г.) Загл. с экрана. Яз. русс.

УДК 378

СОКРАТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается сократический диалог как метод формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка. Представлено авторское определение профессионально-этической культуры студентов вуза; рассмотрено формирование компонентов профессионально-этической культуры в процессе сократического диалога; представлены виды вопросов при сократическом диалоге; указаны принципы ведения сократического диалога и его функции.

Ключевые слова: *профессионально-этическая культура, студенты вуза, экономисты, иностранный язык, сократический диалог.*

In this article the author considers Socratic dialogue as a method of professional-ethical culture formation while learning a foreign language. The author gives her own definition of professional-ethical culture, professional-ethical culture's components during Socratic dialogue are viewed; types of Socratic dialogue's questions are presented; principles and functions of Socratic dialogue are indicated.

Key words: *professional-ethical culture, university students, economists, a foreign language, Socratic dialogue.*

Одной из важнейших общекультурных компетенций современного выпускника вуза является культура мышления, способность к обобщению, анализу, умение логически верно и ясно, аргументировано приходить к тому или иному решению и облекать его в словесную форму, устную или письменную [1]. В процессе формирования профессионально-этической культуры студентов вузов большое внимание уделяется умению студента выйти в своих рассуждениях на этические обобщения, а также умению находить или выбирать необходимое решение той или иной профессионально-этической проблемы. Сократический диалог может выступать методом формирования профессионально-этической культуры студентов вуза, под которой мы понимаем *личностное образование, отображающее степень овладения специальными знаниями, нормами и ценностями, коммуникативными умениями; как особый вид профессиональной деятельности, базирующийся на смыслообразующих мотивах и направленный на реализацию ценностно-насыщенных поступков, вызываемых нравственными чувствами и порождающих нравственные чувства.*

Во вступительной статье к «Диалогам» Платона - автора, подарившего нам данный метод ведения беседы, Р.В. Светлов пишет, что герои диалогов,

в том числе и главный его герой Сократ, лишь подводят к системе ценностей, а не навязывают ее читателю. Р.В. Светлов подчеркивает, что «наводя» своих учеников к знанию, добытому в диалогах, Сократ имеет целью формирование их индивидуальности и индивидуального опыта, который гораздо важнее, чем просто быть носителем традиционных нравов. Ценен *сознательный нрав*, т.е. опирающийся не на привычку, не на автоматическое принятие общепринятого, а на *знание*, родившееся в этом виде диалога. [2, с. 8] Знание это имеет особую природу, так как является *этическим*. В зарубежных исследованиях сократический диалог часто называют «Socratic questioning», делая акцент на «вопрошающей» природе этого вида диалога. Его определяют, как специально организованный вопрошающий диалог, имеющий целью исследовать сложные понятия, дойти до их сути, раскрыть проблематику того или иного понятия/идеи/процесса, сделать предположение, отделить знание от незнания, довести мысль до её логического завершения. Сократический диалог уместен тогда, когда необходимо исследовать фундаментальные концепции, принципы, теории, проблемы. Сократический диалог - это метод, при котором происходит испытание мысли участников, определяются пределы знания по тому или иному вопросу, организуется ход рассуждения. Именно в сократическом диалоге можно увидеть все отличие системного мышления от фрагментарного [3, с.2]. Сократический диалог помогает направить наши когнитивную, чувственно-эмоциональную, аксиологическую и деятельность сферы в русло рациональности, рассудительности, целесообразности, что так необходимо при принятии важных решений.

Структура профессионально-этической культуры личности представляет собой совокупность её компонентов: когнитивной, чувственно-эмоциональной, аксиологической, деятельностной. Во время сократического диалога формируются все эти компоненты:

- *когнитивный компонент* формируется благодаря поэтапному углублению в суть проблемы, интеллектуальному поиску, вообще эвристическому характеру всего процесса («эврика» от греч. εὕρηκα «открываю, отыскиваю»);

- *чувственно-эмоциональный компонент* формируется благодаря эмоциональной вовлеченности участников диалога, во время которого рождается чувство азарта, свойственное спору, чувство удивления, характерное для моментов открытия чего-то нового, чувство воодушевления или энтузиазма и др.;

- *аксиологический компонент* в процессе сократического диалога формируется благодаря выстраиванию или перестраиванию, пересмотру его участниками своей системы ценностей;

- *деятельностный компонент* формируется как результат общения, когда участники сократического диалога создают взаимодействие, направленное на понимание, принятие другой точки зрения. Следует обратить внимание, если читать сами «Диалоги» Платона, на то, с каким уважением его участники относятся друг к другу, насколько высока их

культура общения. Поэтому чтение первоисточника необходимо, как пропедевтический этап, на котором оригинал выступает в качестве образца.

Говоря о сократическом диалоге как методе, применяемом при изучении иностранного языка, необходимо отметить, что он подводит студентов к выводу, что обучение иностранному языку не является самоцелью, а лишь средством к тому, чтобы найти личностный смысл в учебной деятельности [4, с. 315]. При реализации сократического метода в процессе изучения иностранного языка соблюдается ряд принципов:

1) *принцип коммуникативной направленности*: когда происходит равноправное общение всех участников учебного процесса – студентов, преподавателя, в атмосфере сотрудничества и творчества;

2) *принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности* - тема сократического диалога должна рождать интерес у студентов, вдохновлять их на самостоятельный поиск;

3) *принцип гуманизации* - тема сократического диалога как метода формирования профессионально-этической культуры студентов вузов это всегда вопросы, связанные с нравственными аспектами профессиональной деятельности и влияние её результатов на её субъект и окружающих людей, их духовное и материальное благополучие;

4) *принцип личностной направленности* - формирование всех компонентов профессионально-этической культуры: когнитивной, чувственно-эмоциональной, аксиологической и деятельностной. В процессе сократического диалога формируется личность студента, как человека размышляющего, чувствующего, выстраивающего свою иерархию ценностей и способного успешно воплощать их в своей деятельности.

Сократический диалог применяется автором статьи при реализации *снецкурса «Professional Ethics in Business and Economics»* среди студентов - экономистов СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Темы, требующие аргументированных выводов, предлагаются преподавателем для проработки их в структуре сократического метода. Например, тема отсутствия стремления у ряда компаний желания улучшить качество жизни своих работников, использование производителями дешевой рабочей силы и её последствия, тема недостаточного внимания производителей к изучению последствий своей деятельности для окружающей среды и т.п. Студенты выстраивают рассуждение на основе вопросов, характерных сократическому диалогу, помогающих «рождению» (по терминологии Платона) их ответов, новых умозаключений. Например,

- *вопросы, направленные на пояснение, прояснение ответа*: «Что Вы имеет в виду, говоря...?», «Какое отношение это имеет к...?», «Можете ли Вы привести пример на сказанное Вами...?», «Правильно ли я Вас понял, что...?» и т.п.;

- *вопросы, относящиеся к выяснению цели процесса или явления*: «В чем заключается цель...?», «В чем отличаются цели этих двух людей/компаний...?», «Может ли эта цель быть оправданной...?» и т.п.;

- *вопросы, исследующие предположения участников диалога:* «Каковы Ваши предположения?», «Почему Вы считаете, что здесь уместно такое предположение?» и т.п.

- *вопросы, связанные с получением информации, доказательств, выяснением причин, мотивов:* «Какая еще информация нам необходима для того, чтобы ответить на данный вопрос?», «Почему Вы так считаете?», «Что привело Вас к такому выводу?», «Являются ли данные причины достаточными для...?», «Является ли это надежным доказательством для принятия того, что...?» и т.п.

- *вопросы, направленные на выяснение определенных точек зрения:* «Как бы Вы ответили на данное возражение?», «Может кто-то видит эту проблему по-другому?», «Какова альтернатива?» и т.п.;

- *вопросы, направленные на прояснение смысла сказанного, а также последствий процесса или явления:* «Что именно означают Ваши слова, когда Вы говорите...?», «Какие последствия это может иметь...?», «Какова вероятность того, что это произойдет...?» и т.п.;

- *вопросы о вопросах:* «Почему этот вопрос так важен?», «Прежде чем ответить на данный вопрос, на какие другие вопросы нам нужно сначала найти ответ?», «Требует ли данный вопрос от нас дать оценку данному явлению/событию?» и т.п.;

- *вопросы, касающиеся концепций, идей:* «Какова главная идея?», «Почему эта идея важна?», «Какую теорию мы могли бы применить при рассмотрении данной проблемы?», «Какие разграничения мы должны провести, рассуждая над этой проблемой?» и т.п.;

- *вопросы, связанные с получением логических выводов и объяснений:* «К каким заключениям мы приходим?», «С учетом всех фактов, каково самое оптимальное решение?», «Как можно объяснить это поведение? Есть ли другое возможное объяснение?», «Как вы пришли к этому заключению?» и т.п. [5]

Если обратиться к грамматическим аспектам вопросов, характерных для сократического диалога, то здесь важно отметить также и широкое использование

- *альтернативных вопросов*, например: «Эти люди поступают так по своей воле или их заставляют?», «Здесь нужно действовать самостоятельно или обратиться за помощью к руководству?» и т.п.;

- *общих вопросов с отрицанием*, например: «Разве не все сотрудники стараются работать добросовестно?», «Неужели вы будете мириться с подобной ситуацией?», «Разве такое отношение не ведет к разрушению?» и т.п.;

- *разделительных вопросов*, например: «Это вполне возможно осуществить, не так ли?», «Темперамент не является оправданием такого поведения, не так ли?», «Промолчать, значит стать сообщником, не так ли?».

Такие типы вопросов лучше всего помогают студентам, испытывающим затруднение в самостоятельных выводах, так как имеют свойство «подталкивать» их к ответу. Сократический диалог также можно

применять при методе ситуационного обучения или «case study», когда рассматривается та или иная профессионально-этическая ситуация, требующая решения [6, с.449]. Решение ситуации будет более взвешенным, если во время дискуссии студенты будут следовать методу сократического диалога.

Как мы видим, сократический диалог, применяемый как метод формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка, выполняет 1) *дисциплинирующую, направляющую функцию*, благодаря особому виду вопросов, строго регламентирующим процесс мышления, не позволяя уходить от темы обсуждения, а целенаправленно идти к необходимым выводам; 2) *эвристическую функцию*, благодаря своей ориентированности на поиск *нового* знания; 3) *учебную функцию*, так как помогает эффективно осваивать дисциплину «Иностранный язык»; 4) *смыслообразующую функцию*, благодаря такому содержанию, которое затрагивает внутренний мир личности студента, его взглядов, ценностей и т.п. и логически достраивает его картину мира.

Список использованной литературы

1. <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090302.pdf> (дата обращения 29.01.2019).
2. Светлов, Р.В. Другой Платон. Вступительная статья к «Диалогам» Платона. / Р.В. Светлов. Санкт-Петербург: Издательство «Азбука», 2015. 448 с.
3. Шилова, С.А. Применение интегрированного предметно-языкового подхода в рамках реализации компетентностной модели обучения в вузе / С.А. Шилова // Иностранные языки в контексте межкультурной компетенции: Материалы докладов IX Международной конференции. 2017. С. 314-318.
4. Richard Paul, Linda Elder The Thinker`s Guide to the Art of Socratic Critical Thinking; Foundation for Critical Thinking Press 2007 PO Box 220, Dillon Beach, CA 95929
5. <https://www.criticalthinking.org> (дата обращения 17.07.2016).
6. Филипченко, С.В. Вопросы формирования профессионально-этической культуры студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе / С.В. Филипченко, О.В. Павлова // Иностранные языки в контексте межкультурной компетенции: Материалы докладов VIII Международной конференции. 2016. С. 449-454.

Е.А. Пастухова, Т.И. Сосновцева

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.1

ИКТ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема повышения интереса к обучению, являющаяся одной из самых актуальных в современной педагогике. Использование интерактивных технологий помогает не только повысить интерес к изучению предмета, но и сделать обучение более эффективным.

Ключевые слова: информационные технологии, инновации, мотивация к изучению английского языка, учащиеся начальной школы.

The article deals with the problem of heightening motivation for learning which is one of the most actual issues in modern methodology. Use of interactive technologies helps not only to increase interest in learning English but makes the process of education more effective.

Key words: IT-technologies, innovation, motivation for learning English, primary school learners.

Отсутствие в последние годы должного интереса к учению – главная проблема современной школы. Повысить эффективность обучения, привить интерес и создать мотивацию к получению знаний способны современные информационные технологии (ИТ), являющиеся мощным средством, стимулирующим рост познавательного интереса обучающихся.

Инновационная деятельность стала одним из путей реализации своих функций современной школой. Потребность радикального изменения системы образования в учебных заведениях предопределили происходящие социально-экономические преобразования в стране и мире[1].

Ценность ИТ с точки зрения образования заключается в том, что с их помощью появляется возможность создать несоизмеримо более эффективные мультисенсорные интерактивные условия обучения с почти неограниченными потенциальными возможностями, предоставляемыми учителю и ученику.

Особенность ИТ перед обычными техническими средствами обучения заключается в возможности предложить учащемуся огромное количество полезной информации, улучшать свои интеллектуальные и творческие способности, приобрести опыт самостоятельного поиска новых знаний при использовании различных источников информации.

Приобщение учащихся на уроках английского языка к средствам новых ИТ дает возможность увеличить мотивацию к учению не только за счет интереса работы с компьютером, но и за счет раскрытия практической значимости изучаемого материала, а также способности ранжирования задач по трудности и стимуляции нахождения правильных решений без нотаций [2].

В данной работе рассматривается возможность использования информационных технологий при обучении учащихся младших классов.

При поступлении в школу меняется вся жизненная структура ребенка, его режим и его отношения с другими людьми. Основной вид деятельности - обучение. Учащиеся начальной школы, за немногими исключениями, любят учиться в школе. Им нравится новое положение ученика и привлекает учебный процесс. Это определяет добросовестное, ответственное отношение младших учеников к обучению и школе. Неслучайно они зачастую воспринимают отметки как оценку их усилий, их усердие, а не качество выполненной работы. Дети считают, что стараться – значит уже заслуживать высокую отметку.

Младшие школьники с готовностью и интересом приобретают новые

знания, навыки и способности. Они действительно хотят читать, писать и правильно считать. Они увлечены самим процессом обучения, а младший школьник более активен и прилежен в этом отношении. Интерес к школе и учебному процессу также подтверждается играми младших школьников, связанных со школой и обучением [3]. Дети продолжают демонстрировать неотъемлемую потребность в активной игровой деятельности и учениях, присущих детям дошкольного возраста. Они готовы играть в игры на открытом воздухе в течение нескольких часов, они не могут долго сидеть в одной позе, они любят бегать на перемене. Характеризует младших учеников и потребность во внешних впечатлениях: их привлекает, в основном, внешняя часть объектов или явлений, которые выполняются.

Для познавательной деятельности младшего школьника характерно эмоциональное восприятие. Книга с иллюстрациями, наглядное пособие, шутка учителя - все вызывает немедленную реакцию ученика. Младшие ученики находятся во власти яркого впечатления, изображения, которые появляются в результате описания, во время рассказа учителя, или при чтении книги.

Информационно-технические средства обучения позволяют в комплексе воздействовать на органы чувств, развивать мышление, активизировать творческие способности, воспитывать интерес к занятиям.

Специфические особенности информационных технологий позволяют оценить их роль в реализации целей образования младших школьников. Во-первых, информационные технологии дополняют содержание и методику изучения материала, который увеличивает возможность обогащения и систематизации чувственного опыта учащихся, особенно в тех случаях, когда в реальной учебной ситуации это восприятие невозможно или затруднительно. Во-вторых, информационные технологии обеспечивают условия для индивидуального процесса обучения как учащихся, испытывающих трудности в обучении, так и для успешных учеников. Например, в каждой теме предлагаются задания разного уровня сложности. В-третьих, уровень наглядности значительно выше, чем в учебниках с печатной основой, причем наглядность более высокого уровня, так как она реализуется с помощью анимации, звукового сопровождения, видеофрагментов. Кроме того, информационные технологии обеспечивают создание учителем благополучного интеллектуального фона обучения, особенно необходимого для хорошо успевающих учащихся.

Известно, что естественное состояние детей – игра. Поэтому наряду с учебной деятельностью важное значение имеет игровая форма деятельности. Отсюда исходят и содержание, и методы обучения, связанные с игрой. На занятиях используются игры, песни, стихи, перевоплощения, танцы, мини-представления, которые способствуют общему развитию ребенка (развитию памяти, фонематического слуха, внимания, логики, умения общаться) и поддерживают интерес обучающихся к языку, поэтому они являются мощной мотивацией. Игровые ситуации создают благоприятные условия и

доброжелательную атмосферу для занятий иностранным языком, что является дополнительной мотивацией для обучающихся [4].

В данной работе предпринята попытка доказать, что мотивация обучающихся в изучении английского языка возрастает при использовании информационных технологий на уроках и, как следствие, повышается уровень знаний учащихся по данному предмету. Экспериментальная работа проводилась в 4 «А» классе МОУ СОШ № 106 г. Саратова. 15 учащихся данного класса составили экспериментальную группу. Контрольная группа была сформирована из учащихся 4 «б» класса этой школы. В ходе экспериментального исследования на уроках английского языка в 4 «а» классе использовались ИКТ, а в 4 «Б» классе использовались традиционные технологии обучения.

В ходе констатирующего эксперимента была проведена проверка уровня владения базовой лексикой и основными грамматическими категориями английского языка у учащихся обоих классов. В процессе формирующего эксперимента была подобрана и апробирована система заданий с использованием ИКТ для уроков английского языка. В ходе контрольного эксперимента была проведена повторная проверка сформированности некоторых умений и навыков учащихся.

В экспериментальном классе работа проводилась с использованием интерактивной доски. Например, на доске представлены предложения с пропущенной глагольной формой. Предлагалось выбрать правильный ответ из трех предложенных. Если учащийся выбирал правильный вариант, то на доске ответ подсвечивался зеленым светом, а если выбирался неправильный вариант, то цвет был красный. Подобным образом проводилась работа по изучению степеней сравнения прилагательных и порядка слов в английском предложении.

Данный вид работы подтвердил свою эффективность результатами проверки знаний обучающихся. Так, по результатам среза знаний, проведенного в экспериментальной и контрольной группах, уровень знаний обучающихся в экспериментальной группе оказался на 6,6 % выше. В процессе обучающего эксперимента были определены пути исправления допущенных ошибок на основе применения ИКТ в процессе обучения иностранному языку.

Проведенное исследование подтвердило эффективность использования интерактивных методов и при развитии коммуникативных способностей учащихся. Так, при изучении темы «Мой дом» учащимся были предложены разнообразные задания, представленные на интерактивной доске, например: головоломки (*Try to guess and write the word on the black board. Read and find the odd words. Describe pictures of the rooms (in groups). Arrange the furniture in the room*).

Таким образом, представляется возможным отметить, что использование интерактивной доски на уроках английского языка на начальном этапе обучения позволяет реализовывать принципы наглядности; поощряет импровизацию и гибкость, позволяя рисовать и делать записи

поверх любых предложений; позволяет вывести на экран любую грамматическую, лексическую, страноведческую информацию; делает занятия интересными и является мощным инструментом для развития мотивации к обучению, а также предоставляет больше возможностей для активного участия в учебном процессе, облегчает понимание сложного материала в результате более ясного, эффективного и динамичного его представления.

Использование различных технических средств позволяет переключить школьников на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения, способствуя развитию творческой активности, увлечению предметом, созданию наилучших условий для овладения навыками аудирования и говорения, что обеспечивает в конечном счете эффективность усвоения материала на уроках английского языка[5].

Использование ИКТ на уроках английского языка в начальных классах способствует развитию языковой и речевой грамотности детей, что повышает интерес к изучению языка. Таким образом, результаты проведенного исследования доказывают, что изучение иностранного языка проходит успешнее, если на уроке применяются различные средства ИКТ. Кроме того, визуальная подача информации в игровой форме способствует не только быстрому обучению, но и запоминанию внешней формы слова, что развивает языковую память. Формат заданий с выбором ответов и графическим обозначением правильного и неправильного варианта разными цветами обращает внимание школьников на правильный вариант ответа, позволяя прочесть и запомнить его визуально. Восприятие средств ИКТ как своего рода игры позволяет сделать обучение ненавязчивым, но эффективным.

Применение информационных технологий позволяет развить коммуникативные умения, обогатить словарный запас, усвоить идиоматику, познакомить со страноведческой и культурологической информацией, расширить кругозор, помочь в усвоении грамматических моделей изучаемого языка [6].

Одновременно с этим, использование ИТ на уроках английского языка решает и некоторые психологические задачи - снижает тревогу, формирует положительное отношение к предмету и к процессу обучения в целом, способствует установлению непринужденной обстановки на уроках иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Юсуфбекова, Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление / Н.Р. Юсуфбекова // Вестник Московского городского педагогического университета, 2010. 4(14)2010. с.8-17.
2. Юлаева, А.К. Управление внедрением инновационных технологий в преподавании английского языка/ А.К. Юлаева // Вестник Башкирского университета, 2007. №1. С. 177-179.
3. Александров, К. В. В обучении иностранному языку: от новой формы к новому содержанию/ К. В. Александров // Иностранные языки в школе. 2013. №5. С. 150.

4. Безукладников, К.Э. Проектирование лингво-информационных технологий обучения иностранному языку / К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе // Начальная школа плюс до и после, 2013. №6. С. 62-66.

5. Куличкова, Е.А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку / Е.А. Куличкова // Системные технологии, 2015. №17. С.5.

6. Пассов, Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е.И. Пассов. В.П. Кузовлев В.С. Коростелев. // Иностранные языки в школе, 2013. №6. С. 33.

Е. Е. Пироженко, Е.В. Полянина

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРСКИХ МЕТОДИК)

В статье представлен анализ авторских методик (отечественных и зарубежных) обучения навыку чтения, которые рассматриваются как один из возможных эффективных путей повышения качества преподавания иностранного языка в начальной школе. Авторы подчеркивают необходимо учитывать, соответствуют ли методики возрастным особенностям и познавательным интересам детей.

***Ключевые слова:** обучение чтению, младшие школьники, возрастные особенности, авторские методики, методы.*

The article presents the analysis of original methods (Russian and foreign) of teaching students to read, which are considered as one of the effective ways to improve the quality of foreign language teaching in primary school. However, the authors point out that it is crucial to take into account the age peculiarities and educational interests of young children.

***Keywords:** teaching reading, junior school students, age peculiarities, original methods, methods.*

21 столетие ознаменовано как век инновационных технологий, информации и глобализации. Стремительно растут межкультурные связи в различных отраслях: науке, бизнесе, туризме. Данные процессы влекут за собой возникновение кросс-культурной коммуникации.

Как показывает практика, для эффективного общения не достаточно владеть высоким уровнем знания иностранного языка – необходимо воспринимать своего собеседника как представителя иной культуры со своими ценностями, мировосприятием и культурными нормами. Различия взглядов на жизненные ситуации зачастую усложняют взаимопонимание участников коммуникационного процесса.

Таким образом, главная стратегия в обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации сводится к тому, что язык должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке [1]. И чтобы повысить качество преподавания английского

языка как иностранного для младшего школьника, следует научить его базовым навыкам, одним из которых является чтение.

Нельзя не согласиться с тем, что подрастающее поколение сегодня растёт в мире, где значительную роль играет навык чтения. Под ним подразумевается умение соотносить фиксированное графическое написание текста с его значением. Хотя сам термин не включён ни в раздел культурологии, ни психологии, ни даже литературоведения. Мы можем найти его определение лишь в некоторых словарях (словарь русского языка, словарь по книговедению, информатике и т.д.). Говоря о чтении, мы подразумеваем его два компонента: техническая и смысловая сторона. Бесспорно, понимание текста преобладает над рефлексивным воспроизведением прочитанного материала (например, темп речи).

Чтение является залогом успешного приобретения новых знаний, необходимых для дальнейшего развития и продуктивного обучения ребёнка. Многие родители уже на раннем этапе обучения задумываются о том, какой вид чтения (-аудио, -видео, чтение вслух) будет способствовать лучшему развитию умственных способностей их детей. И это неслучайно. Существует ряд исследований, освещающих более детально данный вопрос.

Совсем недавно были опубликованы результаты исследования американского профессора Джона Хаттона, директора Исследовательского Центра Чтения и Грамотности в штате Огайо, педиатра. В описанном опыте приняли участие 27 детей в возрасте около 4 лет, которым делали функциональную магнитно-резонансную томографию (фМРТ) во время знакомства со сказкой. Она была предложена в 3 видах: аудио-, видео-, текстовом формате. фМРТ фиксировала работу различных участков головного мозга и их коннективность у детей. Согласно результатам исследования, прочтение книги с картинками способствовало возрастанию уровня коннективности всех областей мозга: речевых центров, областей визуального восприятия, зон, отвечающих за воображение и сети пассивного режима работы мозга. В то время как просмотр мультфильмов мешал полной интеграции всех отделов мозга, что может негативно повлиять на ребёнка в будущем.

Обучение чтению на иностранном языке вызывает гораздо больше вопросов и является не простой задачей, как для специалистов (учителей, учёных), так и для неспециалистов (родителей).

С какими же трудностями сталкивается учитель английского языка в обучении детей чтению? Рассмотрим основные психолого-педагогические особенности младших школьников.

1. Младший школьник довольно эмоционален. Как известно, современные стандарты обучения в начальной школе ставят перед учителем непростую задачу – эмоциональное развитие детей. Для её реализации необходимо быть профессиональным педагогом: владеть определённой методологией, использовать на занятиях различные методики, знать критерии оценки развития читательского навыка у ребёнка за период обучения.

2. Существование воображаемого и реального мира у ребёнка. Этот период называют возрастом «наивного реализма», когда происходит отождествление младшим школьником неживых предметов, персонажей, изображений. В первую очередь он видит картинки, героев, отдельные события, но не замечает слова, абзацы, не различает знаки препинания. В этом случае учителю довольно сложно сфокусировать внимание ребёнка на графических символах, которые не представляют для него никакой значимости.

3. Функциональное совершенствование мозга [2]. Согласно теории интеллектуального развития ребёнка швейцарского психолога и философа Жана Пиаже, в возрасте от 7 до 12 лет дети проходят стадию конкретных мыслительных операций. Она заключается в том, что в этой возрастной группе происходит развитие аналитико-систематической функции коры головного мозга. Дети ограничены решением проблемы конкретного предмета, легко возбудимы и эмоциональны.

4. Слабость произвольного внимания. Младшему школьнику необходима близкая мотивация для того, чтобы сосредоточить своё внимание. Например, получить хорошую оценку, одобрение от учителя, быстрее всех справиться с заданием.

5. Перестройка восприятия в процессе обучения. Оно переходит на новый уровень – стадию осознанной, целенаправленной деятельности.

При формировании техники чтения на раннем этапе обучения, учителю необходимо преодолеть следующие задачи:

1. Как можно быстрее установить соответствие речевой единицы с её графической формой и значением [3].

2. К концу первого года обучения увеличить объём воспринимаемых языковых единиц и довести их до синтагм.

3. Сформировать нормативное чтение с соблюдением темпа, норм ударения, правильной постановкой пауз и интонирования.

Как же достичь успешное выполнение всех задач, стоящих перед учителем? В этом случае на помощь приходят различные приёмы. В каждом есть свои преимущества и недостатки. Чтобы разобраться во всём многообразии, логично рассмотреть определённые отечественные и зарубежные авторские методики.

Методика Н. А. Зайцева

Н. А. Зайцев (1939 - 2018) – советский педагог-новатор, преподаватель русского и английского языков, академик Академии творческой педагогики, автор образовательных технологий, одной из которых является нетрадиционный метод обучения чтению на английском языке. Будучи студентом, он понял, что традиционное образование не эффективно из-за заучивания и навязывания. В своём методе он ставит главную цель – игровую деятельность, интересную для ребёнка и полезную для его развития.

Н. А. Зайцев определил склад как единицу строения языка. В данном случае склад подразумевает пару из согласной и гласной, или согласной и твёрдого или мягкого знака, или же одна буква [4]. Склады были написаны на

гранях кубиков. Кубики различались по цвету, размеру, материалу и звуку, которые они издают. Это помогает детям почувствовать разницу между гласными и согласными, звонкими и мягкими. Например, золотой кубик – это гласные, звонкие склады – кубик металлический, глухие – деревянный. Благодаря этим складам ребёнок учится составлять слова. Таким образом, в дальнейшем формируется стройная грамматическая структура.

О данном методе хорошо отзываются учителя, психологи, медики, специалисты из других стран. «Метод Зайцева» предусматривает быстрое освоение навыка чтения, отсутствие гиподинамии и ухудшения зрения, простота, наглядность, сочетание игровой деятельности и строгой внутренней логики, системность и самоорганизованность ребёнка.

Однако неоднократная апробация этого метода в образовательных учреждениях выявила некоторые недостатки. В первую очередь у детей возникают проблемы с фонетикой, что негативно сказывается в дальнейшем при изучении английского языка. Есть жалобы от логопедов и дефектологов на пропуск окончаний в речи. Также метод эффективен только для правой руки. Несмотря на оригинальность, творческие способности детей не развиваются. Хотя данный метод широко известен, он не признан государственной образовательной системой нашей страны.

Методика обучения чтению Майкла Уэста

Майкл Уэст (1888 – 1973) – профессор Оксфордского университета, имел опыт преподавания в Бенгалии, одним из первых начал задумываться о методах билингвального обучения и разработал основы методики обучения чтению, которую часто называли Reading Method.

Согласно методике Майкла Уэста, достижение умения читать и путь от овладения чтением к устной речи являются основной целью обучения для всех школьников. Для того чтобы оправдать данный подход, он выделил ряд положений.

1. Первичным при обучении чтению является понимание, а не выражение мыслей. Причём автор данной методики подмечает, что чтение легче, чем понимание на слух, потому, что нет необходимости понимать разные варианты произношения и всегда можно вернуться к прочитанному при непонимании.

2. Чтение имеет большую практическую значимость, и само умение можно совершенствовать.

3. На этапе овладения навыком чтения, обучающиеся легче чувствуют свои успехи, что помогает им проявить больший интерес к обучению. На дальнейших этапах обучения чтение служит источником для развития устной речи.

4. При обучении чтению не имеет значения наполняемость класса. Любое количество учащихся может работать одновременно.

5. Обучение чтению легче, чем обучение говорению. В таком случае нет необходимости к высокой квалификации преподавателей.

Подобно Г. Пальмеру, М. Уэст уделил большое внимание отбору языкового материала, признавая дифференцированный подход к отбору продуктивного и рецептивного минимумов [5].

Всего автор предлагал для обучения чтению 3500 слов, а для продуктивного пользования – 1200 слов. Несмотря на тщательный отбор лексики, меньшее внимание уделялось грамматическому материалу для чтения.

Стоит отметить, что М. Уэст первым определил объём незнакомой лексики в текстах хрестоматий: одно слово на 50 – 60 подряд идущих слов в тексте.

Для обучения чтению им была разработана система пособий, в которую входили: основная хрестоматия – “New method Reader” , книжка-спутник – “Companion” , сборник упражнений – “New Method Composition” и дополнительная хрестоматия – “Supplementary Reader”. Эта серия содержала книгу для учителя, в которой раскрывалась тема работы по этим пособиям.

Таким образом, данная методика обучению чтению привлекает внимание учителей английского языка своей оригинальностью и тщательной подобранностью всех элементов. М. Уэст создал законченную систему пособий, которую преподаватели могут брать на вооружение. Следует заметить, что его работы переиздавались до 60-х годов прошлого века.

Подводя итоги данной работы, хотелось бы заметить, что навык чтения является базовым при обучении английскому языку на раннем этапе. Существуют различные психолого-педагогические особенности младшего школьника, на которые учителю необходимо обращать внимание в ходе преподавания.

Благодаря авторским методикам обучения чтению на иностранном языке, учителю проще подбирать ту или иную технологию, отечественную или зарубежную. Но стоит помнить о преимуществах и недостатках каждой из них при работе с детьми на раннем этапе обучения.

Список использованной литературы

1. Хохлова, И. Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии [Электронный ресурс] / И.Н. Хохлова // Актуальные проблемы филологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 98-101. URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/28/2623/> (дата обращения: 23.01.2019).

2. Чикишева, О. В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / О.В. Чикишева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 90-92. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2267/> (дата обращения: 23.01.2019)

3. Ткачёва, Т. А. Обучение чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] / Т.А. Ткачева // Наука, техника и образование. 2014. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-na-nachalnom-etape-obucheniya> (дата обращения 24.01.2019)

4. Исакова, Н. Н. Методы обучения чтению на английском языке в начальной школе. [Электронный ресурс] / Н.Н. Исакова // URL <https://infourok.ru/metodi-obucheniya-chteniyu-na-angliyskom-yazyke-v-nachalnoy-shkole-3084304.html>

5. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов специальности 050303 «Иностранный язык» по дисциплине «Теория и методика обучения иностранному языку» по теме «История методов обучения иностранным языкам» / Составитель Спиридонова А.В. Чита: ГОУ СПО «Читинский педагогический колледж». 2008. 35 с.

Е.В. Рязанова
Санкт-Петербургский
государственный университет

УДК 378.81

ПРИНЦИПЫ «МИРОВОГО ГРАЖДАНСТВА» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются термины «мировое гражданство» (GC) и «глобальное образование» (GCE) в современной лингвометодической науке, разбираются основные причины, цели и подходы «глобального образования», объясняется особая роль и статус английского языка в современной системе обучения в связи с новыми тенденциями глобализации в образовании.

***Ключевые слова:** мировое гражданство, глобальное образование, гражданин мира, лингвистическое образование, обучение английскому языку для профессиональных и академических целей*

The article is devoted to the term “global citizenship” and “global citizenship education” as applied to modern language teaching. Attention is paid to the rationale, goals and new approaches to global education and special focus is given to the role and status of the English language in the system of modern educational curriculum.

***Key words:** global citizenship, global citizenship education, global citizen, language teaching, ELT, EFL, ESP, EAP*

Термин «мировое гражданство» (World, Global or Cosmopolitan Citizenship) или «глобальное гражданство» достаточно широко вошел в современные зарубежные методические и культурологические исследования обучения различным предметам школьников и студентов по всему миру. На рубеже XX-XXI века в современную методологическую науку входит термин «глобальное образование» (Global Citizenship Education), предпосылки возникновения которого были продиктованы трагическими событиями IX-XX веков, когда мировое сообщество поняло необходимость взаимопонимания и активного взаимодействия в различных сферах: политической, военной, экономической, культурной и образовательной, в сфере защиты прав человека и заботы об окружающей среде.

Образование, нацеленное на воспитание гражданина мира (global citizen), продиктовано реалиями глобализации рубежа веков. Наряду с безусловным преимуществом современных технологий, развитием транспорта и мобильностью населения современный мир сталкивается со множеством растущих проблем: социальное неравенство, этнические конфликты, терроризм и угроза экологических катастроф. Все эти вызовы современного мира больше не являются локальными или национальными

проблемами одного государства, они вышли на уровень планетарного масштаба и стали влиять на судьбы всех людей, живущих на Земле, независимо от национальности и гражданской принадлежности.

«Глобальное образование», таким образом, является и неким новым подходом к образованию лингвистическому, термин вмещает в себя как одну из составляющих социокультурную составляющую, предполагающую грамотное и осознанное межкультурное взаимодействие/межкультурную коммуникацию. Однако цели воспитания глобального гражданина заключаются не только в освоении норм и принципов чужой культуры, но и способствуют взаимопониманию и толерантности. Это только одна из составляющих такого образования. Основные задачи - воспитать активного гражданина мира, владеющего знаниями, навыками и обладающего ответственностью и желанием бесконфликтно искать решения существующим локальным и мировым проблемам. Еще в конце XX века педагоги определили, что «глобальное образование» - это образование, дающее знания, формирующее соответствующее отношение и навыки, необходимые для ответственного члена мультикультурного и взаимозависимого мирового сообщества [1].

Основные цели такого глобального подхода в образовании были разделены на 4 составляющие[2]:

- **знания** о существующих мировых проблемах и вызовах, их причинах, природе конфликтов, а также возможных решениях;
- **необходимые навыки и умения**, к которым относят коммуникативные, умение критически и креативно мыслить, умение сообща решать проблему, бесконфликтно находить решения, основываясь на объективных знаниях и фактах, и умение подходить к решению задач с разных сторон;
- **формирование мировой гражданской позиции**, куда входит определенная осведомленность о существующих мировых проблемах и задачах, любопытство, положительное и уважительное отношение к многообразию других культур, приверженность принципам справедливости, сочувствие к другим и т.д.;
- **действие**, под которым понимается активное демократическое участие в жизни как отдельного государства, так и международного сообщества.

Актуальность таких целей оправдана несколькими факторами. Первый из них связан с особой остротой все возрастающих мировых вызовов. Так, например, вопросы миграции населения из стран третьего мира или из зон военных конфликтов стали настолько ощутимы, что приводят к экономическому кризису и росту безработицы в благоприятных регионах, тем самым угрожая снижением уровня жизни населению государств, принимающих мигрантов. Второй фактор обоснования необходимости глобального подхода вытекает из первого и связан с все большей взаимозависимостью современного мира, превратившегося в большую деревню (global village), где каждое действие на одном конце мира влечет за

собой последствия на других континентах. Третий фактор связан с определенным уровнем инфантильности и незаинтересованности молодого населения современных государств в проблемах глобального масштаба. Как показали опросы общественного мнения, 2/3 британских молодых людей имеют стереотипные и даже расистские, полные предрассудков представления о культурах стран третьего мира, 38 % японцев основной целью жизни видят стремление разбогатеть, а 71 % не видят возможности сделать общество лучше [2]. И, наконец, четвертый фактор связан с определенным консерватизмом всей системы мирового образования в целом, который выражается в приверженности к традиционным подходам в обучении как в средней, так и в высшей школе, концентрирующемся на изучении основ предмета, например, грамматики и лексики английского языка без выхода на содержательные современные формы обучения. По данным ООН, озвученным на семинаре по глобальному образованию в апреле 2018 года, при анализе 500 учебников истории и социальных наук для средней школы было обнаружено, что 60 % из них не упоминают событий за пределами своей страны, хотя этот показатель изменился в лучшую сторону по сравнению с данными начала века [3].

На фоне всего вышеизложенного особое место в глобализации образования отводится иностранным языкам, и, в частности, английскому языку как иностранному (EFL, ESL, TESOL), а также для профессиональных и академических целей (ESP, EAP). Особая миссия английского языка в системе глобального образования связана, с одной стороны, с достаточно длительным изучением данного предмета в системе школьного и вузовского образования, как правило не меньше 10 лет обучения в целом, в отличие от других предметов, которые преподаются меньшее количество семестров и академических часов, либо вообще перестают изучаться в высшей школе в связи со специализацией. Вторая причина особого места иностранного языка связана с его целевой коммуникативной составляющей предмета гуманитарного цикла, который с точки зрения содержания может вбирать в себя неограниченное количество тем и тематик из разных областей знаний, в отличие, например, от математики или физики, тематические планы которых более традиционные. Третья причина связана с особой ролью современного английского языка как языка международного общения, *lingua franca*, общение на котором позволяет успешно взаимодействовать представителям разных государств, наций и культур для решения задач глобального масштаба. И если еще в середине 20 века коммуникация на английском языке предполагала общение в основном с носителями языка, то, как известно, 90% современного общения в мире на английском языке происходит не между носителями англоговорящей культуры.

В связи с такой важной ролью английского языка как предмета изучения в системе как мирового, так и отечественного образования, наметился переход с традиционных методов и методик обучения на коммуникативно-ориентированные, которые активно внедрялись и продолжают разрабатываться современными педагогами.

Однако существует ряд вопросов, касающихся как формы, так и содержания конкретных курсов, ориентированных на глобальный подход. Основной акцент в целях глобального образования сегодня переносится на результативность именно мультикультурной коммуникации, на формирование умений и навыков для достижения активной жизненной позиции и умения принимать согласованные разумные решения. Межкультурный компонент ориентирован не столько на отличие между культурами и членами коммуникации, как это было ранее, сколько на выявление общемировых ценностей, общемировой морали, общечеловеческих законов и ответственности каждого за то, что происходит вокруг. В этом ключе должны меняться и тематические рубрики учебников и поурочные разработки педагогов. Современные учебники английского языка, разрабатываемые ведущими мировыми издательствами Cambridge и Macmillan, уже внесли в свои разработки новые темы, посвященные глобальным проблемам мира и коммуникативно-ориентированные задания на выработку соответствующих навыков и умений. Однако в силу экономических причин далеко не все учреждения среднего и высшего образования в России в состоянии воспользоваться данным учебно-методическим материалом. Большинство продолжает работать по устаревшим учебникам, которые в условиях быстроменяющегося мира устаревают уже через 1-2 года. Стоит отметить, что для целей ESP, EAP в высшей школе не так много эффективных зарубежных УМК, которые могли бы успешно использоваться в условиях глобализации. Следует учитывать специфику профессиональной и академической направленности обучения, которая в зарубежных пособиях, как правило, размыта и не применима к конкретной специализации. Тем не менее, методисты указывают на необходимость изменений, касающихся как содержания, так и методов, материалов, дизайна курса и внеаудиторной деятельности учащихся [2; 4].

Возникает острая необходимость в разработке собственных профессионально и академически-ориентированных пособий, которые бы соответствовали новым тенденциям «глобального образования». Данные пособия и разработки должны содержать все необходимые языковые задания. Например, занятие, посвященное международной организации Amnesty International для студентов-политологов или международников может начинаться с прослушивания информации о данной организации, далее говорение включает в себя обмен мнениями/знаниями о правах человека, затем в разделе «чтение» студенты знакомятся с документами (newsletter) о деятельности данной организации, и закончить занятие возможно продуктивным заданием написания письма или эссе в защиту прав политических заключенных. Следующим этапом и частью домашнего задания может быть ролевая игра или case study, основанное на реальных событиях, происходящих в мире. Последнее задание выходит за рамки аудиторной работы и предполагает развитие навыков самостоятельности, креативности и критического мышления, так необходимых современному гражданину мира.

Список использованной литературы

1. Fisher, S. World Studies 8-13. / S. Fisher, D. Hicks. New-York: Oliver and Boyd. 1985.
2. Cates, K. A. Teaching for a better world: global issues and language education. / K. A. Cates //The Language Teacher. 14. 1990. P. 3-5.
3. <http://webtv.un.org/assets/rss/video3804186128001/watch/the-role-of-global-citizenship-education-in-the-2030-agenda-and-beyond/5777364914001/> (дата обращения: 29.01.2019).
4. Porto, M. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. / M. Porto, M Byram. // Argentinian Journal of Applied Linguistics Vol. 3. No. 2. November 2015. P. 9-29.

Саунина Е.В.

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.111.1

ENGLISH-SPEAKING STUDENTS IN AN ENGLISH CLASS: CULTURAL DIALOGUE OR CULTURAL CONFLICT?

В статье описывается опыт преподавания английского языка в группах студентов с разным уровнем знаний. В частности, речь идет о группах, в которых наряду с русскими студентами обучаются иностранные студенты с высоким уровнем владения английским языком, приближенным к уровню знания родного языка. Автор предлагает различные способы и виды заданий для эффективной работы в подобных группах.

Ключевые слова: *иностранные студенты, высокий уровень, мотивация.*

The article describes the experience of teaching English to students of different language level. In particular, it focuses on the groups where foreign students with proficient level of English study along with Russian students. The author offers different ways and activities to teach such groups.

Keywords: *foreign students, proficient level, motivation.*

Nowadays due to some global trends, multilingual and cross-cultural education is becoming increasingly popular. Modern students have more opportunities to choose a country, a city, an educational institution they prefer to be enrolled. As a result, one can observe mixed classes with students coming from different areas, speaking different languages and having different cultural background. This leads to a mixed linguistic and cultural environment in an educational institution and inside an academic group in particular.

In the present article I will share my experience of teaching English at university to Russian and foreign students. I should specify here that by foreign students I mean only foreign students that can be regarded as proficient speakers (the ones who are close to native speakers) of English. Thus, I do not take all of my foreign students into account (though there are many of them from the Middle East and south-eastern Asian countries).

Namely, I will summarize my experience of teaching a group of Russian students with a student from Nigeria (in a group studying for a Bachelor's degree) and a French student (in another group obtaining a Master's degree). English is an official language in Nigeria, though English is not my student's mother tongue (because it is some local language) he speaks it proficiently. As for the French student, he lived in England and studied there for several years which raises his language level to a proficient one. They can be perceived as native speakers only to a degree that their fluency, vocabulary and way of operating the language is native like. In the article I will call these students proficient (foreign) speakers in order to distinguish them from Russian students with lower level of English.

My goal was to find out the ways of teaching in such mixed groups, to describe learning and teaching process, to present some ideas of how to work in such groups.

Once I had a foreign student with a proficient level among other weaker Russian students in my class, I had to reconsider the curriculum. First of all, the language level of foreign students was much higher than that of the Russian ones. As a rule, even the strongest Russian students do generally have a lower level, less practice and fluency. Moreover, even if we compare a foreign student with good knowledge to a Russian one, the difference between their studying styles will still be considerable. Thus, typical methods and ways of teaching should be adjusted. Secondly, cultural behavior, habits and ways of studying were different too. Proficient speakers represent different linguistic and cultural background so there were some adaptations to be made.

During our first classes Russian students knowing that there was a proficient speaker in their class were shy to talk and some of them even felt uncomfortable to speak. And here, despite my contribution, a great role was played by the foreign students themselves as they tried to make other students feel relaxed and free to talk. For instance, a student from Nigeria persuaded his group mates that it is quite natural to make mistakes, not to have excellent pronunciation and to have difficulties speaking. Moreover, I organized our activities so that after several classes when students got used to each other every student had a chance to talk to a proficient speaker face-to-face. This allowed them to get to know each other better, to break the ice and to start feeling comfortable in his presence. Gradually students got used to each other and even started to make jokes. Therefore, after several classes this challenge faded away.

Teaching a class with 16 Russian first-year students and 1 proficient foreign speaker you have to take into account everyone's needs and peculiarities, interests and capabilities. From the teacher's perspective, classes were lead in the way that it was efficient for everyone. Here comes the question of educational materials since choosing a course book is of great significance. The average level of this group was B2, though there were few weaker students with A2-B1 levels. Therefore, a course book had to be not lower than B2 level. Needless to say, that it is impossible to choose a book that will completely suit everyone's level but a teacher has to take this fact into account otherwise some of students just will not

cope with the material or get bored during classes.

Secondly, a course book should include much authentic audio and video material so that students dwell into the environment. It should also be informative in order for students to get new information and knowledge. A good book should be relevant and fit into the modern context. At this level it should also aim at developing communication skills inspiring a lot of class discussion.

Taking all these factors into account I chose on a coursebook *Speak Out* published by Pearson publishing house (Intermediate level). All mentioned requirements are met in this book.

First of all, one of the aims of this coursebook is to develop communication skills. Thus, some tasks like reading and translating have been transformed into reading and discussion. Stronger students got more chances to express their opinions, while foreign students got the challenge of translating into Russian.

One of the topics that we studied was "Identity". This topic covers a wide range of questions. It gives a lot of opportunities to discuss students' background, origin, ancestors, families etc. For example, the task was to find out more facts about each others' family and family traditions. Students brought pictures of their families, spoke about their resemblance to other members, prepared questions to each other as well as to their foreign group mate. Afterwards, he had to choose the best question. Thus, students were involved into some kind of a competition and they had to be more creative while making up the questions. Finally, all of the students got involved in asking each other questions, wishing to learn more about their group mates.

The second unit of the course book was devoted to gestures and non-verbal communication. And quite expectedly it also caused much discussion. The issue of gender stereotypes caused vivid discussion since the student from Nigeria talked about his culture and peculiarities in this sphere. It turned out that African culture differs greatly from the Russian one and Russian students got interested in learning new facts about another culture within the mouth.

Whenever we felt a need to translate something into Russian we got the foreign student engaged as much as possible. Here one could observe many challenges since translating into a foreign language is much harder than translating from it.

As it was mentioned above the course book provides not only language skills improvement, but other cognitive skills develops as well. This allowed much discussion and mental processes because the course book material included many psychological, cultural and cognitive techniques and practices. For instance, while listening to the audio you have to follow the instructions and draw a bike, afterwards you listen to explanations of what it means. So this was quite entertaining (which does not make it any less informative and useful language wise) even for our proficient speaker as well.

Writing assignments during our classes definitely implied not only drilling and practice of learned material but also self-expression, making arguments and counterarguments, encouraging creative thinking. One of the assignments, for

instance, was to write 2 letters following the rules of formal and informal style. I asked Russian students to send all the letters (which should not be too long) to our proficient speaker. He replied to letters in case they were correctly written in terms of sticking to the style. Afterwards we discussed the mistakes that students had made and the reasons of not getting a reply to their letters.

As the authors of the book point out, authentic material from BBC engages students into learning process and inspires them for further learning. I organized the classes so that each time we either had some audio to listen or video to watch. In this case podcasts with real English-speaking people make it more relevant and topical for all the students. They had a chance to enrich their phonetic and cultural knowledge, to be introduced into the world of real English.

Fortunately, the average level of the group was B2-C1. Sometimes weaker students had a feeling as if they had a great gap in their knowledge. One could feel a kind of resentment, discomfort while studying.

I always started the class addressing students with a question that they discussed with each other in pairs. It was kind of a warm up. I applied different ways to divide the group into pairs and the most motivated students were happy to have a proficient speaker to talk to. Then we checked home assignment and moved on to study the new material.

Summing up my experience, I can state that having a proficient foreign speaker in a group of Russian students is not a challenge, but a vivid advantage. Here are some of the benefits:

1. Linguistic value. A proficient speaker can serve as a source of linguistic example of real language use. Even though our proficient speakers did not have a Received Pronunciation they could be perceived as some kind of language sample. Students got a clear understanding that there may be some variations of pronunciation that they probably have heard of. Nigerian accent becomes a variety of different accents. At first it was quite a challenge for students to understand a student from Nigeria because of the speed of speech and some accent peculiarities. For example, he used to omit [h] sound at the beginning of the words, he substituted [a] by [u] in some words. Nevertheless, all students did their best identifying the words in his speech.

2. Assistance to a teacher. A proficient speaker to some extent can become teacher's assistance. It can be carried out in different forms such as helping to have some simultaneous tasks being done, consulting on some linguistic matters, correcting students' mistakes in pair and group work. From the point of view of Russian students it is also helpful since they are used only to a teacher of English talking to them and correcting their mistakes. In this case it can be quite helpful if a knowledgeable peer does it bringing something new to their usual way of learning and getting information.

3. New language representation and perception. Russian students have a kind of inside vision of the English language since they are used to their teacher's manner of operating the language, they are also used to language structures used in course books, their peers' speech (typically with mistakes). A foreign proficient

speaker can bring some fresh knowledge to their linguistic reality. Students themselves admitted that they started to perceive language learning process differently since they looked at Russian and English not from their usual perspectives. Thus, they discovered some peculiarities of teaching – learning the Russian language as a foreign one.

4. Inspiration for Russian students. They got more motivated and inspired by the foreign culture, customs and traditions, by the language level of their foreign group mate. It is also valuable that they can see what they need to aspire to. I also noticed that apart from speaking with foreign students in our English classes there were some highly motivated students who talked to them outside the classroom, thus practicing their communication skills in real everyday life. Talking to them independently without a teacher's guidance contributed to their understanding of the importance of developing communication skills. Afterwards, I noticed that those who constantly spoke with them outside the classroom demonstrated fluency in our classes and no fear to talk and make mistakes.

5. Russian language practice for foreign students. One could think that a proficient English speaker can get bored in English classes, but it is up to a teacher solely to make these classes helpful, informative and engaging for all students. For example, we always got our foreign students involved while translating. So that they too get an opportunity to practice their Russian skills, translating from one language to another. Though it should be said that translating from English is more difficult for a foreign student.

6. “Immerse into English” method. It is a well known fact that immersion into a language environment contributes a lot to language learning in terms of fluency, enriching vocabulary. That was just the case with my classes since the classroom language and instructions had to be given in English. It was quite a challenge for students at first, but we settled it out straightaway that it is not polite to talk Russian in the presence of a foreign group mate. So we started to speak English only, sometimes using gestures and non verbal communication. But “No Russian” was a strict rule to be followed. Sometimes I had to use the following trick: I spoke to a foreign student myself, asked a couple of questions, showed some emotions so that Russian students would get interested in our conversation and once again got more involved and motivated.

7. Cultural enrichment. From the cultural point of view there surely was cultural exchange. Russian students learnt a lot of facts not only about foreign African culture and its traditions, but also had to learn more about their own customs and traditions.

Thus, one can say that having a proficient speaker as a student in an English class provides a lot of opportunities to make the learning process more inspiring, motivating and entertaining.

УДК 371.3:378:811.111

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И МЕСЕНДЖЕРОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье приводятся примеры успешного использования социальных сетей и мессенджеров для организации самостоятельной работы студентов и привлечения их к активному, осознанному и инициативному изучению иностранного языка во время досуга, взаимодействию с преподавателем и друг с другом на иностранном языке.

Ключевые слова: *иностраный язык, социальные сети, мессенджеры, самостоятельная работа.*

Some examples of the successful usage of social networks and messengers for organization of students' independent work are given in the article. The emphasis is put on the potential of such type of work to stimulate active, conscious and initiative study of the foreign language in free time, as well as communication with a teacher and each other in the foreign language

Key words: *foreign language, social networks, messengers, independent studying.*

Огромная часть жизни подавляющего числа людей проходит в социальных сетях. Причем, кроме средства коммуникации, подобные сайты превратились в мощнейшую платформу для реализации и продвижения различных видов услуг. Пользователи в социальных сетях осуществляют различные виды деятельности: общаются, совершают покупки, обращаются за советом, ищут вдохновение, работают, отдыхают и развлекаются. Ярким примером послужит Instagram, который из сайта для просмотра фотографий, сейчас сильно трансформировался и превратился в крупный потребительский рынок. Пользователи подписаны на огромное количество людей, которых они не знают лично, но которые близки им по интересам. Если им нужно экспертное мнение, они очень часто будут искать ответы именно здесь: многие практикующие врачи имеют свои профили, преподаватели, парикмахеры и т.д. Люди пишут комментарии под постами, обсуждают, советуются и нередко почерпнутая информация действительно влияет на принятие решения. Огромную популярность обретают сейчас различные марафоны, особенный отклик находят марафоны по изучению иностранных языков. Предложений огромное количество, но качество у них, к сожалению, разное, и неподготовленному человеку, не разбирающемуся в теме, тяжело сделать правильный выбор. Наверное, самый простой совет, который можно дать: не ищите легких путей и не верьте в чудеса, например, что вы выучите язык за месяц.

Конечно же, группа молодежи, к которой несомненно относятся студенты, это то поколение, которое наиболее активно использует все вышеперечисленные функции социальных сетей. Думающий преподаватель,

знающий эту особенность молодых людей и образовательный потенциал такой интернет-платформы, не пройдет мимо возможности подключить подобные сайты к организации самостоятельной работы своих студентов, как групповой, так и индивидуальной.

В качестве основного примера в данной статье будет рассмотрен опыт использования социальной сети «ВКонтакте», потому что, как выяснилось, среди большинства студентов, это самая популярная сеть, у всех там были «обжитые» аккаунты. У многих студентов нет страниц в Facebook и Одноклассниках, в Instagram не очень удобно переписываться, Telegram на тот момент нестабильно работал, а различные мессенджеры, типа Viber и Whatsapp, не всеми используются одинаково активно. Сначала социальные сети использовались скорее с информационной целью: создавались «беседы» на английском языке, где можно было сделать какие-то объявления про отмену занятия или задать очень популярный среди студентов вопрос о домашнем задании. Однако выяснилось, что учащиеся хотят больше обратной связи не только с преподавателем, но и друг с другом.

В свободное время молодые люди активно используют VK, так почему же не использовать данный сайт с пользой и для улучшения своего уровня английского. То есть настал такой момент, инициированный самими студентами, что очень показательно, когда из простого обмена информацией об учебном процессе в университете, чаты превратились в место, где сам этот учебный процесс стал протекать, намного более непосредственный и свободный, потому что при такой самостоятельной работе студенты и не воспринимают ее как нечто регламентированное и обязательное. Для преподавателя это также шанс лучше узнать своих студентов и найти индивидуальный подход: на аудиторных занятиях они часто не могут так раскрыться и показать свои разносторонние интересы. В беседах преподаватель может присылать ссылки на дополнительные ресурсы для изучения языка и совершенствования своих речевых навыков, студенты тоже имеют возможность поделиться интересными ссылками на различных англоязычных блоггеров, которых они смотрят на Youtube или в Instagram.

Также студенты могут не просто узнавать домашнее задание, но и просить помощи в его выполнении, причем не только у преподавателя, но и друг у друга (не путайте со списыванием) и не только по практике иностранного, но и по смежным дисциплинам, например, по выполнению проектов по лекционному курсу «Основы теории изучаемого языка».

Поскольку такой способ работы в социальных сетях всем подходит наилучшим образом, целесообразно переносить выполнение некоторых заданий туда. Например, в ходе занятия преподаватель делает некоторые комментарии касательно грамматических нюансов или по сочетаемости слов друг с другом, которые не освещены в учебнике. Такие вещи традиционно пишутся доске, а студенты переписывают их в свои тетради, но кто-то что-то может не успеть, и есть риск утраты информации. Используя социальные сети, преподаватель сразу же отправляет важные сведения в «беседу», и

студенты всегда могут быстро найти данные сообщения по хештегу и быть уверенными в сохранности полученных данных.

Кроме того, в беседах удобно выполнять домашние задания. Во всех учебниках есть раздел Writing, где часто предлагают написать письмо. Если перенести такое задание в чат, то можно не просто написать письмо «воображаемому другу», а распределить роли, организовать переписку и более эффективно смоделировать приближенную к реальной ситуацию общения. Со старшими курсами подобным образом тренируются различные виды деловых писем, что приводит к более качественным результатам. Общеизвестный факт, что когда обучающиеся пропускают информацию через себя, они воспринимают её уже на другом уровне, делают её «своей», и это уже не просто попытки заучить клише или примеры из чужих писем наизусть – это реальное их использование.

Студенты также могут обмениваться различными рассказами, например, организовать небольшой «марафон» и каждый день по вечерам перечислять по три хороших события, которые произошли с нами в этот день, пусть даже небольшие мелочи, отвечая на вопрос: «*What small things in life make you happy?*» («Какие маленькие вещи делают вашу жизнь счастливей»), а по утрам писать планы на день с помощью конструкции «*be going to...*» («собираться что-то сделать»). Многие студенты отмечают, что переписка на английском языке перед сном и после пробуждения, пусть даже всего несколько составленных предложений, помогала им усвоить пройденный материал, найти и запомнить новые слова и обеспечить развитие речи. Кроме того, позитивно сформулированная тема сообщений действительно помогает почувствовать себя лучше и получить заряд бодрости на день, а, как известно, чувство счастья - это лучший двигатель прогресса. Таким образом, можно отрабатывать и закреплять различную лексику и грамматические конструкции.

Помимо переписки можно использовать такие возможности социальных сетей, как обмен голосовыми сообщениями. К подобному способу общения на иностранном языке нужно привыкнуть и сначала студенты могут чувствовать себя довольно некомфортно. Однако, подобная практика развивает навык устной речи, не дает формироваться комплексам и в дальнейшем способствует снятию языкового барьера. После того, как процесс запущен, преподаватель может не только писать новые слова в беседу, но и проговаривать их, предупреждая возможные ошибки в произношении у студентов, надиктовывать студентам задания, развивая тем самым и навык аудирования.

Таким образом, в социальные сети постепенно можно перевести разработку и выполнение многих учебных проектов. Ранее, например, при выполнении проектов мы успешно использовали технологию *вики*, так как она «дает возможность любому пользователю редактировать текст сайта – писать, вносить изменения, удалять, создавать ссылки на новые статьи» [1, 332]. Но на настоящий момент нам стало понятно, что социальные сети и мессенджеры удобней и понятней для студентов.

Возможность обмена видео сообщениями в мессенджерах также показалась нам удобной для организации дистанционного обучения. Если преподаватель болеет или учебное заведение находится на карантине, видео консультации способны частично восполнить пропуски аудиторных занятий.

Интересно, что в социальных сетях и мессенджерах студенты очень быстро перехватывают инициативу у преподавателя, что связано, как уже было упомянуто выше, с особенностями общения молодого поколения, которое в принципе ориентировано на режим онлайн. Так беседы не затухают даже во время летних каникул, когда, казалось бы, нет специально выданных преподавателем заданий. Однако участники чатов делятся фотографиями и видео о том, как они проводят отпуск. Это является очень ценным инструментом, поскольку известно, как отсутствие практики языка даже в течение нескольких месяцев приводит к регрессу навыков речевого общения.

Приведенные выше различные варианты заданий, доступные к реализации в VK, показывают высокий потенциал и одновременно доступность и простоту использования социальных сетей в образовательных целях для формирования базовых и языковых компетенций учащихся и развития их автономии и творческого потенциала.

Итак, на наш взгляд, социальные сети - это мощный ресурс для организации самостоятельной работы студентов, поскольку они активно используются студентами ежедневно, и преподавателю остается только предложить интересную тему для задания и проводить ненавязчивый мониторинг. Нам также представляется, что это гораздо удобнее, чем отдельный сайт или специально созданная учебная платформа, в силу многофункциональности социальных сетей, позволяющей воплотить на практике идею о совмещении «приятного с полезным».

Список использованной литературы

1. Смирнова, А.Ю. Опыт проведения мастер-класса по реализации проектной деятельности в рамках современной образовательной парадигмы/ А.Ю. Смирнова, А.А. Сосновская // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VII международной конференции. Саратов, 2015. С. 330-336.

А.А. Сосновская

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.111

DELIVERING A LECTURE COURSE

В статье рассматриваются возможности использования платформы Moodle для работы студентов в лекционном курсе, способствующие эффективному усвоению лекционного материала.

Ключевые слова: Moodle, лекционный курс, домашние и классные задания

The article considers opportunities for using the platform Moodle to organize students' work in the lecture course that contribute to the effective acquisition of the lecture material.

Key words: Moodle, lecture course, home and class assignments

The modern education system suggests the achievement of qualitatively new goals aimed at the formation of professional competence of students [1, c. 83]. To implement them it is necessary to master new teaching methods, to change the lecture learning system as well. To overcome the shortcomings of traditional lectures, modern researchers in the field of innovation education recommend using their upgraded versions [2, c. 55], [3, c. 266].

Taking into account these innovations we have developed a course 'Fundamentals of the Studied Language Theory' in the framework of the program 'Translator in the Field of Professional Communication' implemented at the Department of the English Language and Intercultural Communication at the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics as well as at a number of other faculties. A course of lectures is built in such a way that elements of modern forms of innovation education are included. In particular, the great emphasis is placed on the development of practical tasks of interactive nature.

The effectiveness of the lecture course organization depends largely on the applied technical means of training. Such a technical tool is the Moodle course management system. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is a free system for distance learning, designed specifically for teachers and students. By means of Moodle, a lecturer can create his/her own course and fill it with the necessary materials – texts, presentations, video files, etc.

Moodle does not require the creation of special conditions which is very convenient for the lecturer and for students. Using any browser, students can perform assignments at home and the lecturer can give marks and comments. Thus, Moodle solves the following main tasks: it forms the necessary amount of training materials, allows convenient interaction between the participants online. Besides, it is also an effective way to increase motivation to learn a foreign language [4, c. 126].

The lecture course 'Fundamentals of the Studied Language Theory' has been developed on the Moodle platform [5]. The course of lectures is structured in such a way that it is not only an effective technical tool for accompanying the main lecture material, but it also contributes best to the organization of students' autonomous work.

Since the curriculum of this course involves fifteen lectures, it is divided into fifteen topics (modules), each corresponding to one week. Moreover, the whole course of lectures consists of three main blocks corresponding to the syllabus: phonetics, lexicology, morphology. Each block in its turn is split into several topics. Block '*Phonetics*' includes four modules: '*The phonetic level of the language*', '*Speech sounds*', '*Phonetic transcription and transliteration*' and '*Phonetic processes. Dialects. Accent*'. Block '*Lexicology*' contains six modules: '*Word as a subject of lexicology and the central unit of the lecture*', '*Lexical relations*', '*Morphemics and word formation*', '*Etymology*', '*Phraseology and*

terminology, *Lexicography*. The last block *Morphology* presupposes five modules: *The morpheme – a part of speech characteristic useful for oral and written translation. The grammatical meaning and the grammatical category*, *Parts of speech. Nouns*, *Adjectives, adverbs, pronouns, numerals*, *Verbs*, *Nonfinite verb forms*. Furthermore, each module has its subtopics specifying and giving more information on theoretical problems discussed.

The content module of the course is its description, goals and objectives; requirements for students, the evaluation system of their work. To pass this course, substantial course participation and satisfactory attendance are needed. To succeed in the course, students will have to attend lectures (two ones can be missed), do the given assignments (home or class activities), follow the syllabus and be ready to discuss theoretical material explained.

- Course requirements:
- Home and class activities – 30%,
- Attendance – 30%,
- Taking part in weekly class discussions – 20%,
- Final test – 20%.

Each course topic includes a presentation of the current lecture, assignments for home and class work. Such module content is extremely convenient for the lecturer as in the case when the student misses or does not attend the lectures at all for one reason or another, he/she addresses this resource, becomes familiar with the content of the discipline, performs tasks (home and class activities) which is a prerequisite for obtaining a credit for this discipline.

In particular, home and class activities presuppose active students' work during the lecture and at home to work off the discussed material. Most of the assignments are based on analyzing linguistic phenomena studied and working with the dictionary. For instance, the task given in block *Lexicology* sounds as follows:

Choose in the dictionary a verb, a noun, an adjective and define:

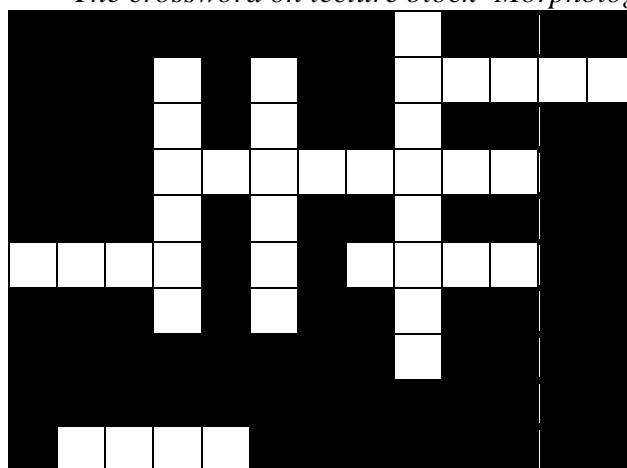
1. *Lexical meaning*
2. *Grammatical meaning*
3. *Polysemy*
4. *Homonymy*
5. *Synonymy*
6. *Semantic changes in the word (metaphor, metonymy).*

In our opinion, more attention during lectures should be paid to semantic changes in the word (metaphor) as the metaphor acts as a means of interpreting the modern world [6]. It allows to 'humanize' the world of modern technology while drawing a certain picture of the world characterized by its originality [7] and facilitate the acquisition of a new concept with the help of a well-known concept used in everyday life by understanding the principles of metaphorical shifts and metaphorical models [8].

Furthermore, students have an opportunity not only to guess the words in the crossword but also to create their own crossword using the template [9]. Tasks of

this nature increase the motivation and students' interest, increase the time to study the material, turning the traditional lecture into a creative process.

The crossword on lecture block 'Morphology'



Across

- 4. A group of letters added to the beginning or end of a word to change its meaning or use
- 5. An indivisible part of the word which has a meaning
- 6. The way in which the form of the word changes
- 7. One of the sets of verb forms
- 8. A part of speech used to describe an action or state

Down

- 1. A group of two or more grammatical forms contrasting in grammatical meaning
- 2. The grammatical category of the noun
- 3. A noun in the form of a Present Participle, that describes an action or experience

In addition, Moodle's capabilities are not limited to downloading text information. The lecturer can provide his/her students with access to all types of digital information: text pages (the simplest type of resource in the form of plain text without links and illustrations), web pages (a resource that allows to add links, images, audio and video components). Students are able to download files uploaded to the course (of any format: program, text, audio or video), as well as follow the link to an external resource (website) [10].

Another useful tool in the Moodle environment is working with a glossary. The lecturer offers students a glossary created by him/her, covering the topics of lectures, for self-study of the basic concepts of the given lecture course. This type of work allows not only repeating and comprehending the key points and terminology on the topic studied but also having studied it to use this material in the future to prepare for the final task.

At the end of the course students must complete a final test (Final test). Students are invited to choose one of ten sentences which have to be analyzed morphologically (by parts of speech) taking into account the classifications studied and the peculiarities of their use. Moreover, at the end of the fifteenth topic, students can use an example of morphological analysis of a sentence as a model for performing this task. This task is focused on the ability of students to independently analyze their knowledge and the ability to apply it in practice.

Thus, this Moodle course is built to ensure the transition to innovative education and to make communication between the lecturer and students more

effective [11]. Being trained with innovative technology students develop research skills, the ability to analyze and structure information, navigation skills in information flows.

Список использованной литературы

1. Сосновская, А.А. Организация самостоятельной работы студентов с использованием учебной веб-программы в рамках лекционного курса / А.А. Сосновская // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 года). Саратов: Изд-во «Новый Проект», 2013. С. 82-86.
2. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированного на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, А. Ш. Канукова, В. С. Лазарев, Т. В. Немова. М., 2007. 96 с.
3. Сосновская, А.А. Реализация проектной деятельности в рамках лекционного курса / А.А. Сосновская // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов X-ой Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (21-22 февраля 2018 года) Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 265-269.
4. Сосновская, А.А. Организация самостоятельной работы студентов на платформе Moodle в рамках лекционного курса / А.А. Сосновская // 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.125-130.
5. Портал, на котором реализуется лекционный курс в Moodle в Саратовском национальном исследовательском государственном университете [Электронный ресурс]. URL: <http://course.sgu.ru/> (дата обращения: 15.02.2019)
6. Сосновская, А.А. Метафоризация в сфере «Новейшие техногенно опосредованные информационные и коммуникационные процессы» (на материале русского и английского сленга): Дис. ...канд. филол.наук. / А.А. Сосновская. Саратов, 2011. 287 с.
7. Балашова Л.В. Интернет-коммуникация в зеркале метафоры / Л.В. Балашова, А.А. Сосновская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. Т. 9, Вып. 4. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2009. 83 с. С.3-9.
8. Сосновская, А.А. Основные принципы метафоризации в сленге (на материале русского и английского языков) / А.А. Сосновская // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VIII международной конференции "Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации"(25-26 февраля 2016 года). Саратов: ИЦ "Наука", 2016. 502 с. С. 207-213.
9. Online resource 'Create your own crossword' [Электронный ресурс]. URL: <https://www.armoredpenguin.com/crossword/bin/crossword.cgi?cmd=showlist/> (дата обращения: 03.02.2019)
10. Зайцева, М.А. Организация самостоятельной работы студентов с использованием системы управления курсами MOODLE: лингвострановедческий компонент / М.А. Зайцева // Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВПО. Саратов: РИЦ «Студия развития лидерства», 2012. С.145-152.
11. Кузьмина, С.В. Роль вербальных и невербальных аспектов коммуникации в процессе преподавания / С.В. Кузьмина // Языковые и культурные контакты в контексте развития гуманитарного образования в Саратовском государственном университете (лингвистический и лингводидактический аспекты): материалы Международной конференции в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ: сборник научных статей. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2017. С. 158-162.

УДК 371.315: 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Стремительное развитие технологий в наши дни приносит много изменений в аудиторную работу со студентами, позволяя более эффективно организовать работу группы. На примере двух онлайн-ресурсов автор показывает, как изучать и отрабатывать лексический материал на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: *онлайн-ресурс, лексический материал, контент, учебный модуль, списки слов, режим обучения.*

Nowadays the rapid technological development brings in a great number of alterations to in-class work with students and enables teachers to arrange the group work in a more efficient way. Using two particular online resources as an example, the author outlines how to acquire, learn and drill the lexis at English classes of nonlinguistic universities.

Key words: *online resources, lexis, content, set, vocabulary lists, learning mode.*

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого сообщества. Возрастание потребности у специалистов во владении иностранным языком обусловлено интеграцией нашей страны в мировое экономическое сообщество. Таким образом, подготовка высококвалифицированного специалиста того или иного профиля является актуальной задачей вузов неязыкового профиля.

В настоящее время абсолютно ясно, что главную цель этой подготовки составляет такое владение иностранным языком, которое позволяет использовать его для устного и письменного общения как в процессе профессиональной деятельности, так и для дальнейшего самообразования. Достижение этой цели становится возможным при формировании у выпускника неязыкового вуза коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки дает возможность осуществлять реальное общение в конкретных профессиональных сферах, ситуациях и условиях иноязычной коммуникации [1].

Главным в профессиональном общении является выражение и достижение целей общения. Для эффективного осуществления профессионального общения следует владеть широким инструментарием лексических, грамматических, функционально-стилистических, прагматических умений и навыков.

Накопление и активизация словарного запаса является базисом для развития навыков говорения, письма, чтения и восприятия на слух.

Особую трудность для изучающих английский язык представляют устойчивые выражения и фразеологизмы. Тем не менее, именно они необходимы для того, чтобы речь была более естественной, а используемые словосочетания и выражения не просто понятными по смыслу, но и привычными уху носителя. Расширение словарного запаса также позволяет овладеть различными стилями речи, что в свою очередь открывает новые возможности на профессиональном поприще, так как умение организовывать, направлять, осуществлять, контролировать и корректировать собственное речевое поведение и собственную деятельность лежит в основе подготовки компетентного специалиста [2].

Ввиду стремительного развития современных технологий и сокращения часов, отведенных на изучение иностранного, в частности английского, языка в неязыковом вузе, целесообразным становится использование онлайн-ресурсов для более эффективной работы с лексическим материалом. Так как каждое учебное заведение утверждает свой учебный план, особенно эффективно использование сайтов, контент которых позволяет создавать свои собственные списки лексических единиц. Справедливо отметить, что большинство наглядных материалов тщательно подбираются или создаются учителями собственноручно, исходя из запросов учеников или в соответствии с учебной программой [3]. В данной статье детально будут рассмотрены содержание и возможности таких платформ, как quizlet.com и vocabulary.com.

Итак, любой пользователь может использовать Quizlet, чтобы изучать контент, созданный другими пользователями, или создавать свои учебные модули. Учебный модуль – это набор терминов и соответствующих им определений, которые можно изучать с помощью различных учебных режимов. Учебные модули могут содержать слова, изображения, диаграммы и аудио, что позволяет задействовать разные виды восприятия информации и ускоряет процесс формирования ассоциативных связей, а следовательно, и запоминания. Также преподаватель может создавать курсы, добавлять туда необходимый набор модулей, а позже приглашать пользователей в свой курс, чтобы они могли изучать модули. При наличии учетной записи для учителей, становится возможным использовать функцию «Прогресс класса» для просмотра действий отдельных учеников и лучших результатов тестирования, а также данные всего класса о том, в каких терминах чаще и реже всего допускаются ошибки, что в последующем можно использовать при планировании уроков. В каждом курсе также доступна статистика, что помогает видеть прогресс студентов в каждом из видов заучивания. Quizlet предлагает 5 режимов заучивания, а именно:

- Карточки. Данный режим хорошо подходит для первого знакомства с лексикой, на экране появляется только одна флэш-карта с возможностью воспроизведения произношения написанного на ней.
- Подбор. В режиме подбора отображаются пары “термин – определение/перевод”, что помогает студентам начать узнавать лексику

после первого знакомства.

- **Правописание.** Режим правописания позволяет набирать на клавиатуре произнесенную диктором лексическую единицу. Этот режим хорошо подходит для работы над правописанием или произношением.

- **Заучивание.** Режим заучивания оценивает, насколько хорошо учащиеся знают определения/перевод, и отслеживает термины, в которых чаще всего совершаются ошибки, чтобы на них можно было более внимательно сосредоточиться в дальнейшем.

- **Тест.** Режим может быть использован при подготовке к контрольным или экзаменам, чтобы убедиться, что студенты хорошо усвоили материал. Можно выбирать различные типы вопросов (верно-неверно, выбор одной опции из нескольких, открытый вопрос, подбор) на основании предпочтительной тактики обучения или того, как преподаватель проводит тестирование.

Вышеперечисленный порядок режимов заучивания выбран не случайно, а по принципу от простого к сложному.

«Потенциальная опасность для многих преподавателей заключается в том, что каждый год или семестр приносит нам новые группы студентов со своими гранями личности и отличительной динамикой группы, и иногда преподавателю сложно поддерживать заинтересованность в преподаваемом материале. Постоянное использование одних и тех же форм работы на уроке, скрупулезное вычитывание текстов и повторение одних и тех же видов деятельности на уроке утомляет студента, делает его реакцию предсказуемой и может – если мы не предпримем шаги к предотвращению этого – отбить интерес даже у самих жаждущих знаний учеников»[3, стр. 344]. Quizlet является не только ресурсом для развития практических навыков, но также может быть использован для повышения мотивации к обучению среди учеников. Для этого предусмотрена онлайн-игра «Гравитация». Когда начинают падать астероиды, необходимо вводить ответы. Каждый правильный ответ на один шаг приближает к переходу на следующий уровень. По мере повышения уровня сила притяжения усиливается, и астероиды начинают падать все быстрее и быстрее.

Для групповой аудиторной работы, а также для развития навыков межличностного общения может быть использована коллективная игра «QuizletLive», где ученики совместно ищут термин, соответствующий определению, так как ни у одного из них нет всех ответов. Учащиеся вынуждены работать вместе, концентрируют внимание и общаются друг с другом, каждый член команды вносит свой вклад, сильный помогает слабому. Немаловажен тот факт, что «QuizletLive» направлена больше на точность, а не на скорость. Если команда ответит неправильно, ей придется начать игру сначала. В свою очередь преподаватель видит продвижение всех команд на ноутбуке или компьютере, в то время как каждый ученик работает со своим смартфоном, что позволяет преподавателю наблюдать, но не вмешиваться [4].

Еще одним онлайн-ресурсом, используемым мною в работе с лексическим материалом является vocabulary.com. Сайт также позволяет создавать списки слов для заучивания. Однако принципиальное отличие его от вышеупомянутого quizlet.com заключается в том, что данный сайт является монолингвальным словарем и лексическим тренажером одновременно. Ресурс позволяет создавать списки. При составлении списков ресурс также предлагается снабдить слово примером употребления в контексте из аутентичных источников. Также vocabulary.com может быть использован как обычный монолингвальный словарь с тем преимуществом, что он выдает самые употребляемые значения слова или выражения, тем самым избавляя учащегося от долгого просмотра подходящих значений. Режимы работы со списками включают следующее:

- практика, а именно выбор нужной опции ответа из четырех предложенных системой, где все опции определены на английском,
- правописание, где диктор с британским акцентом произносит слово или фразу, после чего его необходимо ввести в строку,
- игра «VocabularyJam» для командной работы в классе [5].

В общем и целом ресурс vocabulary.com может быть рекомендован для работы со студентами с более высоким языковым уровнем (intermediate – advanced).

Так как составление или редактирование списков слов, несомненно, отнимает драгоценное время, рекомендуется ограничиться в работе одним онлайн-ресурсом при работе с лексическим материалом. В результате исследования выбор пал на quizlet.com по ряду причин. Итак, несомненные преимущества Quizlet заключаются в простом и легком в использовании интерфейсе, языке которого можно поменять в разделе «настройки»; широком спектре возможностей при отсутствии платы за ресурс; большом количестве модулей, сделанных на базе разных УМК; возможности копировать и редактировать эти модули, что сокращает время на подготовку к занятиям; обилии учебных режимов для изучения и повторения лексического материала; наличии двух игр для групповой и индивидуальной работы с лексикой непосредственно в классе; наличии полноэкранный версии сайта, а также одноименного мобильного приложения.

Список использованной литературы

1. Программа курса иностранного языка для неязыковых специальностей / <http://www.pomorsu.ru/doc/sin/prog.pdf>
2. Волкова, Н.С. Специфика профессиональной деловой речи менеджера / Н.С. Волкова // Среднее профессиональное образование. 2016. № 9. С. 53-55.
3. Harmer, Jeremy The Practice of English Language Teaching / Н. Jeremy // Longman, 2008.
4. Quizlet.com [Электронный ресурс] // URL: <https://quizlet.com>
5. Vocabulary.com [Электронный ресурс] // URL: <https://www.vocabulary.com>

УДК 372.881.111.1

ОСОБЕННОСТИ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТЕХНИКИ

В данной статье рассматривается проблема запоминания лексики иностранного языка и использования метода мнемотехники для облегчения данного процесса. На основе проведенного исследования, приводится авторская разработка ускоренного метода запоминания иностранных слов.

Ключевые слова: мнемотехника, память, процесс запоминания.

This article discusses the problem of memorizing the lexicon of a foreign language and using mnemonic methods in order to facilitate the process. The authors present the original method of an accelerated way of memorizing foreign vocabulary.

Key words: mnemonics, memory, memorization process.

Одной из основных трудностей, с которой сталкивается абсолютно каждый при освоении любого языка, является запоминание лексики. На это уходит порядка 70-80 % времени. Проблема быстрого и качественного запоминания большого количества слов изучается уже не одно десятилетие, и до сих пор этот вопрос является открытым. В связи с этим актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки, описания и выявления уровня эффективности способа ускоренного овладения иноязычной лексикой при изучении иностранных языков.

Одним из способов запоминания больших объемов информации является мнемотехника.

Существует два взгляда на происхождение термина «мнемотехника». Первый связывают с именем Пифагора Самосского (6 век до н.э.), который придумал слово «mnemonikon» (греч.), означающее «искусство запоминания». Вторая версия связана с именем древнегреческой богини памяти Мнемозины. Первыми, кто обозначил систему связей как основу мнемотехники, были Цицерон и Квинтилиан (прибл. 86-82 гг. до н.э.).

В Современном энциклопедическом словаре «мнемотехника», или «мнемоника», трактуется как «искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций» [1].

С помощью мнемотехники можно запоминать любую информацию — иностранные слова, даты, статьи, учебники, книги. Запоминание происходит на основе визуального представления образов в нашем сознании. Овладеть мнемотехникой могут абсолютно все вне зависимости от возраста, как дети, так и взрослые. Самое главное в этой технике – это научиться правильно работать с образами. Это представляет собой особый навык, которому также

можно научиться, как и любому другому навыку, будь то катание на коньках или игра на фортепиано. Для этого существует специальная система упражнений, проделав которые, любой человек сможет легко запоминать любую информацию и сохранять на неограниченный срок.

Мнемотехника основывается на создании в нашем сознании образов и ассоциаций новой информации, например, иностранных слов, терминов и т.д. с тем, что нам хорошо знакомо. Именно в искусственном создании таких ассоциативных связей и кроется секрет мнемотехники. Такой принцип запоминания полностью соответствует современным знаниям о работе головного мозга – его правом и левом полушарии. Наша память – это связь между значением слова и его звучанием, и именно эти связи мы искусственно создаем, применяя мнемотехнику. Когда мы слышим знакомое слово, возникает связь, и, таким образом, мы понимаем, что это слово означает. Если слово нам неизвестно, то связи не возникает, и мы не понимаем, что это. Соединение одного образа с другим называется ассоциациями. В. М. Козубовский дает следующее определение ассоциации: «в основу памяти положены ассоциации («связь», «соединение») - связи между психическими явлениями (или образами, представлениями), при которых появление в сознании одного из них влечет практически одновременное появление другого (других)» [2, с. 162].

Процесс запоминания включает три этапа:

- первый этап – кодирование информации, т.е. перевод неизвестной и незнакомой информации в понятный и известный нам образ;
- второй этап – непосредственно запоминание, т.е. создание связей-ассоциаций;
- третий этап – запоминание последовательности ассоциаций включает в себя запоминание последовательности образованных ассоциаций, содержащих конкретные сведения;
- третий этап - сохранение, т.е. система повторений, необходимая для того, чтобы нужная информация перешла из кратковременной памяти в долговременную [3].

Каждый этап представляет собой отдельный навык, который следует натренировать в отдельности до высокой скорости. Это поможет добиться высоких результатов в запоминании любой информации с помощью мнемотехники.

Таким образом, овладение мнемотехникой – это овладение инструментальным навыком. Обучение мнемотехнике можно сравнить с обучением плаванию или катанию на коньках. Для того чтобы навык мнемотехнического запоминания сформировался, необходимо выполнять упражнения. Без упражнений освоить мнемотехнику нельзя. После овладения навыком запоминания человек может пользоваться им. Более того, если человек какое-то время не будет им пользоваться, он все равно его уже не потеряет.

Новые знания и сведения поступают в память благодаря процессу запоминания. Непосредственно сразу после запоминания материала информация будет удерживаться в кратковременной памяти, поэтому, если информация нужна на долгий срок, необходимо ее перевести в долговременную память. А для этого необходимо после запоминания проводить систему повторений. К такому выводу в 1885 г. пришел немецкий психолог Герман Эббингауз, занимавшийся процессами изучения памяти. Он вывел кривую забывания, согласно которой уже через 20 минут после запоминания забывается 40 % информации, а через час 50 %, через день – 70% [4, с. 348].

Таким образом, получается, что для того, чтобы запомнить информацию надолго, необходима система повторений, которые переведут информацию из кратковременной памяти в долговременную. Исходя из кривой забывания, Г. Эббингауз предложил следующую систему повторений:

- первое повторение необходимо сделать непосредственно сразу после запоминания,
- второе – через 20 минут после первого,
- третье – через 8 часов и четвертое – через сутки после третьего повторения.

Через 2-3 недели и 2-3 месяца необходимо провести пятое и шестое повторение соответственно, если информацию нужно помнить очень долго.

Лучшие результаты при запоминании иностранных слов дает ассоциация по звучанию, т.е. когда нужно подобрать к запоминаемому слову такую ассоциацию, чтобы звучание первых слогов совпадало.

Например: нам нужно запомнить слово *drapes* (*портьеры*). Для этого мы:

1. по первому слогу, именно по звучанию, подбираем образное слово из родного языка, например, *дрель* (образ, который мы представляем, должен быть ярким, четким, большим, возможно, смешным и нелепым; чем более детальным будет образ и связь, тем лучше потом будет припоминание);

2. создаем искусственную связь между *дрелью* и *портьерами*. Связью может быть любой вид физического и нефизического взаимодействия. Представим дрель, которая продырявила портьеры, и в этот же момент проговорим (воспроизведем) звучание английского слова *drapes*. Когда мы будем припоминать слова, мы прочитаем слово *портьеры* – и в нашем сознании сразу всплывет образ, который мы искусственно создали – *портьеры продырявила дрель*, а *дрель* – это *drapes*. Иными словами, образ-ассоциация нам нужен на начальном этапе запоминания, в качестве помощника, дальше при последующих повторениях образ-ассоциация уже не будет возникать.

3. аналогичным образом запоминаем 5-7-10 слов из списка необходимых слов и переходим к этапу первого повторения. Первое повторение, исходя из кривой забывания Г. Эббингауза, необходимо

осуществить сразу после запоминания. При первом припоминании слов нам будет помогать образ-ассоциация.

4. после того, как мы запомнили необходимое количество слов, переходим к этапу сохранения, т.е. повторений по схеме, предложенной Г. Эббингаузом.

Такой способ, основанный на мнемотехническом запоминании, дает возможность после недолгих тренировок запоминать по 80-100 и более иностранных слов в час, что в свою очередь, обеспечивает набор большого количества слов в кратчайшие сроки. Самое главное – это практика и тренировка. Чем большее количество слов мы проработаем таким способом, тем быстрее и легче будет происходить процесс запоминания и припоминания.

На основе описанной методики мнемотехнического запоминания, разработанной О.А. Шеминой, была проведена экспериментальная работа по формированию соответствующего навыка для запоминания лексики английского языка. Эксперимент проводился на базе тренингового центра «Genius» (г. Саратов), а также «Городского лингвистического центра» (г. Сочи). В качестве экспериментальной группы в эксперименте участвовали: учащиеся «Городского лингвистического центра» 8-11 классов (15 человек) и группа взрослых (15 человек). Контрольная группа: учащиеся «Городского лингвистического центра» 8-11 классов (12 человек), и группа взрослых (12 человек). Занятия английским языком во всех указанных группах вели разные преподаватели. Эксперимент продолжался в период с июня по сентябрь 2018 г.

Применение разработанного авторского метода запоминания иностранных слов с помощью мнемотехники позволило повысить скорость запоминания английских слов, а также в целом ускорило усвоение иностранного языка. Тесты на способность к запоминанию английских слов в начале эксперимента и в конце осуществлялись по следующим параметрам: скорость запоминания английских слов в час, сохранение в памяти новой лексики.

Задачей проведенного педагогического эксперимента было выявление эффективности разработанного авторского метода запоминания иностранных слов.

В ходе экспериментальной работы педагогическая деятельность была направлена на формирование навыка мнемотехнического запоминания, правильного его применения для запоминания иностранных слов, а также применение системы повторений для сохранения новых слов.

Большое значение имеет тот факт, что для того, чтобы выйти на максимальную скорость запоминания иностранных слов, всем учащимся необходимо было пройти вводное обучение по мнемотехническому запоминанию. Данное обучение включало постановку навыка мнемотехники: быстрое представление образов, соединение образов, кодирование

иностранных слов в понятные образы, алгоритм повторений и сохранения слов в долговременную память.

В ходе эксперимента все группы получили задание – запомнить 35 английских слов за 10 минут. Экспериментальные группы использовали мнемотехнический способ запоминания, контрольные – тот обычный способ, которым они привыкли пользоваться. После запоминания всем группам раздали контрольные листы для написания тех слов, которые они смогли запомнить за отведенное время. Результаты эксперимента по группам приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты эксперимента по запоминанию английских слов в контрольных и экспериментальных группах

Диагностируемые группы	Показатели навыка запоминания	
	Качество запоминания	Скорость запоминания
Контрольная группа: школьники	9	24
Экспериментальная группа: школьники	34	35
Контрольная группа: взрослые	10	22
Экспериментальная группа: взрослые	32	35

Критерий оценки качества запоминания использовался для оценки количества правильно запомненных и воспроизведенных в контрольном листе английских слов (всего 35 слов). Критерий скорости запоминания использовался для оценки общего количества запомненных слов за отведенное время (10 минут).

Из представленных данных очевидно, что экспериментальные группы по сравнению с контрольными группами показали более высокие результаты.

В экспериментальной группе школьников результаты по скорости запоминания выросли в 1,8 раза – учащиеся успели запомнить все 35 слов из списка за отведенное время. Качество запоминания выросло в 5,7 раз. В контрольных группах результаты остались сопоставимыми с входным тестированием.

Через два месяца все группы студентов были приглашены для завершения эксперимента по запоминанию новых слов. Перед группами ставилась задача вспомнить слова из списка итогового тестирования. Для этого группам раздали контрольные листы и предложили написать перевод тех слов, которые они помнят.

Экспериментальные группы показали более высокие результаты, чем контрольные. Учащиеся контрольной группы запоминали информацию механически, методом многократного повторения - дриллингом. Сам же перевод слов при первых повторениях оставался в кратковременной памяти всего полчаса. В экспериментальной группе учащиеся пропустили слова

через сознание, и с помощью образного мышления и фантазии смогли запомнить английские слова, избегая однообразного повторения, запоминание новых слов стало интересным и увлекательным. А также для того, чтобы слова не забылись, учащиеся методом правильных повторений по схеме Эббингауза перевели слова в долговременную память. В таблице 2 приведены результаты по воспроизведению английских слов из итогового тестирования через 2 месяца.

Таблица 2 – Результаты эксперимента по воспроизведению английских слов в контрольных и экспериментальных группах через 2 месяца

Диагностируемые группы	Количество воспроизведенных слов
Контрольная группа: школьники	3
Экспериментальная группа: школьники	35
Контрольная группа: взрослые	5
Экспериментальная группа: взрослые	35

Таким образом, исходя из полученных в ходе эксперимента результатов, можно сделать следующие выводы:

1. учащиеся значительно (в 1,8 раза) повысили скорость запоминания английских слов;
2. учащиеся в 5,7 раз повысили качество запоминания английских слов;
3. за счет значительного повышения качества и скорости запоминания английских слов у учащихся значительно повысилась мотивация к изучению не только английского языка, но и других, поскольку многие учащиеся одновременно изучают второй иностранный язык (китайский и немецкий).

Положительная атмосфера и вовлеченность учащихся на занятиях мнемотехникой способствовала качественной и быстрой постановке навыка запоминания, что привело к отличным результатам в запоминании английских слов.

Список использованной литературы

1. Педагогический энциклопедический словарь. 2012 [Электронный ресурс] URL: <https://slovar.cc/enc/ped/2137525.html> (дата обращения: 8.02.2019). Загл. с экрана. Яз. русс.
2. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы. / В. М. Козубовский. Минск: 2008. 368 с.
3. Козаренко, В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. / В. А. Козаренко, М. Зиганов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=131416> (дата обращения: 11.02.2019). Загл. с экрана. Яз. русс.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб: Издательство «Питер», 2009 г. 720 с.

С.А. Шилова
*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*
Д.Е. Мокроусов
МАОУ Лицей "Солярис" г. Саратова

УДК 378.147

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются особенности предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как эффективного способа формирования коммуникативной компетенции. Особое внимание авторы статьи уделяют различным моделям внедрения CLIL и его основным компонентам. В статье описываются примеры практической реализации интегрированного предметно-языкового метода и приводится характеристика учебных материалов, в основе которых лежит метод CLIL.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, коммуникативная компетенция, междисциплинарный подход.

The article deals with the characteristics of content and language integrated learning as an effective way of developing communicative competence. The authors pay special attention to different models of CLIL implementation and its basic components. The article describes examples of practical application of the CLIL approach and characterizes learning materials based on this teaching method.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, communicative competence, interdisciplinary method/approach.

Значительное влияние на формирование роли иностранного языка в современном мире оказывают новые мировые тенденции иноязычного образования. Учитывая то, что английский язык сегодня выступает в качестве ведущего языка мировой экономики и образования, именно он подвергается всестороннему анализу исследователей. В 90-х годах прошлого столетия Европейская Комиссия инициировала проект «Lingua», положивший начало исследованиям в области преподавания иностранного языка. В 1995 году Европейская Комиссия приняла документ об образовании «Преподавание и обучение. Продвижение к обучающемуся обществу», известный также под названием «Белая книга». Он регламентирует необходимость владения обществом двумя иностранными языками и целесообразность использования в обучении интегрированного предметно-языкового подхода [1, с. 316]. Термин CLIL (интегрированный предметно-языковой подход), предложенный Дэвидом Маршем в 1994, относился к учебным ситуациям, в которых все учебные предметы или часть предметов преподавались на иностранном языке, преследуя двуединую цель – изучение предмета и одновременно изучение иностранного языка [2].

На необходимость интеграции преподавания иностранного языка в

программу по предметной дисциплине указывает также британский лингвист и социолог Дэвид Грэддол. Согласно его мнению, происходящие в мире экономические, социальные, демографические и геополитические процессы приводят к изменению положения английского языка в глобальном мире. В своём исследовании «English Next» Д. Грэддол отмечает, что в ближайшем десятилетии английский язык всё реже будет преподаваться в качестве отдельной дисциплины [3, с. 86].

Ряд отечественных исследователей таких, как И.В. Слесаренко, О.Б. Бессерт, И.В. Попова, М.М. Степанова, Ю.В. Панова отмечают особую важность использования принципа междисциплинарности при составлении рабочих программ по иностранному языку [4]. В зарубежной методике преподавания иностранных языков понятие «междисциплинарность» тесно связано с применением интегрированного предметно-языкового подхода.

В зависимости от степени погружения в язык различают три модели внедрения интегрированного предметно-языкового метода (см. рисунок 1).



Рисунок 1 – Модели внедрения интегрированного предметно-языкового метода

Безусловно, в рамках общеобразовательной школы использовать «жёсткую» модель CLIL (более 50% предметов преподаётся на иностранном языке) или организовать полное погружение с изучением всех предметов на иностранном языке довольно сложно, но элементы методики **CLIL** в уроки английского внедряются невероятно успешно. Например, изучая некоторые факты из истории средневековой Англии, учащиеся могут отрабатывать прошедшее время, или же, ставя несложный физический эксперимент, обсуждать его, используя степени сравнения прилагательных. Даже в начальной школе мы можем познакомить детей с диаграммой Венна, повторяя при этом цвета и названия предметов одежды.

По данным ряда исследований препятствовать успешному внедрению метода CLIL могут следующие факторы:

- недостаточный уровень владения иностранным языком;
- дефицит кадрового потенциала;
- малое количество УМК по специальности на иностранном языке;
- отсутствие методических курсов / курсов повышения квалификации для преподавателей, реализующий CLIL (исключение: Кембриджский экзамен ТКТ: CLIL);
- сравнительно низкий уровень взаимодействия преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка [5].

Наряду со сложностями внедрения CLIL необходимо отметить и преимущества интегрированного предметно-языкового обучения, обуславливающих его эффективность. Согласно результатам опроса³ данный метод способствует усилению мотивации к изучению иностранного языка благодаря ярко-выраженной практической направленности языкового обучения и использованию иноязычных компетенций в значимом контексте⁴. Благодаря всему этому обучающиеся видят, что английский язык — это не просто очередной предмет программы. Знание языка даёт возможность найти разнообразную информацию практически на любую тему и заниматься самообразованием. Изучение английского приобретает смысл, которого не было бы, если бы обучающиеся просто выполняли упражнения из учебника.

Внедрение CLIL возможно на различных этапах обучения. В школьном курсе английского языка есть множество тем, вызывающих большой интерес обучающихся и позволяющих увлечь их языком. В качестве примера можно привести такие темы из учебного курса 7 класса, как современные информационные технологии и технологический прогресс, а также средства массовой информации. Учитывая то, что эти темы следуют в учебнике друг за другом, было проведено несколько уроков на данную тематику, интегрированных один в другой. В результате изучения указанных тем, запоминания необходимой лексики и усвоения грамматического материала ребятам было предложено проанализировать достижения технологического процесса и отображение этих результатов в статьях англо- и русскоязычных журналов и представить результаты исследования в виде подготовленной презентации с обозначением основных понятий и содержания на английском языке. Актуальность темы обусловила интерес учащихся и обеспечила высокий уровень мотивации к выполнению задания. Путём создания необходимого контекста удалось продемонстрировать важную роль английского языка как инструмента поиска необходимой для исследования информации.

На данный момент не существует единого мнения о том, кто именно может проводить занятия с применением метода CLIL. Это могут быть преподаватели предметной дисциплины, владеющие иностранным языком на уровне не ниже B2-C1 по шкале CEFR и обладающие методической компетенцией в области CLIL. Но не исключается и возможность того, что, обладая определёнными методическими знаниями и навыками, при

³Ежегодно, начиная с 2016 года, в ходе работы над темой Language первого раздела УМК Empower C1 издательства Cambridge University Press студентам предлагается ознакомиться с теоретическим материалом, объясняющим специфику метода CLIL. Далее преподаватель проводит пару занятий с применением элементов данного метода, после чего студенты пишут эссе, отвечая на ряд вопросов о целесообразности внедрения данного метода (примеры вопросов: Do you have CLIL lessons or do you think you would enjoy them? What are the advantages? What are the disadvantages? Do you think CLIL should be introduced in primary schools? Secondary schools? Universities? Give your reasons.

⁴На важность и необходимость контекстуализации обучения указывает также доктор педагогических наук, академик РАН А.А. Вербицкий. Согласно разработанной им теории, обучение должно быть контекстным, в нём на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения - традиционных и новых - должно последовательно моделироваться предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [6].

поддержке преподавателей-предметников преподаватель-лингвист может с успехом интегрировать предметное содержание и иностранный язык.

В качестве учебных материалов преподаватели иностранного языка, которые хотели бы внедрять элементы CLIL в обучение, могут разрабатывать авторские курсы, ориентируясь на интересы и потребности обучающихся и учитывая ведущую коммуникативную роль учебных курсов по иностранному языку, являющихся не только источником знаний и информации, но и феноменом иноязычной культуры [7, с. 27]. Также можно использовать уже существующие аутентичные УМК ведущих британских издательств, в которых эффективно применяется метод CLIL. Например, Show and Tell (Oxford University Press), Primary Colours, Kid's Box, Eyes Open (Cambridge University Press), Inspiration (Macmillan).

Не стоит забывать и про ресурсы сети Интернет, предоставляющие доступ к огромному количеству невероятно интересных и полезных материалов. Более того, современное поколение обучающихся предпочитают общаться посредством социальных сетей и мобильных телефонов, значительную часть своего времени они проводят в виртуальной реальности; таким образом, виртуальная коммуникация – это неотъемлемая часть их жизни [8]. Современные ученики и студенты – это потребители цифровой информации, которые не представляют свою жизнь без интернет-технологий и, следовательно, не могут существовать в отрыве от новомедийных визуальных коммуникаций. Образование, лишенное информационных технологий, не является для них личностно-ценностным [9, с. 493]. Исходя из этого, при выборе учебных материалов на основе CLIL необходимо продумать их цифровое сопровождение. Например, электронный курс на платформе Moodle или задания на платформе Cambridge Learning Management System.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что интегрированное предметно-языковое обучение помогает использовать изучаемый иностранный язык в реальном контексте для решения конкретных задач, значительно экономит учебное время, повышает мотивацию и способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Шилова, С.А. Применение интегрированного предметно-языкового подхода в рамках реализации компетентностной модели обучения в вузе / С.А. Шилова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докл. IX междунар. конф. (Саратов, 21-22 февраля 2017 г.). Саратов, 2017. С. 314-318.
2. Marsh, D. CLIL: An interview with Professor David Marsh [Электронный ресурс] / D. Marsh. // URL: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/marsh_d_interview_on_clil.pdf (дата обращения: 05.02.2018).
3. Graddol, D. English next. [Электронный ресурс] / D. Graddol. British Council, 2006. 132 с. URL: <https://englishagenda.britishcouncil.org/continuing-professional-development/cpd-researchers/english-next> (дата обращения: 05.02.2018).
4. Иноземцева, К.М., Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста / К.М. Иноземцева, А.К. Крупченко // Языковое образование сегодня –

векторы развития: Сборник трудов конференции Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 102 – 116.

5. Григорян, С.А. Особенности внедрения модели интегрированного овладения содержанием обучения и иностранным языком в российскую образовательную систему / С.А. Григорян, Е.А. Лебедева // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. Ростов-на-Дону, 2014. С. 17-21.

6. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.

7. Карпец, Е.В. Социокультурное содержание учебника и его влияние на формирование личности / Е.В. Карпец // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 3. С. 26-30.

8. Павлова, О.В. Формирование коммуникативной компетенции студентов в сети Интернет. / О.В. Павлова, О.Б. Капичникова // Almamater (Вестник высшей школы). 2013. № 11. С. 117-120.

9. Шилова, С.А. Актуализация и совершенствование навыков говорения посредством парной и групповой форм работы / С.А. Шилова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VIII Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации (25-26 февраля 2016 года). Саратов: ИЦ «Наука», 2016. – С. 491–497.

РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е.Ю. Балашова

Саратовская государственная юридическая академия

УДК 81'25

ПРОБЛЕМА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Статья посвящена особенностям перевода юридической терминологии, принадлежащей разным правовым системам. На материале электронных терминологических баз данных автор проводит лингво-правовой анализ термина *медиация / mediation* и переводит его коллокации с английского языка на русский с использованием таких базовых переводческих стратегий и приёмов, как подбор функционального эквивалента, терминологическое конструирование и дескриптивный перевод.

Ключевые слова: *кросс-системный юридический перевод, корпусная лингвистика, переводческие стратегии, терминологическое конструирование, функциональный эквивалент.*

The article is dedicated to the peculiarities of translation of legal terminology belonging to different legal systems. On the material of electronic terminological databases the author carries out linguo-legal analysis of the term *mediation* and translates its collocations from English into Russian using such basic translation strategies and methods as search for functional equivalence, terminological construing and descriptive paraphrase.

Key words: *cross-system legal translation, corpus linguistics, translation strategies, terminological construing, functional equivalence.*

Перевод юридической терминологии является одним из наиболее сложных видов перевода, где проблема эквивалентности занимает центральное место. Сложность юридического перевода с русского на английский и с английского на русский обусловлена несходством правовых систем, которые обслуживают данные языки. Россия относится к странам романо-германской, или континентальной, системы права, тогда как англоязычные страны относятся к системе общего права. Таким образом, юридический перевод предполагает не просто перевод с одного языка на другой, а перевод терминологического аппарата, принадлежащего принципиально разным правовым системам: «*The specific problems of the translation of legal terminology are caused by the system-specificity of the legal language*» [1, с. 174]. Специалисты в области международного права указывают на тот факт, что «*каждая правовая система пользуется понятиями, при помощи которых формулируются её нормы; при этом норма права данной системой права может пониматься по-своему. Кроме того, в структурном отношении система норм может быть построена по-разному, и соответственно изучение данной системы права предполагает понимание структурных различий, существующих между нашим правом и изучаемым*» [2].

Подбор адекватного термина-эквивалента в условиях структурной разницы между правовыми системами иностранного языка и языка перевода представляет собой крайне непростую задачу. Нередко даже термины-аналоги, кажущиеся полными или хотя бы частичными синонимами, оказываются наполненными разным правовым содержанием с разным объёмом значений и сферами употребления: «*Due to the fact that not every country has the same legal system, in some cases legal concepts do not have an equivalent in the target language. Codes and laws have been created to suit a particular country or culture and when the legal term does not have an equivalent in the target language, the translator needs to “recreate” the concept and the whole idea attached to the legal expression*» [3].

К факторам, осложняющим перевод русскоязычной и англоязычной юридической терминологии, российские и зарубежные исследователи [4, 5, 6, 7] традиционно относят наличие в современном российском праве терминов советской эпохи (*арбитражный суд, право хозяйственного ведения*), многозначность или полисемию терминов (*оборот, term, recovery*), их семантическую непрозрачность (*строительство хозспособом, обеспечительные меры*), двусмысленность (*regime, arrangement, instrument, tool*), синонимию (*administration / management; следствие / расследование*), а также термины-паронимы (*ипотека / hypothec; титул / title*), несовпадение объёма значений терминологических единиц (*новация / novation*) и, наконец, асимметрию правовых систем, приводящую к наличию пласта безэквивалентных юридических терминов (*трудовая книжка*).

Специалисты в области юридического перевода разработали набор базовых переводческих стратегий, применение которых облегчает задачу поиска нужного эквивалента при переводе самых различных типов юридических текстов и документов. Однако необходимо отметить, что эффективность этих стратегий, прежде всего, основана на лингво-правовом анализе, без которого адекватный перевод юридической терминологии с одного языка на другой невозможен. В целом разработанные переводческие стратегии можно условно поделить на две большие группы: *функционально-структурная группа* и *коммуникативно-ориентированная группа стратегий*. К первой группе стратегий относятся те переводческие приёмы, которые направлены на передачу семантики термина, нюансировки его значений и специфики функционирования в контексте, а именно терминологическое конструирование, стратегия «сознательных опущений» и «сознательных упрощений» [4], *omission, search for alternative / partial equivalence, descriptive paraphrase, explicative paraphrase, literal renderings and borrowings* [8]. Вторая группа переводческих стратегий имеет коммуникативно-функциональную направленность и ориентирована на поиск функционального или, как его ещё называют в специальной литературе, динамического эквивалента: *search for functional equivalence* [9], *a dynamic equivalence translation*, стратегия коммуникативно-равноценного перевода, стратегия терциарного перевода и стратегия переадресации [7]. Целью данного класса переводческих стратегий является передача смысла и интенций текста-источника: «*a translation of*

dynamic equivalence aims at complete naturalness of expression...A dynamic equivalence translation is not merely another message which is more or less similar to that of the source. It is a translation, and as such must clearly reflect the meaning and intent of the» [7, с. 862].

Если еще несколько десятилетий назад переводчик пользовался только традиционным лексикографическим материалом, то сейчас благодаря возможностям компьютерной лингвистики переводчик получает доступ к расширенным базам данных и информационным интернет-ресурсам, что существенно облегчает его труд по подбору адекватного эквивалента того или иного термина. Современная лексикография развивается в направлении создания электронных корпусов и специализированных баз данных. Если терминологическая база данных отражает системное существование термина в языке и содержит его дефиниции и набор коллокаций, то текстовый корпус позволяет получить представление о реальном функционировании термина в различных сферах употребления.

На материале терминологической специализированной базы IATE (Inter-Active Terminology of Europe), а также традиционных словарей и текстов законов мы проведём лингво-правовой анализ термина *медиация / mediation*, продемонстрируем перевод его коллокаций с русского на английский и с английского на русский с применением разнообразных переводческих стратегий и покажем специфику употребления данного термина в российском и британском праве.

Как может показаться на первый взгляд, русскоязычный термин *медиация* имеет в английском языке сходно звучащий английский эквивалент с единым латинским корнем – «mediation», однако их вряд ли можно считать полными синонимами, поскольку объём значений данных терминологических единиц в русском и английском языках не совпадает, равно как и сферы их употребления в двух правовых системах не одинаковы.

Oxford Dictionary of Law предлагает два значения термина *медиация / mediation*: «1. *A form of alternative dispute resolution in which an independent third party (mediator) assists the parties involved in a dispute or negotiation to achieve a mutually acceptable resolution of the points of conflict...Mediation, which is designed to avoid the need to take cases to court, is likely to be extended to many other areas of the law...2. (in international law) A method for the peaceful settlement of an international dispute...».* В российском праве медиация определяется как «*юридическая процедура – последовательность действий, ведущих к осуществлению какого-либо процессуального действия (действия, совершённые в ходе судебного процесса» [10, с. 138].* Таким образом, в отличие от определения, предлагаемого Оксфордским словарём права, данное определение рассматривает медиацию скорее как «судебную составляющую», чем «внесудебную практику». Российское законодательство указывает на возможность воспользоваться услугами медиатора уже в ходе судебного разбирательства, после подачи иска, тогда как в британском праве медиация применяется как процедура, альтернативная судебному процессу, что усиливает её внеюрисдикционную составляющую. Кроме того, медиация

в британском праве имеет более широкую сферу употребления, чем это предусмотрено российским законодательством. Медиацию в России регулирует «Закон о медиации», в п. 2. ст. 1. которого говорится: *«Настоящим Федеральным законом регулируются отношения, связанные с применением процедуры медиации к спорам, возникающим из гражданских правоотношений, в том числе в связи с осуществлением предпринимательской деятельности или иной экономической деятельности, а также спорам, возникающим из трудовых правоотношений и семейных правоотношений»*. Таким образом, закон обозначает семейные, имущественные, трудовые и коммерческие категории споров, по которым возможна медиация. Важным институционализирующим фактором является процедура ограничения медиации, определяемая понятием «медиабельность споров». В п. 5. ст. 1. Закона о медиации указаны категории споров, по которым не может быть проведена медиация: *«Процедура медиации не применяется к коллективным трудовым спорам, а также спорам, затрагивающим права и законные интересы третьих лиц, не участвующих в процедуре медиации, или публичные интересы»*. Также медиация не проводится в спорах, где присутствует криминальная составляющая, или одной из сторон является государство (то есть медиация в международном праве).

В британском законодательстве нет единого определения процедуры медиации для всех сфер её применения, однако для каждой области права разработана отдельная дефиниция медиации.

Терминологические базы данных IATE (Interactive Terminology for Europe) и UNTERM (United Nations Terminology) выделяют следующие сферы применения процедуры медиации: international law, employment law, education and communication domain, information technology and data processing domain, criminal law, family law, politics and social affairs, communications policy, economics and finance domain, administrative law, social policy and migration. Так, в отличие от российского права важнейшими областями применения медиации в британском праве являются уголовное право, международное право и область социальной политики.

Задача переводчика, на наш взгляд, заключается в том, чтобы подобрать адекватные эквиваленты исследуемого термина и его коллокаций в каждой отдельной сфере употребления. Мы рассмотрим те области применения термина *медиация / mediation*, которые нетипичны для российского права. Институт медиации является сравнительно новым образованием в российском законодательстве, тогда как в Европе он существует уже давно. Трансляция термина произошла в соответствии с российскими правовыми реалиями, что повлекло за собой некоторые сдвиги в его семантике и сфере применения.

Так, в британском праве термин *mediation* применяется в международном праве, где он обозначает *«a political process in which the two or more parties to a violent conflict agree to the appointment of a third party to work impartially with the parties to help them talk through options and voluntarily*

reach an agreement to end the armed conflict and secure a just and sustainable peace»(IATE). Терминологическая база данных IATE предлагает устойчивую коллокацию «*reacemediation*», которую на русский язык целесообразно перевести, как «мирное разрешение международных споров» или как «мирное урегулирование международных споров». Термину *mediation* в международном европейском праве соответствует его русскоязычный функциональный эквивалент «разрешение / урегулирование», поскольку термин *медиация* не связан с международным правом по нормам российского законодательства.

Совсем иная ситуация складывается в области трудового права. Если в российском Законе о медиации указано, что процедура медиации применяется в трудовых спорах, то в британском законодательстве в сфере трудового права используется термин *conciliation* / *консилиация*. «*Консилиация занимается только трудовыми спорами, после получения жалобы или обращения в суд, в функции консилиатора входит разъяснение сторонам возможностей суда относительно их дела и принципов, по которым суд будет определять, кто прав в данной ситуации. Консилиация возможна только в рамках судебного процесса, после поступления иска до его принятия, после принятия иска и при приостановлении иска*» [11]. В отличие от консилиации в медиации сами стороны должны прийти к согласованному результату. Ridley-Duff R.J. и Bennett A.J. указывают, что «*медиация не является ни консилиацией, ни третейским судом, где беспристрастная третья сторона, выслушав обе стороны, выносит финальное, зачастую обязательное, решение*» [12, с. 4]. Таким образом, в области *трудового права / employment law* терминологическая база IATE предлагает термин *conciliation* и его коллокацию *conciliation board (a body set up to mediate disputes between management and labor or between rival labor unions)*, что и характерно для процесса консилиации, в котором «*третьей стороной выступает организация, оказывающая консультационные, консилиационные и арбитражные услуги и ведущая стороны к достижению компромисса*» [12, с. 4]. Для адекватного перевода терминологического сочетания *conciliation board* необходимо воспользоваться стратегией терминологического конструирования и перевести данное сочетание как «*примирительная комиссия*» (вариант, который предлагает Новый Большой англо-русский словарь под ред. Ю.Д. Апресяна) или как «*совет по арбитражному примирению*».

Следующей крупной сферой употребления термина *медиация / mediation* является область уголовного права, что совершенно не соответствует российским правовым реалиям, где институт медиации является гражданско-правовым по своей сути. IATE и UNTERM предлагают следующие коллокации термина *mediation* в британском уголовном праве: «*mediation in criminal cases*», «*mediation in penal matters*», «*penal mediation*». Перечисленные сочетания синонимичны, и, поскольку институт медиации отсутствует в уголовном праве РФ, наиболее адекватным переводом данных сочетаний на русский язык можно считать выражение «*согласительная*

процедура в уголовно наказуемых делах». Таким образом, стратегия терминологического конструирования позволяет добиться такого перевода правовых реалий иностранного государства, который был бы понятен российским юристам и не входил бы в противоречие с российской юридической терминологией.

В сфере экономики и налогового права по данным IATE термин *mediation* вступает в такое устойчивое сочетание, как «insurance mediation» – «*activities of introducing, proposing or carrying out other work preparatory to the conclusion of contracts of insurance, or of concluding such contracts or of assisting in the administration and performance of such contracts in particular in the event of a claim*». Применение стратегии терминологического конструирования позволяет перевести данную коллокацию как «урегулирование процедуры страхования».

Наконец в области социальной политики IATE предлагает такое терминологическое сочетание, как «cultural mediation»: «*cultural mediation is required when lack of cultural awareness and understanding of the system is the main impediment for the migrant population to access and benefit from health services...Cultural mediators are often described as cultural brokers who can bridge two different views of health and healthcare*». Поскольку ничего подобного в российской правовой жизни не наблюдается, то в качестве перевода, понятного российским специалистам, в данном случае может выступить сочетание «культурное посредничество».

Таким образом, функциональными эквивалентами англоязычного термина *mediation* в специальных сферах употребления, не типичных для российского законодательства, являются единицы «урегулирование», «разрешение», «примирение», «согласительная процедура», «посредничество». В целом можно говорить о сужении смыслового содержания термина медиация в российском праве и сокращении числа областей, где функционирует институт медиации. Британский термин менее формализован, обладает хорошо развитой системой значений, активнее формирует устойчивые сочетания и употребляется практически во всех базовых отраслях права.

Так, лингво-правовой анализ на материале электронных терминологических баз данных позволяет не только эффективно применять переводческие стратегии и приёмы, но и способствует решению проблемы подбора наиболее адекватных эквивалентов при работе с иноязычным терминологическим аппаратом.

Список использованной литературы

1. De Groot, G.R., The Dubious Quality of Legal Dictionaries [Электронный ресурс] / G.R. De Groot, C.J.P. Van Laer // Translation and Meaning. Part. 7. Maastricht, 2007. P. 173-187. URL: <http://arno.unimaas.nl>
2. Давид, Р. Основные правовые системы современности [Электронный ресурс] / пер. с фр. проф. В.А. Туманова. М., 1988. URL: <http://lib.ru/PRAWO/rene.txt>
3. Wang, C. What makes a legal translation significant [Электронный ресурс] / C. Wang. URL: <http://www.soperarticles.com>

4. Некрасова, Т.П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский язык: дис. ... канд. филол. наук / Т.П. Некрасова. М., 2013.
5. Осаке, К. Сравнительное правоведение: схематический комментарий / К. Осаке. М., 2008.
6. Pommer, S.E. Translationas intercultural transfer: the case of law [Электронный ресурс] / S.E. Pommer // SKASE Journal of Translation and Interpretation [online]. 2008. Vol. 3. №1. P. 17-21. URL: <http://www.skase.sk>
7. Sdobnikov, V.V. Strategy and tactics of translating special texts / V.V. Sdobnikov // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2012. Vol. 5. № 6. P. 861-867.
8. Klabal, O. Corporate securities as an area of conceptual incongruity between Czech and English // Transius Conference. Geneve, 2018.
9. Šarčević, S. New approach to legal translation / S. Šarčević. The Hague, 1997.
10. Радько, Т.Н. Теория государства и права в схемах и определениях: учеб. Пособие / Т.Н. Радько. М., 2016.
11. Conciliation Explained [Электронный ресурс] // ACAS // URL: <http://www.Acas.org.uk/media/pdf/org/Conciliation-Explained-Acas.pdf>
12. Ridley-Duff, R.J. Mediation: developing a theoretical framework to understand alternative dispute resolution / R.J. Ridley-Duff, A.J. Bennett. Sheffield, 2010.

Список источников

1. IATE – Interactive Terminology for Europe (интернет-ресурс): <http://www.iate.europa.eu>
2. Oxford Dictionary of Law. Fifth edition. Oxford University Press, 2003.
3. UNTERM – United Nations Terminology (интернет-ресурс): <http://www.unterm.un.org>
4. Новый Большой англо-русский словарь: в 3 т. / под ред. Ю.Д. Апресяна. 8-е изд. Т. 2. М., 2003.

А.С. Гороздеева, И.М. Хижняк
Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

УДК 81'25

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБЩЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ БРИТАНСКОГО ОБЩЕСТВА НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ У.С. МОЭМА

В статье описываются языковые средства, способствующие более глубокому восприятию современным русским читателем аспектов культурной жизни британского общества на примере произведений С. Моэма. Рассматриваются лексические и грамматические конструкции, передающие их специфику.

Ключевые слова: общественно-культурная жизнь, эстетическое воздействие, стилистические средства, английский национальный характер.

The article is related to stylistic devices, which contribute to the perception of aspects of social and cultural life of the British society. Lexical and grammatical constructions that convey their specificity are discussed.

Key words: social and cultural life, aesthetic impact, stylistic devices, English national character.

Анализ восприятия современным русским читателем известных зарубежных сочинений 20 века, в частности образа зарубежного общества, представленного в них, является в настоящее время достойным внимания объектом; языковые средства, способствующие данному анализу, остаются не до конца раскрытыми. В этой связи, актуальным представляется изучение и интерпретация носителями русского языка лексически и грамматически обранных конструкций, несущих в себе взгляды и убеждения британского общества и передающих его культуру, которые мы находим в произведениях У.С.Моэма.

У.С. Моэм всегда подчеркивал, что сфера его интересов как писателя была связана с характерами и судьбами людей, внешне, казалось бы, ничем особенно не примечательных. Он тяготел к исключительному, полагая, что самое интересное и неожиданное заключено в повседневном.

Глубина драматических конфликтов определяет структуру романов Моэма, составляющих значительную часть его литературного наследия. Жизнь его героев складывается нелегко, она наполнена страданиями, утратой иллюзий; они одиноки, не поняты близкими, мучительно ищут свой путь и место в жизни.

С. Моэм не видел особого предназначения человеческой жизни, не считал ее чем-то особенным. Его философия уходит корнями в постулат о том, что жизнь – не ценный смысл, а только лишь данность, которая может быть приукрашена положительными и негативными факторами и явлениями. Подобными столь глубокими вопросами задаются многие представители классической русской литературы – Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, однако их выводы о смысле жизни разнятся с У. С. Моэмом. Дело в том, что в части нашего менталитета заложена религиозная подоплека, которая влечет за собой наиболее «светлую» интерпретацию жизни, нежели у коллеги «по цеху» из зарубежья. Религия призвана спасти душу человека, уберечь его от злых помыслов и более того – дать вес жизни, признать ее значимость и непоколебимость. В критических обзорах творчества С. Моэма часто упоминается о том, что он атеист. Об этом не раз писал и сам С. Моэм в своих эссе. Однако проблема отношения к религии волновала его на протяжении всего его творчества. Для Моэма отношение к идее существования Бога – это лишь один из аспектов его общего взгляда на человека, который складывался, постепенно отражая резкие, иногда неожиданные повороты его жизни. Важно отметить, что С. Моэм выступает не против христианской морали, а против слепого фанатизма, против следования страстям, которые затуманивают разум человека, что приводит в итоге к трагедии.

С. Моэм изучал людей, используя в творчестве их судьбы и характеры. Он верил, что самое интересное таится в повседневном.

Критики и биографы обсуждали неоднозначность персоны С. Моэма. Его первые биографы отзывались о писателе как о человеке со скверным характером, цинике и женоненавистнике, неспособном воспринимать критику. Умный, ироничный и трудолюбивый писатель целенаправленно

прокладывал себе путь к литературным вершинам.

Он ориентировался не на интеллектуалов и эстетов, а на тех, для кого его произведения были актуальными.

Главная функция любого художественного текста – эстетическое воздействие на читателя оригинала или перевода, соответственно, перед автором стоит задача, которая заключается в том, чтобы вызвать у читателя определенные эмоции, чувства, ассоциации. При чтении включается воображение; произведение должно создавать в голове у читателя картины из книги, как бы приобщать его к действию. Именно для этого в художественных текстах широко используются различные тропы, самыми распространёнными из которых являются метафоры и образные сравнения. Нет ни одного автора, который не воспользовался бы этими тропами для того, чтобы в ярких красках описать происходящее в своих произведениях, например, героев, их действия и различные явления. Исключением не стал и роман С. Моэма «Театр». Особый интерес представляют названия животных, как во внутренних диалогах, так и в прямой речи главной героини (*poor lamb, old cow, old donkey, bloody swine, filthy pig, beast, bitch*).

Роману «Луна и грош» присущи авторские отступления, которые помогают читателю разобраться в происходящем и на основе рассуждений автора дойти до верных умозаключений. Вся первая глава наполнена размышлениями рассказчика о гениальности как врожденном и социальном феномене. Думается, что такая философская настройка всего романа раскрывает его обобщающий, общечеловеческий смысл, благодаря чему трагическая судьба художника-одиночки проецируется на все людское сообщество в виде конфликта между творцом и остальным миром. С помощью цепочки контекстуальных синонимов (*1. singularity, 2. greatness, 3. genius*) писатель в общих чертах обозначает объект предстоящего художественного изучения.

Число критических работ о нем давно перевалило за тысячу, а литературоведы разных стран пытаются раскодировать «феномен Моэма». Тем не менее, он во многом остается загадкой. И, действительно, невозможно дать однозначную оценку человеку, чья писательская деятельность длилась более 65 лет, а литературное наследие отличается почти уникальным обилием жанров: драматургия, проза, эссеистика, литературная критика, философская и эстетическая публицистика. Кажется, он осмыслил все разделы современной культуры, объездил весь мир и по каждому вопросу высказал свое четкое суждение в легко узнаваемом и неповторимом «моэмовском стиле» – точном, лаконичном, ироничном.

Лучшим подтверждением мастерства С. Моэма-новеллиста служат отклики его собратьев по перу. Р. Олдингтон обнаружил у С. Моэма «необыкновенный дар рассказчика», умение построить занимательный сюжет, ясность мысли, точность стиля, отсутствие претенциозности и формальных ухищрений. Э. Уилсон писал о «строгом совершенстве формы» рассказов С. Моэма, которые стали «классическим образцом английского короткого рассказа». При этом он обратил внимание на то, что С. Моэм

мастерски создавал «иллюзию простоты»: «В его прозе есть простота, но эта простота — результат тщательной отделки... В действительности форма его рассказов необычайно сложна, и их кажущаяся простота есть продукт утонченного мастерства».

А.А. Бурцев говорит о том, что подход С. Моэма к категории характера, воспроизведение реальной сложности и многогранности человеческой личности свидетельствуют о его тяготении к реалистическому искусству. Об этом не раз говорил сам писатель. Теоретические декларации С. Моэма непосредственно вытекали из его художественной практики.

У.С. Моэм считал проблему английского национального характера одним из важнейших факторов, определяющих судьбу страны и ее народа. Кроме того, автор полагал, что национальный характер определяет внутреннюю, психологическую жизнь представителей конкретной нации.

Концепция английского национального характера складывается у С. Моэма в процессе осмысления им межнационального общения, которое происходило под влиянием его многочисленных путешествий в самые разные точки мира, а также в процессе общения с представителями различных этнических групп. Как отмечал сам автор в книге «Подводя итоги», герои его произведений в большей степени – люди реальные: «*I have taken persons with whom I have been slightly or intimately acquainted and used them as the foundation for characters of my invention*».

Английский национальный характер в произведениях Сомерсета Моэма представляется как целостная структура, а героев-носителей можно условно разделить на статичных, которые стоически переносят все тяготы судьбы и, как правило, не воспринимают чужую культуру (например, Лоренс — герой рассказа «Заводь»), и динамичных — способных преодолеть все преграды, изменить себя и свою жизнь, понять другую культуру, быт, традиции (Уолдингтон — герой романа «Узорный покров»).

Еще одно средство, которым пользуется С. Моэм при создании образа англичанина — это описание внешности. Автор тщательнейшим образом прописывает каждую деталь внешности, не упуская ничего из виду. Его герои всегда выглядят согласно статусу в обществе и сословной принадлежности.

Индивидуальный стиль писателя можно определить и как такой способ организации словесного материала, который, отражая художественное видение автора, создает новый, только ему присущий образ мира. Индивидуальное или личностное, проступая сквозь установившиеся приемы словесно-художественной системы литературной школы, считается стилевой доминантой, которая, в конечном счете, создает приметы стиля и возможность его узнавания как принадлежащего только этому писателю.

Любой писатель является носителем и творцом национальной культуры речи. Пользуясь языком своего времени, он отбирает, комбинирует и в соответствии со своими творческими замыслами объединяет разные средства словарного состава и грамматического строя всего родного языка. Очевидно, что к стилю литературного произведения и стилю писателя необходимо подходить как к стройному и целому единству, рассматривая их во взаимной

связи и взаимодействии.

Роман «Театр» У. С. Моэма переводился на русский язык дважды. Сокращенный перевод М. Ермашевой был опубликован в книге «Современная английская новелла. – М.: Прогресс, 1969». Перевод всего произведения на русский язык впервые осуществила Г. Островская. Перевод художественного произведения имеет свою специфику. Здесь наблюдаются особые законы эквивалентности оригиналу. Художественный перевод становится артефактом языковой культуры и обладает относительной самостоятельностью. Перевод осуществляется не бездушным механизмом, но творческой личностью. Поэтому в тексте перевода всегда присутствуют некоторые стилевые особенности переводчика. Например, Г. Островская в переводе романа «Театр» отдает явное предпочтение вежливой форме «вы», трансформируя английское «You», и многие реплики произведения получили особое звучание: «Заткнитесь. Говорить предоставьте мне»; «Поганый евнух, что вы знаете о любви»; «Я бы с радостью выцарапала вам глаза».

Перевод Г. Островской также содержит ряд примечаний, которые не столь многочисленны, но также представляют большое значение. В тексте перевода использовано около шестидесяти пяти примечаний, тридцать шесть из них являются пояснениями литературных и исторических аллюзий («Сиддонс Сара», «Натъе Жан Марк», «Коклен Бенуа Констант», «Бенсон Франк Роберт» и др.). Количество примечаний, в которых осуществлен перевод с иностранного языка, одинаково во всех трех текстах. В тексте перевода по объективным причинам отсутствует пояснение фразеологизмов, и всего пять пояснений национально-специфических реалий, выраженных в тексте оригинала и трансформированных в текст перевода («чиппендейл – стиль английской мебели XVIII века», «день подарков» - второй день рождества, когда слуги, посыльные и т. п. получают подарки» и т.д.). В тексте также отсутствует пояснение проявлений речи кокни. Просторечье Эви, гувернантки Джулии Ламберт, и речь самой Джулии, когда она говорит на этом социолекте, Г. Островская не маркирует и эта индивидуальная особенность речи утеряна для читателя переводного произведения. Перевод фразеологизмов не всегда учитывает структурные особенности текста, в чем нет вины переводчика. Автор использует определенные фразеологизмы с высокой частотностью, но, поскольку они применяются в различных ситуациях, переводчик вынужден использовать различные способы для передачи, прежде всего, значения, от чего меняется картина мира и структурные детали всего произведения.

«Луна и грош» — одно из лучших произведений Моэма. Роман представляет собой биографию вымышленного персонажа Чарльза Стрикленда, английского биржевого маклера, который в 40-летнем возрасте внезапно бросает жену и детей, чтобы стать художником. Сюжет этого произведения нам становится понятным в переводе произведения с оригинала. Не очень многие переводчики решились работать с данным романом.

Первый русский перевод романа Зинаиды Вершининой, вышел в 1928

году под названием «Луна и шестипенсовик». В 1960 г. был издан новый перевод, выполненный Наталией Манн, — под названием «Луна и грош».

Д. Богданова исследует область перевода фразеологических единиц Н. Манн произведения «Луна и грош». Она отмечает факт того, что переводчиком допущен ряд ошибок в интерпретации, в частности, калькирование, что делает перевод не звучащим «по-русски». Н. Манн также прибегает к использованию описательного перевода при невозможности подобрать наиболее точный эквивалент фразеологической единицы в языке перевода. При данном способе перевода удается донести смысл единицы, но при этом теряется ее образность [1].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Широко известный писатель Сомерсет Моэм выступал как драматург, романист, новеллист и критик. В своем творчестве С. Моэм придерживался в основном реалистических принципов, однако его художественный метод складывался также под влиянием натурализма, неоромантизма и модернизма. Его интересуют контрасты, которые он обнаруживает в людях, в их характерах и действиях. Изучая человеческую природу на протяжении всей жизни, писатель признавался, что и на склоне лет воспринимал человека как загадку и всегда остерегался судить о людях по первому впечатлению. Он был терпим и относился к окружающим с юмором.

2. В художественном мире писателя возникает портрет англичанина с ярко выраженными чертами национального характера, которые сохраняются как на родине в Англии, так и в самых удаленных уголках мира. Национально-специфические характеристики речи на прагматическом уровне весьма сложно интерпретировать в контексте иной культуры. Межкультурная коммуникация предполагает взаимодействие культур, а не простую проекцию произведения из одной культуры в другую.

3. Перевод художественного текста – уникальный вид перевода, который имеет собственную специфику, проблемы и способы перевода. Для того чтобы осуществить полноценный и грамотный перевод, необходимо как адаптировать исходный текст к нормам языка перевода, так и передать оригинальный стиль автора произведения, который воплощается с помощью разнообразных стилистических средств и приемов. У данного вида перевода есть свои сложности, которые заключаются в том, что переводчику необходимо донести до читателя авторский замысел – то, что было заложено в тексте изначально. Любой перевод художественного произведения должен производить такой же эффект на читателя перевода, который производит оригинал на иноязычного читателя.

Список использованной литературы

1. Богданова, Д.В. Выбор способов перевода фразеологизмов для максимального сохранения стиля автора (на примере романа С. Моэма "Луна и грош") / Д.В. Богданова // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. Материалы научно-практической конференции. 2014. С. 202-208.

УДК 347.78.034

АНГЛИЙСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ В ТЕКСТАХ СМИ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА

В статье анализируется влияние средств массовой информации на обогащение лексического состава английского языка. Рассматриваются проблемы перевода англоязычных неологизмов на русский язык.

Ключевые слова: неологизм, публицистический стиль, способы перевода, СМИ и язык.

The article is devoted to the problem of the influence of the media on the enrichment of the lexical composition of the English language. The problems of translating English neologisms into Russian are considered.

Keywords: neologism, journalism, ways of translation, mass media and the language.

Язык – это живая, развивающаяся в течение времени система, которая не может не реагировать на изменения, происходящие в обществе. И каждое новое понятие, новый процесс, новое значение требуют своего имени. Новые слова всегда приходили в язык. Слова Н. В. Гоголя тому подтверждение: «сам необыкновенный язык наш есть еще тайна. В нем все тоны и оттенки... он беспределен и может, живой как жизнь, обогащаться ежеминутно, почерпая с одной стороны высокие слова из языка церковно-библейского, а с другой стороны выбирая на выбор меткие названья из бесчисленных своих наречий...» [1].

По мнению Н. М. Шанского, неологизмы – «новые лексические образования, которые возникают в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохраняют ощущение новизны для носителей языка и которые еще не вошли или не входили в общелитературное употребление» [2, с. 158]. Чаще всего, такая «новизна» особенно остро ощущается носителями языка.

Введение в язык неологизмов часто ассоциируется с новыми вещами, процессами, оно представляет собой концепцию распространения модных, привлекательных слов.

Бурное развитие науки и средств массовой информации, появление новых реалий жизни приводят к расширению старых и возникновению новых областей номинации. Стремительный прогресс в области развития номинативной функции языка оставляет свой след не только в расширении и обновлении понятийной сферы отнесенных наименований, но и в изменении способов номинации. В разных языках в разные эпохи языковой истории происходило преобладание различных типов создания номинации, действовали определенные типы активных номинативных процессов [3].

Выбранная тема определяет выбор материала для данного исследования. Это онлайн-версии англоязычной периодики «The Guardian» и «Daily Mail». Были выборочно проанализированы статьи данных онлайн газет, опубликованные за последние несколько лет.

Средства массовой информации оказывают большое влияние на развитие лексического состава английского языка. Пристальное внимание к языку газет и журналов объясняется тем, что они отражают свежие события каждого дня, в особенности новые языковые явления. Газеты являются самым чутким регистратором новых слов, их значений, употреблений, а также новых словосочетаний.

История английских газет восходит к 20-м годам 17-го столетия. Первые газеты назывались «Corantos», в них публиковались текущие «current» новости, отсюда и пришло название. Название и идея были заимствованы из Голландии. Они, как правило, содержали новости без комментариев, а комментирование в то время считалось противоречащим принципам журналистики. 24 сентября 1621 г. в продаже появился первый номер английской еженедельной газеты «Corante» или «Weekely Newes from Italy, Germany, Hungary, Poland, Bohemia, France and the Low Countreys». К 19 веку газетный язык был признан особой разновидностью стиля, для которого характерны особая коммуникативная цель и собственная система языковых средств [4, с 4].

В наше время все газеты в Британии, ежедневные или воскресные, делятся на качественную (элитарную) и популярную (массовую) прессу. В качественных газетах обычно публикуются национальные и международные новости, мир политики и бизнеса, искусство, спорт и т.д. Известные элитарные газеты: The Times, The Financial Times, The Guardian, The Daily Telegraph и др.

Популярная пресса или «таблоиды», так называемые из-за своего небольшого размера, уделяют большое внимание сенсационным новостям, необычным событиям, катастрофам, несчастным случаям, частной жизни королевских и знатных людей, людей искусства, музыки и кино и пр. Известные «таблоиды»: The Daily Mail, The Daily Express, The Daily Mirror, The Sun, The Daily Star и др.

Одна из самых распространенных проблем, с которыми сталкивается переводчик при переводе неологизмов – это попытка уяснения нового слова. Собственно перевод самого неологизма может и не вызывать никаких трудностей. В наше время существуют двуязычные словари, которыми пользуются не только профессиональные переводчики, но и люди, изучающие язык. Использование словарей сравнительно упрощают работу переводчика. Однако, что же делать, если слово не имеет соответствий в словаре или вовсе является объектом авторского воображения?

Существует некий алгоритм, предложенный Запрудской Е., которым может воспользоваться переводчик при передаче данных лексических единиц на другой язык: 1) попытка выяснить значение слова, исходя из контекста; 2) попытка выяснить значение нового слова, исходя из его структуры [5].

У В.Н. Комиссарова выделены следующие переводческие приемы [6]: переводческое транскрибирование и транслитерация – приемы перевода лексических единиц языка оригинала при помощи букв переводящего языка.

В транскрибировании происходит фонемное воссоздание лексической единицы с помощью фонем ПЯ.

«Decoding the power of the bathroom *selfies*»[7]. / «Объяснение силы *селфи*, сделанных в ванной комнате».

В данном контексте мы видим, что неологизм *selfie* уже перешел в русский язык с помощью воспроизведения звуковой формы языка оригинала. *Селфи*– фотография, на которой изображен человек, который сфотографировал на камеру себя самого (часто в компании другого человека или в составе группы людей). В разговорном языке иногда встречается русский аналог этого слова – *себяшка* [8].

«The ultimate A-list *swag!*...» [9]. / «Список *свэг* VIP-артистов уже готов!»

Изначально *swag* – это бесплатные вещи, выдаваемые посетителям на разных мероприятиях. Молодое поколение открыло новое значение для этого слова. Теперь оно может быть применимо к тем, кто выглядит модно и самоуверенно, а также отличается соответствующей манерой поведения.

В транслитерации происходит передача знаков письменности иностранного языка знаками письменности ПЯ. «I am sucker for a good *tete*, but are they degrading our politics?» [7]. / «Я жить не могу без хороших *мемов*, но унижают ли они нашу политику?».

В данном случае английский вариант слова *tete* пришел в русский язык путем буквенного воссоздания словас ИЯ на ПЯ и быстро заполнил собой все социальные сети. *Мем* - изображение, видео, фрагмент текста и т. д., которые очень быстро передаются от одного пользователя интернета другому, часто с небольшими изменениями, делающими его юмористическим.

Калькирование – особый тип заимствования иноязычных слов, выражений, фраз буквальным переводом соответствующей языковой единицы. «Online anonymity has turned a *global village* into a lynch mob». / «Анонимность в интернете превратила *глобальную деревню* в толпу линчевателей». Под понятием *глобальная деревня* мир рассматривается как сообщество, в котором дистанция и изоляция были значительно сокращены электронными средствами массовой информации, такими как телевидение и Интернет.

При использовании лексико-семантических замен (конкретизации, генерализации, модуляции) в переводе переводчик не производит дословный или побуквенный перевод, он обращается к логике. То есть, когда значение лексической единицы ПЯ не совпадает со значением ИЯ, перевод может быть выведен логическим путем.

Используя прием конкретизации, переводчик заменяет лексические единицы ИЯ с более широким значением на лексические единицы ПЯ с более узким значением.

«*Brandalism* activists have taken over 600 bus shelters all over Paris.» /«Активисты «брендализма», или выступающие против влияния брендов, захватили более 600 автобусных остановок по всему Парижу».

В данном случае для передачи смысла слова *brandalism* переводчик мог бы прибегнуть либо к транскрибированию, либо к конкретизации. Слово «Брендализм» еще не так активно используется в русском языке. Люди, читающие перевод, могут не понять, поэтому лучшим решением было соединить два приема.

Прием генерализации является прямо противоположным приему конкретизации. Соответственно, при генерализации переводчик прибегает к замене единицы ИЯ с более узким значением на единицу ПЯ с более широким.

«*Friendvertising* is the latest trick by marketers who want you to sell their brand»./«Сетевая реклама – это новейшая уловка маркетологов, которые хотят, чтобы вы продали их бренд».

Friendvertising довольно молодой термин, который представляет собой смешение двух слов «friends+advertising». Он представляет собой рекламную стратегию, которую используют компании/бренды для развития личных и общественных отношений с потребителями в социальных сетях. Выбор генерализации обусловлен тем, что описательный перевод был бы слишком громоздким в данном предложении.

Приемом модуляции называется замена слова или словосочетания ИЯ единицей ПЯ, значение которой логически выводится из значения исходной единицы.

«*Is streaming killing the radio star?*» / «Убивает ли *прямой эфир* радиозвезд?»

В данном контексте *streaming* используется не как поток, а как трансляция, прямой эфир. Необходимость употребления модуляции обусловлено лексическим своеобразием обоих языков.

Таким образом, рассмотрев варианты переводов неологизмов, можно сделать вывод, что неологизмы имеют ряд проблем, с которыми приходится сталкиваться переводчику для достижения адекватности перевода. Одна из самых значимых – это перевод нового слова, еще не отраженного в словарях. Помимо владения рядом приемов, которые переводчик использует в своей работе, ему необходимо обращать свое внимание на анализ структуры слов. Значение и морфемы слов и их этимология могут оказать серьезную помощь при переводе безэквивалентной лексики, к которой и относятся неологизмы.

Список использованной литературы

1. Гоголь, Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями [Электронный ресурс] URL: http://rulibrary.ru/gogol/vybrannye_mesta_iz_perepiski_s_druzyami/118 (дата обращения 8.02.2019)/

2. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка / Н.М. Шанский. М.: ЛКИ, 2007. 304 с.
3. Заботкина? В. И. Новая лексика современного английского языка / В.И. Заботкина. М., 1989. 126с.
4. Barres-Baker, M.C. An Introduction to the Early History of Newspaper Advertising. / M.C. Barres-Baker. London: Brent Heritage Services, 2006. 28 p.
5. Запрудская, Е. Неологизмы в английском языке: особенности перевода / Е. Запрудская, Е. Высоцкая // Статьи филологического факультета БГУ: Минск, 2011. [Электронный ресурс] URL: <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/20868> (дата обращения 16.02.2019).
6. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб.пособие для ин-тов и фак-товин.Яз./ В.Н. Комиссаров. М.:Высш. шк., 199 с.
7. The Guardian [Электронный ресурс] URL: <https://www.theguardian.com/us> (дата обращения 16.02.2019).
8. Викисловарь [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%81%D0%B5%D0%B1%D1%8F%D1%88%D0%BA%D0%B0> (дата обращения 16.02.2019).
9. Daily Times [Электронный ресурс] URL: <https://dailytimes.com.pk/> (дата обращения 16.02.2019).

С.Р. Мессауди, Т.М.Метласова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 347.78.034

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Т. МУРА «THOSE EVENING BELLS»

В статье рассмотрена специфика перевода английского поэтического текста на русский язык, выявлены основные элементы, определяющие качественный перевод при работе с поэтическим текстом. Выводы, сделанные на основании работ исследователей, нашли свое подтверждение в результате анализа стихотворения и трех его переводов.

Ключевые слова: художественный перевод, поэзия, переводчик.

The article deals with the specifics of translation of English poetry into Russian; the main elements that determine the quality of poetry translation are revealed. The conclusions which were made on the basis of the researchers' works have been confirmed by the comparative analysis of the poem and its three translations.

Keywords: literary translation, poetry, interpreter.

Одним из важных аспектов межкультурной коммуникации является перевод. Проблемы перевода обусловлены рядом факторов, среди которых можно выделить общности и различия в культурах, быте и истории исходного и переводящего языков, особенности восприятия действительности, сходства и различия в строе языков и отображении различных явлений.

Художественный перевод специфичен, он выполняет не только коммуникативную, но и эстетическую функцию языка. Переводчик фактически повторяет процесс создания произведения, однако, в отличие от оригинального литературного творчества, художественный перевод зависим от объекта перевода.

Перевод поэтического текста представляет собой более сложную задачу, поскольку поэтическое произведение в большей степени зависит от формы, чем прозаическое. Невозможно оторвать содержание поэтического произведения от его ритмико-мелодической формы. В связи с этим, перед переводчиком стоит задача передать не только семантическую сторону, но и воссоздать звуковую организацию оригинала.

В поэтическом переводе важную роль играют такие характерные элементы, как ритм, мелодика, строфика, стилистика. Структурная организация поэтического текста – количество и построение строф, число и длина строк в строфе, характер рифм, их расположение и т.д.- имеет огромное значение и неразрывно связана с содержанием произведения.

Перевод средств выразительности в поэтическом тексте требует изменений особого рода, позволяющих передать эмоционально-эстетическое содержание. Задачей переводчика является применение различных переводческих трансформаций для передачи содержания текста с соблюдением соответствующих языковых норм.

Под переводческой трансформацией традиционно понимается изменение формальных или семантических элементов исходного текста при сохранении их содержания [1, с. 185]. На сегодняшний день существует целый ряд классификаций переводческих трансформаций. Подходы исследователей несколько разнятся. Так, Л.С. Бархударов классифицирует трансформации по формальным признакам и выделяет перестановки, добавления, замены и опущения. Однако такое деление является в значительной мере приблизительным и условным [2, с. 41-60].

Я.И. Рецкер выделяет семь видов лексических трансформаций: дифференциация, конкретизация, генерализация, контекстуальный перевод, антонимический перевод, целостное преобразование и компенсация потерь в процессе перевода [3, с. 105].

Л.Ф. Дмитриева выделяет следующие способы перевода: полный перевод, добавление, опущение, замена, структурное преобразование, соответствие, параллельное именование, функциональное преобразование и восстановление прямого именованя [4, с. 54].

Однако на практике между разными типами трансформаций может не быть четких границ, они могут быть отнесены к разным типам, либо могут соединяться, преобразуясь в сложные комплексные трансформации.

Главным критерием оценки качества художественного перевода принято считать соответствие эстетического воздействия оригинального и переводного текста, из чего следует, что главной задачей переводчика является передача идейно-эстетического содержания подлинника. Рассмотрим, насколько точно удалось русским переводчикам передать

художественный эффект отдельно взятого поэтического произведения, сохранив при этом его эстетическое содержание.

В качестве примера возьмем стихотворение поэта эпохи английского романтизма Томаса Мура “Those Evening Bells”, написанное в 1818 г.

*Those evening bells! Those evening bells!
How many a tale their music tells
of youth, and home and that sweet time,
When last I heard their soothing chime.*

*Those joyous hours are past away,
And many a heart that then was gay
Within the tomb now darkly dwells
And hears no more these evening bells.*

*And so 'twill be when I am gone;
That tuneful peal will still ring on
while other bards will walk these dells,
and sing your praise, sweet evening bells.*

Существует ряд легенд об источнике, из которого была почерпнута идея для произведения, однако его происхождение все еще неизвестно. Стихотворение входило в сборник “National Airs”, опубликованный В. Пауэром в Лондоне и в Дублине в 1818 г., в подзаголовке к нему также указано “Air: The bells of St. Petersburg”, а в сборнике к нему были напечатаны ноты.

Вольный перевод на русский язык, осуществленный И.И. Козловым в 1827 г., стал впоследствии знаменитым романсом.

*Вечерний звон, вечерний звон!
Как много дум наводит он
О юных днях в краю родном,
Где я любил, где отчий дом,
И как я, с ним навек простясь,
Там слушал звон в последний раз!*

*Уже не зреть мне светлых дней
Весны обманчивой моей!
И сколько нет теперь в живых
Тогда весёлых, молодых!
И крепок их могильный сон;
Не слышен им вечерний звон.*

*Лежать и мне в земле сырой!
Напев унывный надо мной
В долине ветер разнесёт;
Другой певец по ней пройдёт,
И уж не я, а будет он
В раздумье петь вечерний звон!*

Выдающаяся музыкальность текста буквально пронизывает стихотворение. Образ вечернего звона колоколов присутствует во всех трех строфах, он заставляет читателя задуматься о бренности бытия. В тексте оригинала колокола навевают мысли о юности, доме и о добрых временах: *“Of youth, and home, and those sweet time, / When last I heard their soothing chime”*, но И.И. Козлов использует такой вид трансформации, как добавление, тем самым несколько расширяя образ: *«Где я любил, где отчий дом, / И как я, с ним навек простясь, / Там слушал звон в последний раз!»*

Далее переводчик расширяет значение ушедшего времени, и теперь это не часы, как у Томаса Мура: *“Those joyous hours are past away...”*, И.И. Козлов снова использует прием добавления: *«Уже не зреть мне светлых дней / Весны обманчивой моей!»*. И если у Т. Мура о былых временах говорится просто, как о свершившемся факте, то переводчик вводит образ безвозвратно ушедшей весны.

Последняя строфа также претерпевает трансформации, но здесь их характер сложнее: помимо добавленного образа (*«Лежать и мне в земле сырой!»*), переводчик использует замену, и теперь вместо *«мелодичного звона»* (*«tuneful peal»*) мы слышим *«напев унывный»*, который *«в долине ветер разнесет»*, чего не было в первоисточнике.

Что касается композиционной и звуковой организации стихотворения, у Томаса Мура она характеризуется кольцевой композицией: стихотворение начинается и заканчивается колокольным звоном (*evening bells*), и, кроме того, содержит многочисленные примеры аллитерации и ассонанса – ритмичное повторение гласных в односложных словах, начинающихся с взрывного согласного, ассоциируются со звуком колокола – *bells, tells, tale, home, tomb, no more, will be, gone, will still ring on, bards shall walk, dells, sing*. Несмотря на кажущуюся простоту языкового выражения, произведение не лишено лингвистической образности, здесь встречаются и эпитеты (*sweet time*), и олицетворения (*music tells, hours passed away*) и синекдоха (*many a heart*). Также имеет место синтаксический параллелизм, что тоже создает эффект ритмичного боя колокола.

Переводчик сохранил стихотворный размер оригинального произведения (четырёхстопный ямб) и характер рифм (мужские). Однако в своем переводе И.И. Козлов отошел от оригинального построения строф: вместо четверостиший он использовал шестистишия, и поэтому переводной текст получился длиннее исходного (18 строк вместо 12).

Перевод И.И. Козлова считается вольным, и, действительно, очень многое в нем подверглось трансформациям. Новые образы, добавленные переводчиком, способствуют раскрытию авторской идеи. В переводном тексте больше грустных нот. И все же в целом произведение имеет светлую тональность. Общее эмоциональное содержание и эстетический эффект очень близки к оригиналу, поэтому решение переводчика можно считать оправданным.

Приведем еще один перевод стихотворения Т. Мура, выполненный О.А. Лукв 1987 г., который, как и перевод И.И. Козлова, можно назвать вольным.

*Вечерний колокольный звон!
Прекрасных сказок чудный сон
Про дом родной, что с юных лет
В душе оставил сладкий след.*

*И радости прекрасный миг
От нас ушел, как и от тех,
Которым в темноте могил
Нем колокол, не слышен смех.*

*И будет колокол звучать,
Когда уж мне скует печать
Уста, поэтам молодым
В холмах ему поющих гимн.*

О.А. Лук сохранила количество строф и строк подлинника, прежними остались размер (четырёхстопный ямб) и характер рифм (мужские). Однако, на наш взгляд, в отличие от оригинала, перевод перенасыщен анжамбеманами, или переносами части фразы из предшествующей стихотворной строки в последующую, что затрудняет восприятие образов. В стихотворении Т. Мура перенос использован один раз (“*How many a tale their music tells / of youth, and home and that sweet time...*”), тогда как в переводе О.А. Лук таких переносов насчитывается шесть.

Перевод О.А. Лук, в отличие от перевода И.И. Козлова, на первый взгляд, ближе к оригинальному произведению с позиции точности его ритмической организации, однако стоит разобрать подробнее кажущуюся близость. У Т. Мура стихотворение будто «поет», оно само становится воплощением колокольного звона, насквозь пронизанное аллитерацией и ассонансом, выступающими здесь в качестве звукоподражательных приемов (*bells, tells, home, tomb* и т.д.). Рефрен в самом начале задает тон всему произведению, погружает в атмосферу меланхоличного настроения и философского раздумья о бренности бытия. Перевод О.А. Лук не передает данных особенностей исходного стихотворения, колокольный звон только называется, но читатель не слышит его звука.

Кроме того, оригинальное стихотворение имеет кольцевую композицию, что продолжает идею бесконечности и вечности, однако и этот аспект не отражен у О.А. Лук, и от этого перевод значительно теряет в полноте эстетического воздействия.

Возможно, О.А. Лук попыталась компенсировать эти недостатки введением новых образов, однако, на наш взгляд, они оказались неуместными: метафора «*сладкий след*» в первой строфе смущает читателя своей слащавостью и искусственностью, а простое авторское “*when I am gone*” переводчик развила до громоздкого и архаичного «*когда уж мне скует печать / уста...*». Во второй строфе переводчик вводит образ умолкшего

смеха, которого нет в оригинале, и от этого стихотворение теряет оттенок церковности и духовности.

Несомненно, О.А. Лук прибегла к перечисленным приемам, чтобы приблизить перевод к оригинальному произведению, но, к сожалению, эффект получился обратным. Перевод не только нельзя назвать точным, его также нельзя считать эквивалентным, поскольку авторская идея не нашла в нем своего полного выражения. Если И.И. Козлову удалось передать эстетическое содержание подлинника, пожертвовав его формой, то О.А. Лук, сконцентрировав внимание на форме, упустила эмоциональное наполнение.

Обратимся к современному переводу произведения Т. Мура, выполненному А.В. Флорей в 2017 году.

*Вечерний звон, вечерний звон...
О, как был я умилен!
Про детства свет, про отчий кров
гудит напев колоколов.*

*Те годы счастья далеки.
А где друзья-весельчаки?
Их приняла могилы мгла.
Им не слышны колокола.*

*И мой уход, быть может, скор —
под колокольный перебор.
И сложит бард иных времен
тебе хвалу, вечерний звон.*

Переводчик сохранил размер подлинника и характер рифм, количество строк и строф также осталось неизменным. Синтаксический параллелизм передан довольно точно (не считая замены восклицаний в самом начале произведения на многоточия, что несколько изменяет заданную автором тональность). Кроме того, воссоздана кольцевая композиция стихотворения, что позволяет приблизить перевод к источнику.

Однако примененные переводчиком трансформации несколько меняют общее настроение и авторский контекст. Смещение восклицания, обращенного в оригинале к объекту описания (*Those evening bells!*), с первой строки на вторую (*О, как был я умилен!*) изменило эмоциональный тон стихотворения, сделав больший акцент на переживаниях лирического героя. Введенный во второй строфе риторический вопрос, на наш взгляд, нарушает размерность и цельность произведения. В отличие от медитативного лирического повествования в оригинале, в переводе стихотворение приобретает довольно эмоциональный характер, становится более субъективным. Помимо этого, А.В. Флоря использует прием добавления, и введенный образ веселых друзей выглядит несколько неуместно: вместо возвышенного “*many a heart that then was gay*” (дословно: «сердца, которые тогда были веселы»), переводчик использует просторечную лексику («*А где друзья-весельчаки?*»), что не только разрушает авторскую интенцию, но и в

самом переводном стихотворении явно выделяется и снижает его тон. Переводческое решение в данном случае видится еще более неудачным в сравнении со следующей строкой: *«Их приняла могилы мгла»*; этот контраст придает стихотворению совершенно иное звучание. Очевидно, что такое решение было продиктовано необходимостью соблюдения рифмы, но, к сожалению, оно заметно выбивается из общей структуры размеренного повествования.

Вместе с тем, в переводе А.В. Флори присутствует образность, которая в большей степени соответствует образности оригинала: олицетворение *напев колоколов* передает значение эпитета *tuneful peal* (мелодичный звон), метафора *детства свет* соответствует метафорическому эпитету *joyous hours* (беспечное время), аллитерация *могилы мгла* передаёт значение соответствующего приема в оригинале *darkly dwells*. Кроме того, переводчик очень удачно вводит в текст понятие *колокольный перебор*, означающее погребальный звон колокола. Происходит расширение значения за счет переводческой трансформации: теперь колокола не просто звонят до и после смерти поэта (*“And so 'twill be when I am gone; / That tuneful peal will still ring on...”*), они его провожают, оплакивают его уход (*«И мой уход быть может скор – / Под колокольный перебор»*).

Безусловно, А.В. Флоря ставил целью приблизить перевод к оригинальному произведению, однако, на наш взгляд, отвел первое место передаче формы. В целом, данный поэтический перевод имеет ряд достоинств, учитывая соответствие оригиналу ритмической и композиционной организации и лексико-семантической составляющей, и, за исключением отдельных моментов, его можно считать довольно удачным.

Таким образом, сравнив переводы И.И. Козлова, О.А. Лук и А.В. Флори, эквивалентным мы можем по праву считать «Вечерний звон» И.И. Козлова. Несомненно, потери при переводе поэзии неизбежны, однако, выбирая между формой и содержанием, переводчику стоит жертвовать формой – тогда переводной текст будет если не эквивалентным, то хотя бы близким к нему.

В целом, для достижения полного соответствия эстетического воздействия оригинального и переводного текстов необходимо сохранение строфики, оригинальной ритмической и звуковой организации и системы рифм стихотворного текста, а также образного строя оригинала и характерных приемов художественной выразительности.

Список использованной литературы

1. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English-Russian, СПб., Перспектива, 2018. 319с.
2. Бархударов, Л.С. О лексических соответствиях в поэтическом переводе (на материале перевода И.А. Буниным «Песни о Гайавате Г. Лонгфелло) // Тетради переводчика, 1964, Вып. 2. С. 41-60
3. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода, М., Р. Валент, 2007. 204с.

4. Дмитриева, Л.Ф., Кунцевич С.Е., Мартинкевич Е.А. Английский для студентов. Курс перевода, Ростов-на-Дону, МарТ, 2008. 304с.

С.С. Пророков, Л.К. Ланцова
*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81`25

ЭКСПЛИКАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АСИММЕТРИИ В ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются стратегии обращения переводчика с авторскими разъяснениями при переводе художественного текста с английского языка на русский язык. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет понять, в каких случаях переводчик решает адаптировать или эксплицировать текст оригинала для новой читательской аудитории, а также выявить диапазон экспликации.

Ключевые слова: *межъязыковая асимметрия, межкультурная асимметрия, авторские разъяснения, экспликация.*

The article is concerned with some aspects of translator's strategies when dealing with author's notes in translation of literary texts from English into Russian. Comparative analysis allows understand in which cases the translator decides to adapt or explicit the source text to the target reader as well as highlights the range of explicitation.

Key words: *interlingual asymmetry, intercultural asymmetry, author's notes, explicitation.*

Как известно, у каждой нации свой национальный язык и уникальная культура. В силу географических условий, философии и религии, обычаев и этикета между русской и английской культурами существует большая разница. Культурные различия между двумя странами, безусловно, проявляются в языке. Поскольку язык и культура неразрывно связаны, понятия культурной специфики или асимметрии можно рассматривать в лингвистическом ракурсе как межъязыковую и межкультурную асимметрию. Межъязыковая асимметрия проявляется на различных уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом. Межкультурная асимметрия текстов оригинала и перевода в художественном переводе является результатом переводческих ошибок, обусловленных неточным или полностью неправильным пониманием явлений культуры оригинала или неспособностью переводчика передать культурные особенности оригинала.

В этой связи главной проблемой перевода является асимметрия двух языков - отсутствие однозначного межъязыкового и межкультурного соответствия, вследствие чего переводчику необходимо адаптировать или эксплицировать текст оригинала, чтобы сделать текст перевода более доступным для читателей языка перевода.

Определение понятия «экспликация» связано с рядом сложностей. В русскоязычной литературе, например, мы встречаем такие термины, как объяснительный; описательный; разъяснительный перевод, экспликация, перифраза, амплификация, прием лексических добавлений и т. п. В зарубежном переводоведении доминирует термин «explicitation» (англ., фр.), которому в русском языке будет соответствовать термин «экспликация». В настоящей работе, вслед за Т.А. Алексеичевой, мы будем называть процесс и результат перевода имплицитной информации, содержащейся в оригинале, в эксплицитную информацию в тексте перевода термином «экспликация» [1, с. 38].

К основным характеристикам экспликации как переводческого феномена П. Хелтай относит осознанное/неосознанное стремление переводчика объяснить лингвистическую/нелингвистическую информацию, которая присутствует в тексте оригинала в скрытой, неявной форме [2, с. 47].

Изучив феномен экспликации, мы пришли к выводу, что во всех случаях побудительным фактором к экспликации выступает желание донести информацию, способствовать ее восприятию и обеспечить успех коммуникации, осложненной лингвоэтническим барьером, а также передать «все» смыслы, заложенные автором в исходное сообщение.

Анализируя диапазон экспликации как способа, помогающего читателю перевода адекватно воспринимать мысль (интенцию) автора оригинала, подчеркнем, что экспликация может быть достаточной, недостаточной или избыточной и это, в свою очередь, отражается на качестве перевода.

В качестве материала исследования нами был выбран роман американской писательницы Карен Джой Фаулер «The Jane Austen Book Club» и его перевод на русский язык, выполненный Марией Семенкович.

При проведении сравнительно-сопоставительного анализа романа и его перевода мы обратили внимание на то, что в двуязычной ситуации меняется соотношение известного и неизвестного и в переводе авторские разъяснения могут быть как сохранены или изменены, так и опущены, к тому же могут появиться новые, непредусмотренные автором разъяснения.

Приведем пример сохранения авторских разъяснений в переводе романа:

When the dogs are stacked – a pose designed to display the dog to best advantage – the judge conducts a hands-on examination of the bite, depth of chest, spring of ribs, shoulder angulation, coat, and body condition [3, p. 38].

Когда собаки готовы – занимают наиболее выгодную стойку – судья лично проверяет прикус, глубину грудной клетки, упругость ребер, угол плеча, шерсть и выставочную кондицию [4, с. 53].

В данном примере героиня К. Дж. Фаулер рассказывает о выставке собак, используя при этом специальную терминологию по собаководству. Малоизвестный кинологический термин *to stack* = *сделать финальную расстановку по окончании движения в ринге* раскрывается по ходу романа путем включения разъяснений непосредственно в текст произведения.

Качество движений в ринге является одним из основных факторов, влияющих на оценку собаки, и именно на основании увиденного эксперт делает финальную расстановку класса, породы, группы. Недостатки в движениях собаки-конкурсанта, в свою очередь, профессиональный хендлер может скрыть в стойке, в связи с чем и автор, и переводчик подчеркивают именно выгодность данного этапа. Очевидно, что и английские, и русские читатели могут почерпнуть необходимую информацию из разъяснений автора.

В следующем примере становятся очевидными изменения, которые переводчик вносит в авторские разъяснения:

He had brought the Gramercy edition of the complete novels, which suggested that Austen was merely a recent whim. We really could not approve of someone who showed up with an obviously new book, of someone who had the complete novels on his lap when only Emma was under discussion [3, p. 9-10].

Тот принес сборник «Грамерси»; значит, Остен – недавнее увлечение. Мы не могли принять человека, который заявился с новой книжкой и у которого на коленях лежит полное собрание романов, когда обсуждается одна «Эмма» [4, с. 23].

Разъяснения, которые добавляет Карен Фаулер в описание сборника романов Джейн Остен в пределах одного абзаца, дублируются, в связи с чем переводчик принимает решение избежать повторов и сместить акцент на второе предложение, желая усилить воздействие на читателя посредством антитезы – *полное собрание - одна «Эмма»*.

Авторские разъяснения могут быть опущены в тексте перевода:

In her junior year Sylvia transferred to Jocelyn's high school [3, p. 22].

В предпоследнем классе Сильвия перешла в школу Джослин [4, с. 36].

Рассказывая об американской действительности русским читателям, переводчик проводит параллели с известной русскоязычному читателю системой образования. Разъяснение автора *in the junior year..... to ... high school*, означающее *третий год обучения в старшей школе* и соответствующее одиннадцатому (выпускному) классу в системе российского общего образования, не может быть сохранено в неизменном виде в переводе на русский язык. В противном случае переводчику пришлось бы добавлять примечание. Отказавшись от сноски, переводчик обращает к варианту перевода, не акцентирующему внимание на структуре образовательной системы, а подчеркивающему приближающийся последний (выпускной) класс и выпускной вечер.

Гораздо чаще в тексте перевода появляются новые переводческие разъяснения. Примечания, которых не было в оригинальном тексте, появляются в результате стремления переводчика сделать имплицитную информацию более эксплицитной:

«Being a vampire is no excuse for being rude», Jocelyn told him. «Ms. Manners says» [3, p. 128].

*- Вампиризм не оправдывает грубость, - ответила она. – Так говорит мисс Этикет** [4, с. 147].

**Мисс Этикет* - автор книг по этикету и журналистка; ведет газетную колонку, где отвечает на вопросы читателей (примечание переводчика)

В данном примере количественные изменения очевидны – перевод значительно длиннее оригинала. Для оценки качественных изменений необходимо рассмотреть альтернативные варианты перевода: «мисс Хорошие манеры / мисс Воспитанность». Поскольку в данном примере присутствует аллюзия на популярного современника главной героини, которую носителям английского языка извлечь проще, чем русскоязычным читателям, то экспликация серьезно облегчает интерпретацию текста.

Несмотря на то, что при иноязычном описании культуры автору приходится решать схожие с переводчиком задачи, он, в отличие от переводчика, вправе строить свое повествование согласно конкретной коммуникативной ситуации и своему желанию. В переводе экспликацию осуществляет не автор, а переводчик, вмешиваясь в авторский текст. В художественных переводах, где цель переводчика - не только передать содержание, но и форму изложения (стиль) автора, основная задача переводчика должна заключаться в его незаметности и стремлении к достаточной экспликации.

Примером достаточной экспликации можно считать попытку переводчика осуществить релевантную интерпретацию в нижеследующем предложении:

She'd been kept out of school during the Cuban missile crisis because her parents didn't want her learning we had enemies [3, p. 12].

*На время **Карибского кризиса** ее оставили дома: в школе Джослин узнала бы, что у нас есть враги* [4, с. 26].

В приведенном примере, содержащем аллюзию на историческое событие, проявляется частичный характер экспликации. Читатели языка перевода не получают из объяснений, привнесенных переводчиком, полной картины того, как воспринималось данное напряженное политическое, дипломатическое и военное противостояние между Советским Союзом и Соединенными Штатами в этих двух странах. Необходимо отметить, что в США распространено другое название - «Кубинский ракетный кризис», подчеркивающее факт размещения на Кубе военных частей и подразделений Вооруженных Сил СССР, располагавших баллистическими и тактическими ракетами наземного базирования, однако, нивелирующее причины произошедшего – размещение Соединенными Штатами Америки ядерного оружия в Турции годом ранее. В русской терминологии принято название «Карибский кризис», нейтральный в военном и политическом смысле вариант. Переводчик не объясняет причины этого противостояния, его длительность и т.д. Эксплицируя только частично, переводчик, тем не менее, дает достаточно коммуникативных ключей, что производит необходимый в данном контексте эффект - *враги* - опасность. Таким образом, можно сделать вывод, что экспликация в данном примере является достаточной, поскольку позволяет читателям перевода получить относительно релевантный коммуникативный эффект и продолжить свое погружение в культуру и традиции Америки при помощи романа К. Дж. Фаулер.

Еще один пример достаточной экспликации мы видим в следующем фрагменте текста. Переводчик с помощью коммуникативных ключей раскрывает реальные смыслы языковой единицы:

*«It fell to us Chippewas to tell her about communists», said Sylvia. «And child molesters. The Holocaust. Serial killers. Menstruation. Escaped lunatics with hooks for hands. **The Bomb**» [3, p. 12].*

*«Нам, чиппева, выпало рассказать ей о коммунистах, - говорила Сильвия. – И растлении малолетних. О Холокосте. Маньяках-убийцах. О месячных. О сбежавших психах с крючьями вместо рук. **Об атомной бомбе**» [4, с. 26].*

Чтобы не смещать акценты, переводчик более эксплицитным, чем в оригинале, образом, используя прием добавления, дает понять, что речь идет об атомной бомбе, и это оказывается достаточным в данном контексте.

В следующем примере переводчик, очевидно, столкнулся с проблемой перевода:

*«It fell to us **Chippewas** to tell her about communists», said Sylvia. «... What had happened to **the real Chippewas**» [3, p. 12].*

*«Нам, **чиппева**, выпало рассказать ей о коммунистах, - говорила Сильвия. – ... О том, куда делись **настоящие чиппева**» [4, с. 26].*

Переводчик оставляет в тексте словарный перевод: *Chippewa* - чиппева. В русском языке это слово существует в виде транскрипции в значении альтернативного названия индейского народа *оджибве* в Канаде и США, а также ряда географических названий в Америке. Однако представляется, что К. Дж. Фаулер использует его в буквальном смысле только во втором предложении, так как исторические факты свидетельствуют о притеснении индейского народа чиппева правительством США и ограничении территории их поселения в резервациях.

Смысл, который К. Дж. Фаулер вкладывает в слово *Chippewas* в первом предложении, будет понятен читателям, только если им будет известно, что чиппева являются «старшим братом» в существующем с XVIII века союзе индейских племён, известном как «Совет трёх огней», куда наряду с ними входят оттава и потаватоми.

Применение переводчиком в обоих случаях словарного перевода слова *Chippewa* не позволяет читателям извлечь имплицитное содержание из всей фразы. Возможно, переводчик не решился предложить более эксплицитный перевод своим читателям, не желая углубляться в исторические и политические дебри. Тем не менее, считаем, что комментарий переводчика в данном случае в большей степени помог бы читателям перевода понять истинный смысл сказанного.

Таким образом, экспликация, предложенная переводчиком в данном абзаце, является недостаточной, поскольку она не способствует пониманию имплицитных смыслов и может даже ввести читателей в заблуждение.

С другой стороны, экспликация может быть избыточной. Подобное происходит в том случае, если при достаточном контексте дается объяснение имплицитной информации, которую читатели могли бы извлечь сами. С одной стороны, такая экспликация обедняет текст, лишая его

стилистического своеобразия, с другой стороны, она привлекает избыточное внимание к второстепенным элементам повествования (особенно в случае примечаний переводчика).

В следующем примере ближайший контекст не оставляет сомнений по поводу значения французского слова *Pardonnez-moi*, но переводчик все-таки решает добавить примечание:

My bad, Jane. Pardonnez-moi.

«*Do you need something, Trey?*» Prudie asked. She dropped the pen, wiped her hands on her skirt [3, p. 89].

- *Моя вина, Джейн. Pardonnez-moi**.

- *Ты что-то хотел, Трэй? – спросила Пруды, положив ручку и вытерев руки о подол* [4, с. 105-106].

**Простите (фр.)* (примечание переводчика)

Фонетическое сходство со словом французского происхождения, выражающим просьбу о прощении *пardon*, поддерживает догадку, подсказанную читателям контекстом. Примечание переводчика придает этому извинению большее значение, чем то, что оно имеет в тексте оригинала, где употребление французских слов вписывается в привычный для К. Дж. Фаулер прием, который она использует на протяжении всего романа, напоминая тем самым о профессии одной из главных героинь – учителя французского языка.

Учитывая тот факт, что примечания переводчика нарушают отношения читатель-текст, прерывая процесс чтения, нужно, чтобы эти примечания, по крайней мере, приносили информацию, необходимую для восприятия и интерпретации. Если этого не происходит, то читатель чувствует себя обманутым в своих ожиданиях, поскольку потраченные им интерпретативные усилия не производят релевантного коммуникативного эффекта.

Вместе с тем, в некоторых случаях переводчики неоправданно рассчитывают на осведомленность своих читателей, особенно если в тексте содержатся не прямые исторические или культурные аллюзии:

She knew nothing about DDT or Nazis [3, p. 12].

Она ничего не знала о ДДТ и фашистах [4, с. 26].

В данном примере речь идет о негативных явлениях, информация о которых может оказать сильнейшее отрицательное воздействие на мировоззрение юной девушки. Однако, читателям языка перевода сложно увидеть за аббревиатурой «*DDT*» химическое вещество дихлордифенилтрихлорэтан или просто *дуст*, поскольку выбранный переводчиком вариант перевода *ДДТ* не вызывает у русскоязычного читателя ассоциаций с высокотоксичным инсектицидом, оказывающим пагубное влияние на здоровье человека. Чтобы избежать экспликации в примечании, но сделать, тем не менее, этот фрагмент текста более понятным для читателей перевода, переводчик мог бы, например, пойти на незначительные изменения: добавить словосочетание «химическое вещество», «высокотоксичный инсектицид» или «пестицид».

Если нулевая экспликация создает лакуны в понимании читателей языка перевода, то избыточная экспликация очевидных фактов нарушает процесс чтения по-другому, вызывая раздражение, отвлекая и требуя лишних интерпретационных усилий, особенно если она появляется в примечании:

There was an empty stool at the bar. Jocelyn occupied it and ordered a dirty martini [3, p. 129].

*У бара был свободный табурет. Джослин заняла его и заказала «грязный мартини»** [4, с. 148].

*«Грязный мартини» - коктейль, когда в мартини кроме оливок добавляют немного оливкового масла (примечание переводчика)

То, что грязный мартини - это алкогольный напиток, который героиня заказывает не в концентрированном виде, понятно уже из контекста самого произведения, поэтому переводческое примечание ничего нового не добавляет.

Очевидно, что основная причина использования экспликации в художественном переводе заключается в проблеме передачи языкового и культурного своеобразия текста оригинала с адекватным исходному воздействию на читателя. Именно в художественных произведениях переводчику необходимо учитывать, какие элементы можно сохранить, а какие нужно эксплицировать с учетом межъязыковой и межкультурной асимметрии.

Список использованной литературы

1. Алексейцева, Т. А. Экспликация как способ преодоления межъязыковой и межкультурной асимметрии в переводе: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Т. А. Алексейцева. Санкт-Петербург, 2009. 187 с.
2. Heltái, P. Explicitation, Redundancy, Ellipsis and Translation / P. Heltái // *New Trends in Translation Studies*. In Honour of Kinga Klaudy. Budapest: BPH, 2005. P. 46-49.

Список источников текстовых примеров

3. Fowler, J. K. *The Jane Austen Book Club: a Novel* / Karen Joy Fowler. New York: G. P. Putnam's Sons Publishing Group, 2004. 288 p.
4. Фаулер, Д. К. Книжный клуб Джейн Остен: Роман / Карен Джой Фаулер; [пер. с англ. М. Семенкович]. М.: Эксмо, 2006. 320 с.

С.В. Пыжонков

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 347.78.034

К ВОПРОСУ О ТРЕБОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПЕРЕВОДЧИКАМ

В статье представлена переработанная и обобщенная информация, полученная с нескольких переводческих ресурсов и с сайтов переводческих агентств и бюро переводов. Рассматривается ряд требований, предъявляемых к современному профессиональному переводчику.

Ключевые слова: профессиональный переводчик, переводческая компетенция, требования, технологическая компетенция.

The article presents revised and summarized data obtained from several translator resources and from websites of language service companies and translation agencies. A number of requirements for a modern professional translator are considered.

Key words: professional translator, translator's competence, requirements, technological competence.

В условиях быстроразвивающегося процесса информатизации и компьютеризации общества требования к современному профессиональному переводчику также претерпевают постоянные изменения. В данной статье мы постарались проанализировать ряд специальных ресурсов и представить исчерпывающий перечень требований к современному переводчику.

Итак, что же должен знать и уметь делать профессиональный переводчик? В первую очередь, априори, переводчик должен быть грамотным и хорошо знать свой родной язык. В современном обществе, когда из-за «пленения» людей социальными сетями и ютьюбом русский язык активно наполняется заимствованиями (порой абсолютно неоправданными и ненужными), знание классических норм и средств родного языка особенно актуально. Во-вторых, переводчик должен на соответствующем уровне знать иностранный язык. Только этого, конечно же, не достаточно. Знание человеком лексики и грамматики двух языков хватит только для того, чтобы сделать так называемый «гугл – перевод». А профессиональный качественный перевод требует целого ряда умений и навыков, среди которых умение осуществлять анализ текста с переводческой точки зрения. Данный анализ позволяет определить его коммуникативное содержание. Необходимо уметь рассматривать каждое словосочетание исходного текста не как набор слов, а как способ донесения определённого смысла, сути и образов, поставленных автором целей. Кроме того, нужно реализовать языковую функцию.

Следующая ступень на пути к профессиональному уровню перевода будет умение вычленять из текста переводческие проблемы, где встречаются сочетания слов и конструкций, не имеющих прямых соответствий в языке перевода. Переводчик должен справиться с этими проблемами и предоставить свой авторский способ решения, при этом, он должен сделать такое преобразование, которое подойдет в конкретном случае. Стоит отметить, что речь идёт больше о художественных текстах, но, с другой стороны, встречаются случаи, когда и в технических и научных текстах встречаются новые определения и термины, состоящие из нескольких слов. И здесь на переводчика ложится большая ответственность, так как он должен правильно определить управление слов в словосочетании, чтобы представить профессиональный перевод. Речь идёт о трудностях, которые могут возникнуть вследствие межкультурных различий в исходном языке и языке перевода. Особенно, если речь идёт о переводе в высоких политических кругах. Приведём пример переговоров Б. Ельцина и Б. Клинтона, где переводчик создал комическую ситуацию. Б. Ельцин заявил: «*Вы говорили,*

что наши переговоры провалятся... так вот не в первый раз я говорю, что вы провалились» На английском языке у переводчика получилось: «...today's meeting was going to be a disaster, ...not for the first time I can tell you that you are a disaster». Клинтон захохотал, поскольку последнее выражение имеет значение «вы обделались». Ошибка переводчика заключалась в выборе неверного оборота [1].

Аудитория получателей переведённого текста также должна учитываться. Например, при переводе текста для детей, подростков, людей филологических профессий, для технических специалистов, руководителей коммерческих предприятий и т.д. переводчик должен задействовать абсолютно разные приемы и техники перевода. Если конечный получатель перевода неизвестен, то переводчику необходимо ориентироваться на усредненный тип - типичного представителя данной языковой культуры, который обладает знаниями, типичными для большинства представителей языкового сообщества.

Для профессионального переводчика важно следить за политической, экономической, социальной обстановкой в мире, быть в курсе происходящих событий, особенно это касается нововведений в той сфере, с которой переводчик сталкивается больше. Многого можно узнать из новостей и специальных программ на телевидении, но переводчик обязательно должен обладать навыками поиска необходимой ему информации и выбора полезных данных из актуальных предметных источников, которые в дальнейшем помогут ему при выполнении перевода.

Современный переводчик должен, помимо филологического, иметь техническое образование. Если такового нет, то необходимо заниматься самообразованием. Некоторые «профессиональные» переводчики наивно полагают, что могут сделать качественный перевод, вооружившись только словарями и онлайн-ресурсами. В итоге получается неадекватный, а порой и опасный для практического применения перевод, в особенности, если речь идет о статьях и текстах из области химии. Только технический специалист знаком с работой того или иного аппарата. Кроме того, в языке оригинала может быть задействован профессиональный жаргон, перевод которого невозможно найти в словарях. Технические термины также могут иметь несколько значений, и при выборе ошибочного значения переводчик выполнит неверный перевод. Конечно, речь не идёт о том, что переводчики без дополнительного технического образования не в состоянии выполнить адекватный перевод. Необходимо ознакомиться с тематикой текста оригинала, по возможности найти специалиста в этой области и при необходимости консультироваться.

Предположим, переводчик хорошо подкован в языках, технически грамотен, но и этого недостаточно. Иногда написание и звучание слова или словосочетания в одном языке звучит нормально, но некорректно или смешно в другом. В русской транскрипции некоторые слова могут приобретать нежелательный, а иногда даже отталкивающий перевод. Приведём пример: *Blue Water* (марка минеральной воды), *Mazzoli* (бутик

итальянской обуви), *Grob Aircraft* (производитель легкомоторных самолетов в Германии) [2].

Рассмотренные выше требования относятся к языкам, знанию языков, умению переводить. Но кроме переводческой компетенции к переводчику предъявляется и так называемая технологическая компетенция. Начинающие переводчики должны иметь представление о программах машинного перевода и о системе Translation Memory (TM), о CAT средствах (Computer Assisted Translation Tools). Соответственно, профессиональный переводчик должен уметь работать с такими программами. Обучая студентов по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной квалификации» мы ввели такую дисциплину, как «Организация деятельности переводчика». В рамках курса подробно рассматриваются трудности и особенности перевода технической документации, необходимость переводчика технической литературы обращать своё внимание на единую систему конструкторской и программной документации. Также часть лекционного цикла посвящена ознакомлению студентов с программами автоматизированного перевода и работе в них [3].

Если начинающий переводчик собирается работать в бюро переводов, то ему необходимо пройти дополнительное обучение работе в подобных программах. Умение работать в различных текстовых редакторах и программах также необходимо. Переводчик должен уметь быстро набирать текст. Наличие электронной почты, мобильного телефона и интернета уже является априорным требованием, по сравнению с техническими требованиями два десятилетия назад [4].

Среди социальных умений и качеств стоит отметить, что от профессионального переводчика требуются гибкость, коммуникабельность, мобильность, стрессоустойчивость, умение работать в команде, готовность к самообучению, способность к критической оценке информации и т.д.

Важно заметить, что работодатели также обращают внимание именно на так называемые социальные умения, которые, по их мнению, играют важную роль в достижении профессионального успеха, особенно сейчас, в век информации и знаний. Социальные умения подразумевают наличие коммуникативных и управленческих умений, навыков межличностного и межкультурного общения. К ним относятся умения убеждать, управлять, находить подход к людям, а также разрешать конфликтные ситуации, работать в команде, т. е. те качества и навыки, которые можно назвать общечеловеческими. Эти умения и профессиональные знания работодатели признают равнозначными.

Современный рынок особенно требует от переводчика умения выполнить заказ в срок. Для этого необходимо овладеть проектным менеджментом. Постоянная нехватка времени для выполнения очередного заказа – это то явление, с которым сталкивается ряд переводчиков. Единственный выход в сложившейся ситуации – формирование системы самоорганизации личного труда. Будущему переводчику необходимо знать, как наилучшим образом использовать свои способности и время, как

работать с информацией, составлять документы, как организовать свое рабочее место и собственный труд. Поэтому необходимо научиться управлять самим собой [5].

Анализируя вакансии российских переводческих агентств, отметим, что в большинстве из них мы увидим требования к опыту работы. Как получить этот опыт? Начинающий переводчик может начать работать фрилансером, брать небольшие объёмы в агентствах, работать удалённо и, соответственно, получить начальный опыт работы.

Вышеперечисленные знания, умения, навыки и качества составляют информационно-организационную компетенцию будущего переводчика, формирование которой необходимо закладывать на начальном этапе подготовки.

Резюмируя требования, представленные в данной статье, мы получаем, что современный профессиональный переводчик – это специалист, владеющий следующими компетенциями: переводческой, технологической и информационно-организационной.

Список использованной литературы

1. <https://www.youtube.com/watch?v=2x3d69QDQRw>
2. Zamaletdinov, R.R. Pedagogical tools of professional ideals management of modern student / R.R. Zamaletdinov, I.A. Kuznetsov, N.S. Sakharova, V.G. Gladkikh, N.E. Erofeeva // International review of management and marketing. 2016. Т.6. №2. С. 364-369.
3. Пыжонков, С.В. К вопросу о необходимости обучения студентов навыкам использования САТ-программ (на примере студентов, получающих дополнительную квалификацию "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации"). / С.В. Пыжонков // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов X Международной конференции. 2018. С. 258-261
4. <https://translationrating.ru/jobs/19510/>
5. Леонова, А.С. Специфика информационной подготовки переводчика: требования рынка [Электронный ресурс] / А.С. Леонова // ИСОМ. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-informatsionnoy-podgotovki-perevodchika-trebovaniya-rynka> (дата обращения: 23.01.2019).

В.В. Сдобников

*Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова*

УДК 347.78.034

РОЛЬ ПЕРЕВОДЧИКА В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

В статье рассматриваются особые функции, выполняемые переводчиком в социальной сфере. Коммуникативная ситуация, в которой осуществляется социальный перевод, должна рассматриваться как своего рода особая среда, в которой отношения между разноязычными коммуникантами основаны на неравноправии и подчинении одного другому, что нетипично для ситуации конференц-перевода. Социальные переводчики выполняют роли, которые не выполняются в ситуациях конференц-перевода и противоречат ожиданиям представителей юридического и медицинского сообществ, а

также нормам, установленным, например, в этических кодексах судебных переводчиков. Делается вывод, что социальные переводчики выполняют функцию эксперта в культуре языкового меньшинства, а также функцию защиты представителя языкового меньшинства от влияния со стороны языкового большинства.

Ключевые слова: *социальный перевод, коммуникативная ситуация, судебный перевод, неравенство, языковое меньшинство.*

The article highlights peculiar functions performed by community interpreters. It is argued that a communicative situation of community interpreting must be viewed as a peculiar environment in which the relations between interlocutors are based on inequality and subordination, which is not typical of the situation of conference interpreting. Community interpreters play roles which are impossible in situations of conference interpreting and contradict expectations of members of judicial or medical communities and norms specified in court interpreters' codes of ethics. It is concluded that a community interpreter performs the function of an expert in the culture of ethnic minorities and the function of defending a representative of the linguistic minority against the influence of the linguistic majority.

Key words: *community interpreting, communicative situation, court interpreting, inequality, linguistic minority.*

В современных условиях глобализации, одним из проявлений которой является усиление миграционных процессов, значительное распространение получил вид переводческой деятельности, называемый социальным переводом, или переводом в социальной сфере. В данном случае имеется в виду осуществление перевода в правоохранительных органах, органах юстиции, миграционных службах, учреждениях здравоохранения и образования. Кроме того, как справедливо отмечает Л.Б. Обидина, «развивающееся международное сотрудничество правоохранительных органов в совместной борьбе с терроризмом и другими видами транснациональной преступности в значительной мере зависит от взаимопонимания всех вовлеченных в такое сотрудничество служб, которое невозможно без профессиональной помощи переводчиков» [1, с. 6]. Ниже пойдет речь о роли (ролях) переводчика в ситуации социального перевода. Представляется, что эти роли обладают определенной спецификой по сравнению с ролями, выполняемыми в иных ситуациях межъязыковой коммуникации, что определяется особым характером взаимоотношений субъектов межкультурного общения в ситуации социального перевода.

Следует отметить, что в зарубежном переводоведении изучению теоретических и практических аспектов социального перевода уделяется значительно больше внимания, чем в переводоведении отечественном (см., например, [2; 4; 8; 9; 10; 12]). Причина этого вполне понятна: Запад раньше, чем Россия, столкнулся с мощными миграционными потоками и, соответственно, с теми проблемами, которые возникают в рамках интенсивного взаимодействия представителей разных культур в бытовой и – в широком смысле – социальной сфере. Но на нынешнем этапе развития международных отношений и в условиях Российской Федерации возникает необходимость более четкого определения функций социального переводчика, задач, решаемых им, требований к переводчику в социальной

сфере, необходимость понять, какую роль играет социальный переводчик в этих довольно специфических условиях межэтнического взаимодействия.

Задача определения и описания всех этих аспектов переводческой деятельности в социальной сфере в западной культуре решалась прежде всего на институциональном уровне, то есть теми организациями и профессиональными сообществами, которые в силу сложившихся обстоятельств были вынуждены пользоваться услугами переводчиков во время общения с представителями иных этнических общностей, прежде всего с представителями национальных меньшинств. Интерес представляет тот факт, что при этом члены указанных организаций и сообществ руководствовались довольно наивными, непрофессиональными представлениями о роли и назначении переводчика, о выполняемых им функциях. Подобные представления можно даже назвать обывательскими, настолько наивны они были (и остаются до сих пор). В основе лежит убеждение в том, что перевод хорош, если переводчик воспроизвел максимально точно содержание высказывания, а также его форму вплоть до сохранения синтаксической структуры и стилистической окраски лексических единиц. Это, якобы, дает получателю перевода возможность воспринять мысль говорящего на иностранном языке точно и в полном объеме. Как пишут Дж. Гудман-Делахант и Н. Марчук, «обычно ошибочно считается, что устный перевод – это пословное воспроизведение иноязычной устной речи» (перевод мой. – В.С.) [8, с. 453]. К этому очевидному заблуждению добавляется желание, например, профессиональных юристов – участников судебного заседания познакомиться со всеми нюансами речи допрашиваемого лица, включая ее избыточность и паузы хезитации. Например, «Профессиональный стандарт и этический кодекс судебных переводчиков штата Калифорния» (США) запрещает переводчикам сглаживать речь свидетеля, даже если в ней содержится очевидная избыточность: «Вы не должны добавлять или опускать какие-либо слова для достижения ясности или осмысленности речи. Так, если свидетель на своем языке говорит: “Я...я...я не видел этого”, вы должны воспроизвести его колебания, по возможности включив в перевод повторяющиеся слова, вместо того чтобы просто перевести: “Я этого не видел”» (перевод мой. – В.С.) [13, с. 3]. Такие же требования содержатся и в других стандартах и этических кодексах судебных переводчиков, разработанных представителями юридического сообщества. Например, Холли Миккелсон приводит следующую цитату из «Примерного кодекса профессиональной ответственности судебных переводчиков», разработанного Национальным центром судов штатов США: «Переводчики должны обеспечивать полный и точный перевод или сурдоперевод без изменений, опущений и добавлений к тому, что было сказано или написано, а также без внесения пояснений» (перевод мой. – В.С.) [9, с. 82]. Подобное желание судей и прочих участников судебного процесса можно понять и оправдать, хотя зависимость полноты, с которой ими воспринимается коммуникативная интенция свидетеля, его

истинные намерения, а также его психологическое состояние, от сугубой точности перевода нуждается в дополнительных исследованиях.

Интерес представляет тот факт, что наивные взгляды представителей юридического и медицинского сообществ на сущность перевода очевидным образом противоречат теоретическим установкам исследователей-переводоведов. Последние – в отличие от первых – учитывают особый характер ситуаций социального перевода, отличающий его от ситуаций в иных сферах коммуникации. Казалось бы, какая разница между устным последовательным переводом, например, на конференции или во время переговоров и устным последовательным переводом в социальной сфере? На первый взгляд, никакой разницы нет. Однако существенным образом различаются сами коммуникативные ситуации и их конститuentы, прежде всего, социальные роли разноязычных коммуникантов, и это находит свое отражение и в поведении посредника-переводчика, и в используемых им тактиках перевода, и в результирующем продукте перевода. Именно различие социальных ролей коммуникантов является тем определяющим фактором, который позволяет выделять социальный перевод, или перевод в социальной сфере, в качестве отдельного вида перевода, отличного от других, казалось бы, подобных ему видов устного перевода. Общение в социальной сфере – это всегда общение *неравноправных* коммуникантов. И дело не только в том, что один из них принадлежит к языковому большинству, а другой – к языковому меньшинству. Важно то, что представитель языкового меньшинства (например, мигрант) – это лицо, имеющие более низкий социальный статус по отношению к представителям языкового большинства, с которыми он столкнулся, например, в суде или в больнице. По мнению Синтии Рой, в большинстве случаев общения в социальной сфере один из коммуникантов имеет более высокий социальный статус благодаря тем полномочиям, с которыми связана его должность [14, с. 45]. Кроме того, он всегда обладает меньшим объемом специальных знаний, необходимых для обеспечения полного взаимопонимания (как это обычно происходит в процессе общения специалистов). Как пишет Энн Корселлис, «пациент не имеет такого же объема знаний о медицине, каким обладает врач, простой человек вряд ли знает о законодательстве столько же, сколько юрист, за консультацией к которому он обратился, а родители, пришедшие в школу, чтобы поговорить с учителем, могут не знать многого о системе образования в данной стране» (перевод мой. – В.С.) [4, с. 29]. Это обстоятельство, также как и различие в социальных ролях (судья – допрашиваемый, врач – пациент) ставит представителя в подчиненное положение по отношению к представителю языкового большинства.

Несомненно, столь существенное различие в социальных ролях разноязычных коммуникантов не может не отражаться и в деятельности самого переводчика, основной задачей которого является не просто воспроизвести содержание оригинального высказывания, а обеспечить понимание смысла задаваемого вопроса и следующего за ним ответа соответствующими участниками коммуникации. На основе здравого смысла

мы можем утверждать, что, например, судья должен не просто «услышать», что сказал свидетель или обвиняемый, а понять, что тот имел в виду, визуализировать ситуацию, представленную в адресованном ему высказывании. Точно так же и свидетель/обвиняемый/потерпевший, принадлежащий к языковому меньшинству, должен понять суть задаваемого ему вопроса, чтобы дать ответ, соответствующий ожиданиям судьи. При этом буквальный, пословный перевод далеко не всегда обеспечивают именно такую полноту взаимопонимания.

Западные переводоведы исходят именно из такого представления о сущности задач переводчика в социальной сфере. Например, Сандра Хейл выделяет функции переводчика, с которыми вряд ли согласятся представители юридического сообщества: 1) оказание помощи представителю языкового меньшинства с тем, чтобы он мог наилучшим образом представить свое дело (по сути, переводчик выступает в роли адвоката, представителя своего клиента); 2) оказание помощи представителю государственного института (переводчик – помощник государственного служащего); 3) выполнение функций активной третьей стороны (переводчик – «диспетчер», решающий, что можно произносить и чего не следует произносить); 4) обеспечение успешной коммуникации между представителями государственных органов и представителями языкового меньшинства [6, с. 102]. К. Анджелелли, активно изучающая функции переводчика в медицинской сфере, относит к ним и необходимость изменять стилистический регистр высказывания [3, с. 151], что, кстати, также противоречит установкам профессиональных стандартов и этических кодексов.

Сесилия Ваденшьё обращает внимание на очевидные особенности технологии социального перевода, на те операции, которые отличают этот вид устного перевода от прочих видов, что дает ей возможность построить классификацию видов социального перевода, включающую:

- расширительный перевод (содержащий больше информации, чем ИТ);
- сокращенный перевод (содержащий меньше информации, чем ИТ);
- замещающий перевод (сочетание расширительного и сокращенного перевода);
- обобщающий перевод (обобщение содержания нескольких ремарок одного и того же коммуниканта);
- двухчастный или многочастный перевод (деление перевода одной ремарки на части, перебивающиеся репликой коммуниканта);
- псевдо-перевод (ремарка переводчика, не имеющая соответствия в ИТ и являющаяся его собственной реакцией на ситуацию);
- нулевой перевод (отсутствие перевода ИТ) [16, с. 107-108].

Интересно то, что это описание результатов перевода позволяет воочию представить сам характер действий социального переводчика и убедиться в определенной необычности его деятельности с точки зрения

принятых в области устного перевода канонов. В этом же убеждает и приводимый С. Ваденшьё пример перевода в полицейском участке:

Переводчик: Чтобы не возникло недоразумения, вы сказали «машины». Выимеливвиду «машины»? Или «автомашины»?

(So that there won't be a misunderstanding, you said "mashiny". Did you mean machines? Or autocars?)

Алла: Автомашины? Автомобили.

Переводчик (обращаясь к полицейскому): hon harsagtmaskiner, ochdåstälde jag fråganeftersomdetkantydaspåtvåolikasätt. Om hon åsyftademaskinerellerbilar. Hon säger: nej, jag åsyftarbilar.

(She has said "machines", and then I put a question since it can be interpreted in two different ways: if she was referring to machines or cars. She says: No, I'm referring to cars).

Полицейский: Vadvardeförsammanhang?

(In what connection was this?) [16, с. 249].

Успешность межъязыковой и межкультурной коммуникации в социальной сфере обеспечивается также и тем, что переводчик выполняет функцию эксперта в области культуры языкового меньшинства. Энн Корселлис пишет, что переводчик может привлечь внимание коммуникантов к тому, что какая-то часть культурно-специфичной информации не была понята одним из коммуникантов, хотя перевод был правильный (например, не была воспринята важность какого-либо религиозного праздника для представителей определенной культуры) [4, с. 48]. Ханс Веррепт пишет, что функции бельгийского переводчика в медицинской сфере включают и функцию межкультурного посредника (переводчик разъясняет пациенту реалии мира, к которому принадлежит врач, и разъясняет врачу реалии мира, к которому принадлежит пациент) [15, с. 188]. Как пишут Хуан Ортега Эрраес и АнаРубио, переводчик часто является единственным человеком (из трех), кто осознает различия между двумя культурами [11, с. 135], и, соответственно, привносит в текст изменения, необходимые для обеспечения межкультурного взаимопонимания, выступая, таким образом, в роли культурного посредника. Дэвид Катан в своей работе приводит слова Р.Тафта, согласно которому посредник выполняет свою роль, толкуя высказывания, намерения, понимание и ожидания одной этнической общности для другой этнической общности [7, с. 88].

Обзор работ исследователей, уделивших немало внимания функциям социального переводчика, свидетельствует о том, что в реальной жизни социальный перевод предполагает совершение действий, с необходимостью которых представители юридического сообщества, в частности, судьи, и, возможно, некоторые медики вряд ли согласятся. Все дело в том, что для большинства людей, не причастных к переводческой профессии, перевод – это всего лишь буквальное воспроизведение предметно-логического содержания текста в сочетании с воспроизведением его стилистики, а иногда и синтаксиса. По мнению непрофессионалов, перевод тем точнее, чем он ближе к оригиналу по семантике и форме. В отличие от непрофессионалов

сами переводчики – часто интуитивно – придерживаются здравого смысла, который диктует построение на переводящем языке текста, максимально понятного коммуникантам, не нарушающего норм и узуса переводящего языка, не таящего в себе загадок, связанных с национально-культурной спецификой содержания исходного текста. Все тот же здравый смысл в совокупности с интерпретацией результатов реальной переводческой деятельности лежит в основе теоретических рассуждений по поводу специфики социального перевода и выполняемых социальным переводчиком ролей.

Следует отметить, что по своему характеру деятельность социального переводчика довольно близка к деятельности устных переводчиков на международных конференциях (*conference interpreting*). В ее основе – все то же стремление обеспечить успешность коммуникации, ее полноту, соответствие ожиданиям и потребностям коммуникантов. Попутно заметим, что в ситуации социального перевода коммуниканты, как правило, весьма отчетливо осознают свои потребности, однако часто не понимают, какие именно действия должен осуществить переводчик, чтобы эти потребности были удовлетворены, и не всегда согласны с действиями переводчика. Отличие социального перевода от так называемого конференц-перевода заключается в том, что он предполагает большую степень культурной адаптации текста, необходимость и возможность для переводчика управлять ситуацией межкультурного общения, определенным образом воздействуя на поведение коммуникантов, особенно тех, кто принадлежит к языковому меньшинству. Это означает, что наиболее значимой функцией социального переводчика является функция эксперта в области культуры, и именно эту функцию должны признать представители языкового большинства, если они действительно хотят обеспечить эффективность своей профессиональной деятельности. Другой важной функцией социального переводчика является функция, которую можно назвать защитной: представитель языкового меньшинства, находясь в непривычных для него условиях, в ситуации, когда он ощущает существенную нехватку специальных знаний, либо – в силу национально-культурной принадлежности – ведет себя таким образом, который не соответствует специфике коммуникативной ситуации, испытывает значительный психологический дискомфорт, неуверенность в себе, а иногда просто не понимает, чего от него хотят. И только переводчик способен направить поведение, как речевое, так и неречевое, представителя языкового меньшинства на достижение общих целей и, как минимум, обеспечить взаимопонимание разноязычных и разно-культурных коммуникантов.

Вместе с тем вряд ли можно утверждать, что тактика культурной адаптации текста – это основная тактика, используемая социальным переводчиком. Несомненно, определенная культурная адаптация необходима и в этом случае. Но важнее то, что саму ситуацию, в которой осуществляется социальный перевод, следует рассматривать как своего рода особую среду (*environment*), специфика которой определяется особым характером

отношений между коммуникантами, отношениями неравноправия между ними, подчиненностью представителей языкового меньшинства по отношению к представителям языкового большинства. Именно это обстоятельство вынуждает социального переводчика превращаться из посредника в межъязыковой коммуникации в партнера в межкультурной коммуникации, в равноправного члена «трио».

Список использованной литературы

1. Обидина, Л.Б. Участие переводчика в доказывании по уголовным делам: Монография. / Л.Б. Обидина. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2018. 162 с.
2. Angelelli, Claudia V. Medical Interpreting and Cross-Cultural Communication. / Claudia V. Angelelli. New York: Cambridge University Press, 2004a. 153 p.
3. Angelelli, Claudia. The Role of the Interpreter in the Healthcare Setting / Claudia Angelelli. // Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas / Ed. by Carmen Valero-Garcés and Anne Martin. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. Pp. 147-163.
4. Corsellis, Ann. Public Service Interpreting. The First Steps. / Ann Corsellis. Palgrave Macmillan, 2008. 186 p.
5. Goodman-Delahunty Jane, Martschuk Natalie. Risks and Benefits of Interpreter-Mediated Police Interviews // Varstvoslovje, Journal of Criminal Justice and Security. 2018. No. 4. Pp. 451-471.
6. Hale, Sandra. Controversies over the Role of Court Interpreter / Sandra Hale // Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas / Ed. by Carmen Valero-Garcés and Anne Martin. –Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. P. 99-121.
7. Katan, David. Translation as Intercultural Communication / David Katan // The Routledge Companion to Translation Studies. Revised edition / Ed. by Jeremy Munday. London, New York: Routledge, 2009. P. 74-92.
8. Leanza, Ivan. Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers / Ivan Leanza // Healthcare Interpreting. Discourse and Interaction / Ed. by Franz Pöchhacker and Miriam Shlesinger. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. P.11-34
9. Mikkelson, Holly. Evolving Views of the Court Interpreter's Role. Between Scylla and Charybdis / Holly Mikkelson // Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas / Ed. by Carmen Valero-Garcés and Anne Martin. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. P.82-97.
10. Niska, Helge. Community Interpreter Training: Past, Present, Future / Helge Niska // Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities: Selected papers from the 1st Forli Conference on Interpreting Studies, 9-11 November, 2000 / Ed. by Giuliana Garzone and Maurizio Viezzi. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. P.133-144.
11. Ortega, Herráez Juan M., Rubio Ana I. Foulquié. Interpreting in Police Settings in Spain. Service providers' and Interpreters' Perspectives // Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas / Ed. by Carmen Valero-Garcés and Anne Martin. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. P.123-146.
12. Pöchhacker, Franz. Introducing Interpreter Studies. / Franz Pöchhacker. London, New York: Routledge, 2004. – 252 p.
13. Professional Standards and Ethics for California Court Interpreters // [Электронный ресурс] // URL: <https://www.courts.ca.gov/documents/CIP-Ethics-Manual.pdf>
14. Roy, Cynthia B. Interpreting as a Discourse Process. / Cynthia B. Roy. New York, Oxford: Oxford University Press, 2000. 141 p.

15. Verrept, Hans. Intercultural Mediation. An answer to health care disparities? / Hans Verrept // *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas* / Ed. by Carmen Valero-Garcés and Anne Martin. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. – P.187-201.

16. Wadensjö, Cecilia. *Interpreting as Interaction*. / Cecilia Wadensjö. New York: Addison Wesley Longman Ltd., 1998. – 312 p.

Б.Г. Солдатов

*Донской государственный
технический университет*

Н.В. Солдатова

Ростовский филиал

Российской таможенной академии

УДК 800.732:82:1: 882

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕРЕВОДА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПРИ КРОСС-КУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Статья посвящена анализу социокультурного компонента перевода публицистических текстов. Авторы рассматривают такие особенности газетных текстов, как особый характер заголовков и подзаголовков, отражающих реалии стран изучаемого языка, преобладание стиля художественной речи с элементами эмоционально-экспрессивной окраски, использование идиом, разговорных оборотов, ненормативной лексики, фразеологизмов, неологизмов. Авторы приходят к выводу, что при переводе публицистических текстов необходимо умение выбрать средства, наиболее точно передающие мысль на иностранном языке.

Ключевые слова: публицистический текст, заголовок, отражение действительности, идиомы, фразеологизмы, неологизмы, контекст, языковые средства.

The article deals with the analysis of the socio-cultural component of journalistic texts translation. The authors consider the special nature of headings and subheadings reflecting the English-speaking countries realities, artistic speech style predominance with emotional and expressive coloring elements, idioms, colloquial phrases and neologisms usage. The authors arrive at the conclusion of the necessity to choose the means most accurately conveying the idea in a foreign language when translating journalistic texts.

Keywords: journalistic text, title, reflection of reality, idioms, neologisms, context, language means.

Язык публицистических текстов, в основании которого лежит язык художественной литературы, представляет собой жанр с присущими ему характерными особенностями. Широкий диапазон актуальных современных проблем, обсуждаемых на страницах газет, лаконичный стиль изложения материалов, стремление авторов воздействовать на читателя и убедить его в правильности той или иной точки зрения [1, с. 302] требует от студентов, во-первых, знания общественно-политической лексики, во-вторых, навыков анализа стиля художественных и научно-публицистических текстов. Газетные публикации на английском языке, в отличие от статей на русском, имеют следующие особенности:

1. Особый характер газетных заголовков и подзаголовков.

2. Преобладание стиля художественной речи с элементами образности и эмоционально-экспрессивной окраски и, соответственно, наличие сложных грамматических конструкций и значительного числа научных терминов, неологизмов, аббревиатур.

3. Широкое использование разговорных оборотов, идиом, просторечной и ненормативной лексики. Особую роль в понимании основной идеи статьи играет её заголовок. В заголовках часто употребляются аллюзии, образные выражения, фразеологические единицы, иностранные выражения, например: *A Candle of Understanding*- луч надежды взаимопонимания; *Gold Rubles Come under Hammering*- золотые монеты идут на переплавку; *Hammering out Common Stance*- выработка единой платформы [3, с. 233].

Нередко заголовки представляют собой назывные и распространенные предложения, которые дают информацию о лице, которому посвящена статья, например: *The Man Who Believes in Market*. В ряде статей заголовки часто бывают многоступенчатыми. В таких случаях кроме заголовков, набранных крупным шрифтом, имеются и подзаголовки, напечатанные менее крупным шрифтом и дающие краткий пересказ содержания статей, например: *Burning Question. The relations between Russians and Jews in this country are the subject of Aleksander Solzenitsyn's book (The Moscow News № 25, June 2017). Wave a Hand! For two and a half hours the president spoke directly to the nation. The call broadcast showed that, at least, the president and the nation speak the same language (MN № 52, Dec.-Jan., 2016-2017)*

Определенную трудность представляет перевод заголовков, содержащих в качестве своих компонентов словосочетания для современной действительности англоязычных стран. Правильный перевод подобных реалий возможен лишь при наличии подзаголовка или после перевода текстов статей. Так, понять идею статьи “*Rock Bottom*” трудно или невозможно, пользуясь двуязычными англо-русскими словарями, дающими несколько значение этого словосочетания:

1 - твердое основание;

2 - коренная подстилающая порода;

3 - нижний предел.

Пониманию этой идеи способствует подзаголовок “*The 1930s were the toughest economics time in the U.S. history*”, а также его толкование в англо-английском словаре: *Rock bottom. n. The lowest level or absolute bottom.*

Не меньшую трудность представляет перевод статьи, также написанной носителем языка и озаглавленной: *Is New York's Fast Lane Exceeding the Limit?* Понять смысл ключевой фразы “*Fast Lane*” из заголовка “*Is New York's Fast Lane Exceeding the Limit?*” невозможно без перевода текста статьи, потому что современный англо-русский словарь объясняет значение вышеупомянутой фразы как «ряд или полоса (обычно центральная) уличного движения транспорта». Для того чтобы понять, какое значение -

прямое или переносное - это словосочетание имеет в заголовке, студенту следует перевести текст статьи.

Работа с газетными текстами значительно облегчается, если студент хорошо знает фразеологию английского языка [2, с. 136]. Как показывает анализ, фразеологические единицы очень широко употребляются не только в заголовках, но и в текстах статей, например: *to ride on someone's coattails* - *добиться успеха с помощью сильного политика*; *to ride roughshod over* - *действовать грубо, деспотично*; *to pay lip-service* - *признавать что-либо на словах*; *to upset the applecart* - *разрушить чьи-то планы*; *to face a witch's brew of job shock* - *переживать потрясения от массовых увольнений*.

Не менее широко в этом жанре используются и слова-синонимы, служащие для передачи тонких различий в одном и том же денотативном значении слов. Синонимы-эвфемизмы, широко используемые в газетных текстах, имеют своей целью смягчить неприятный эффект при обозначении каких-либо негативных явлений, событий. Так, для выражения понятия *увольнение*, *потеря работы* существует целый ряд синонимичных слов и выражений, например: *Letting people go*, *downsizing*, *firing*. В этом перечне первые три выражения считаются более благозвучными и поэтому употребляются в газетных текстах, тогда как два последние характерны для просторечия и не рекомендуются в литературно-разговорной речи.

Для современных газетных публикаций характерно употребление просторечных слов, сленга и другой ненормативной лексики. Например, суть предложения "*America should not hog all the best brains*", где просторечное слово *hog* имеет значение «*хватать, присваивать*», можно передать, используя словосочетание *brain drain* - «*утечка мозгов*», лишенное негативной коннотации.

Определенную трудность представляет перевод неологизмов или слов, в семантической структуре которых появились новые значения, не зафиксированные отечественными переводными и даже большими англо-английскими словарями. Так, толкование нового значения слова "*chemistry*" - «*как трудно объяснимого чувства взаимопонимания, симпатии между людьми*» дается только в современных специальных словарях.

При переводе с одного языка на другой следует помнить, что лексические единицы любого языка отражают реальную действительность, однако это отражение обусловлено историческими, социальными или иными национальными особенностями. Эти особенности находят отражение в сознании носителей языка, следовательно, в значении слов [4, с. 127]. Так, словом "*corn*" в англоязычных странах называют основную зерновую культуру, преобладающую в том или ином регионе, поэтому в Америке оно обозначает кукурузу, а в Англии - пшеницу, в Шотландии - овес.

Более наглядно эти особенности видны при сравнении словосочетаний, выражающих одни и те же понятия в русском и английском языках. Так, опасный период военной конфронтации между СССР и США осенью 1962 г. в наших СМИ был назван *Карибским кризисом* ("*Caribbean Crisis*"), а в англоязычной прессе "*Cuban Missile Crisis*" (*Кубинский ракетный кризис*);

сообщество бывших союзных республик после распада СССР в России именуется *Содружеством независимых государств* (“*Commonwealth of Independent States*” – CIS), а в США – “*Newly Independent States*” – NIS (*Государства, недавно получившие независимость*).

Следует отметить, что социально-экономические, политические изменения, происходящие в нашей стране, находят отражения в лексической системе русского языка и оказывают определённое влияние на словарный состав английского языка, например, «перестройка», «ускорение», «гласность» и многие другие. В статье, озаглавленной “*New Cliches*”, в частности, приводится целый ряд слов-синонимов для обозначения понятия «перестройка»: “*perestroika, restructuring or more literally, rebuilding or renovation*”. (MN, №25, June, 2016, p.6)

Следовательно, публицистические тексты на иностранном языке дают материал для критического анализа информации и стимулируют поиск ответов на сложные проблемы современности. У студента появляется потребность передать содержание заинтересовавшей его статьи, сопоставить авторскую оценку описываемых событий со своей собственной и, наконец, выразить свою точку зрения.

Необходимо обратить внимание на то, что переход от книжно-письменной речи к литературно-разговорной представляет для студента значительную трудность, поскольку для говорения требуется значительно больший объем языковых знаний, чем для чтения и понимания текстов. Студент должен активно владеть ядром литературной лексики, знать синонимы, фразеологизмы, их сочетаемость с другими словами и быть способным выбрать в своем индивидуальном словаре и грамматике именно те средства, которые наиболее точно передают его мысль на иностранном языке. Работа с газетными текстами способствует развитию навыков перевода, расширению словарного запаса, позволяющего студентам обсуждать текущие события на английском языке. Достижение этой цели невозможно без систематической работы со словарями, начиная с двуязычных и заканчивая одноязычными словарями активного типа, в первую очередь учебными, синонимическими, фразеологическими, словарями современного словоупотребления, сокращений, неологизмов и многими другими.

Список использованной литературы

1. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. / Т.В. Жеребило. Издание 5 – е., исправленное и дополненное. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
2. Михолан, Я. Особенности перевода публицистической статьи / Я. Михолан, Е.А. Кортун // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №2 С. 135 – 136.
3. Трофимова, О.В. Публицистический текст. Лингвистический анализ. Учебное пособие / О.В. Трофимова. М.: «Флинта», 2016. 183 с.
4. Soldatov, B. The importance of intercultural competence development through foreign language teaching / B.Soldatov, N.Soldatova / Languages and cultures in the world of today: proceedings of the III International conference of students, postgraduate students and young

researchers (Taganrog, October 25–26, 2017) / Southern Federal University; [editorial team: I.I. Danilova et al.]. Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing House of Southern Federal University, 2017. P. 123-128.

Е.Ю. Талалаева
*Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина*

УДК 1

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ КАК КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

В данном исследовании представлен философский анализ проблемы перевода поэтической метафоры как особой категории, заключающей в себе культурный код носителей языка. Особый акцент ставится на выявлении специфики поэтической метафоры как ретранслятора культурных идей с опорой на герменевтическую философию французского мыслителя Поля Рикёра и неопозитивистский подход американского философа Ричарда Рорти.

Ключевые слова: поэзия, метафора, культура, перевод, П. Рикёр, Р. Рорти.

The paper analyzes the problem of the translation of a poetic metaphor as a special category containing the cultural code of native speakers. The author places particular emphasis on identifying the specifics of the poetic metaphor as a repeater of cultural ideas based on Paul Ricoeur's hermeneutic philosophy and Richard Rorty's neopositivist approach.

Key words: poetry, metaphor, culture, P. Ricoeur, R. Rorty.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-33-01099-ОГН «Онтологический анализ поэзии в герменевтической философии мыслителей XX в.»

Большинство исследователей различных областей науки сходятся во мнении, что поэтический язык существенно отличается от обыденной речи, являя собой принципиально иное понятие. Яркой иллюстрацией таких представлений служит концепция поэзии как «чистого языка» немецкого философа М. Хайдеггера [1, p. 194]. Такой подход вполне закономерно может привести к выводу, что в поэзии применимы особые инструменты и обороты речи, недоступные для использования в повседневном языке. Однако великие поэты и мастера слова обращаются преимущественно к тем же языковым инструментам, что и обычные люди в повседневной речи. Их отличие состоит, прежде всего, в даре поэта к своевременному и уместному употреблению таких оборотов речи, а также в необходимости особого подхода к последующей интерпретации поэтических произведений.

Одну из ведущих позиций в таком инструментальном языковом аппарате занимает *метафора*. Метафора хорошо знакома нам в обыденной жизненной среде: мы органично применяем её в своей речи как нечто само собой разумеющееся, не придавая этому особого внимания. Метафоры пронизывают наше мышление вне зависимости от темы наших

размышлений. Таким образом, метафора является неотъемлемой частью нашей обычной повседневной жизни, языка и культуры в целом. Она позволяет понять нам самих себя и окружающий нас мир, когда другие способы мышления становятся неэффективными: «Метафора – это действие ума, с чьей помощью мы постигаем то, что не под силу понятиям. Посредством близкого и подручного мы можем мысленно коснуться отдаленного и недостижимого» [2].

Тем не менее, столь существенное значение метафоры в жизни человека зачастую сопровождается трудноразрешимыми задачами. Прежде всего, сложности возникают при переводе метафорического оборота речи с одного языка на другой. Включаясь в процесс межкультурного общения, метафора являет собой уже не просто пример языковой трансформации, но и требует исключительной тщательности в поиске переноса языкового значения из одной культуры в другую. Тесно переплетаясь со спецификой определённой культуры, она сохраняет изначальную семантическую двуплановость ввиду того, что «определяющим началом существования метафоры является закреплённое лексически взаимодействие двух понятий» [3, с. 87]. Особую роль двуплановость метафоры играет для поэзии, когда поэтическое произведение неотделимо от его изначального языкового выражения. Учитывая, что метафора, по сути, представляет собой один из основных способов понимания человеком духовного и материального мира, исследование возможностей для перевода поэтической метафоры, призванной воплотить в себе гармонию языкового произведения искусства, может приблизить нас к наиболее полному раскрытию культурного своеобразия переводимого текста. Исходя из принципа метафоризации речи, согласно которому изображение чего-то одного транслируется через иной образ, мы приходим к выводу, что сопоставление определённых понятий с поэтическими образами, порой совершенно неочевидно к нему относящимися, позволяет выявить новые грани сущности обозначенного понятия, взглянуть на него со стороны и найти более адекватный эквивалент при переводе в систему другой культуры.

Метафора, с большей готовностью, чем иные речевые обороты, позволяет преодолевать культурный барьер, так как в ней «стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально специфического видения мира, но и его универсального образа» [4, с. 20]. Однако если в обычной речи метафора в основном служит для скрытого сравнения, в котором придаётся новый смысловой оттенок обыденному явлению или действию, то в поэзии она является основополагающим элементом. Именно благодаря поэзии появляется возможность приблизиться к сокрытой силе языка, к заложенной в нём истине. И возможность эта заключается именно в поэтической метафоре. В герменевтической философии французского мыслителя Поля Рикёра рассуждения автора о *живой* метафоре приводят его к следующему суждению: «поэзия восходит по тому склону, по которому нисходит язык, когда мертвая метафора укладывается в гербарий» [5, с. 140]. Таким образом,

философ приравнивает в своей сущностной значимости понятия «поэзия» и «живая метафора», не забывая при этом предупредить об опасности превращения метафоры из «распустившегося цветка» в «гербарий». Иными словами, живая метафора поэтического произведения со временем оказывается среди избитых обыденных фраз. Тем не менее, согласно представлениям Рикёра, метафора позволяет реальности стать «обитаемой» и привести человека к более глубокому пониманию мира. Анализ поэтической метафоры возделывает почву для переосмысления окружающей реальности, проясняет ранее сокрытые смыслы и семантически упрощает процесс межъязыкового и межкультурного перевода.

Философия неопрагматизма открывает новый горизонт в области перевода метафорических выражений. Американский философ Ричард Рорти определяет метафоры в качестве носителей культурных идей от одного человека другому, что позволяет «создавать новые образы, словари так же, как и свой облик, свое “я”» [6, с. 102]. Следовательно, чем шире разнообразие метафорических выражений, тем выше уровень культурного развития и больше возможностей для поддержания жизнеспособности конкретного языка. Для Рорти метафора это, прежде всего, «эмерджентный продукт времени и случайности» [там же]. Его концепция случайности языка основывается на идее, что язык полностью соответствует отображаемой им реальности во всей её полноте и временности. В связи с этим на первый план исследования лингвистических проблем выходит вопрос о возможности соответствия одного языка другому языку или иной культуре.

Но что же в таком случае подразумевается под культурой? Если мы вновь обратим внимание на философские представления Рорти, то сможем выявить два ключевых варианта видения культуры [7, р. 582-585]. На первый взгляд это не что иное, как совокупность привычных и общих для каждого человека набора действий, исполнение которых позволяет ему стать частью единого человеческого сообщества и гармонично «влииться» в окружающую его социальную среду. Но подобное определение ставит существенные трудности перед исследователями вследствие присущей ему многогранности, ведь исходя из него можно вести речь как о культуре отдельно научно-исследовательской лаборатории, так и глобальной мировой культуре в целом. Каждый человек, так или иначе, может принадлежать к широкому спектру различных культур: населённому пункту как месту проживания, учебному заведению, религиозной группе или социальному классу. Такое представление о культуре не придаёт ей значения нравственной ценности и не наделяет приобщённого к ней человека какими-либо уникальными чертами, указывающими на его принципиальное отличие от других живых существ. Подобный подход с равным успехом будет применим к культуре поведения сообществ животных. Подобный подход в определении культуры скорее приближает её к понятию рациональности, представляющей специфические навыки взаимодействия с окружающей действительностью, и ставит перед исследователями новый ряд проблем, касающихся выявления и классификации всего культурного разнообразия.

Однако в нашем случае культура представляет интерес как целостный феномен, относящийся исключительно к жизни человека. Здесь речь идёт уже о «высокой культуре», недоступной для прочих живых существ. К её характеристикам можно отнести способность к восприятию и осмыслению абстрактных идей, что делает возможным оперирование метафорическими выражениями. Кроме того, такой подход к определению культуры предполагает, что она является результатом воспитательного и образовательного процессов и прививается всем членам общества в той мере, в какой это позволяют экономические и социальные реалии. Культура помогает человеку проникнуться общечеловеческими идеалами, и, несмотря на существование в мире существенно разнящихся между собой культур, выявляет у всех людей общее качество: каждый человек является лингвистическим индивидом, что подтверждается его сопричастностью к языку. Умение человека говорить на языке, слушать речь и понимать сказанное подтверждает объективность языка как феномена и закладывается в основу диалога, тогда как метафора является ключом к межкультурному взаимопониманию.

Таким образом, в пространстве межкультурного общения метафора выступает в роли ретранслятора культурных идей между участниками коммуникативного процесса. Метафора в силу своей иносказательности открывает дополнительные перспективы в преодолении культурного барьера и в случае верной интерпретации заложенного в неё смысла расширяет горизонт понимания иной культуры. В этом плане поэтическая метафора располагает определёнными преимуществами перед обыденным языковым выражением, так как в поэзии форма высказывания неотделима от изначально заложенного смысла. Перевод метафорических выражений, нацеленный на раскрытие определённого понятия через сопоставление с отвлечённым образом, позволяет с новых ракурсов раскрывать прежде скрытые особенности другой культуры.

Список использованной литературы

1. Heidegger, M. Poetry, Language, Thought / M. Heidegger. NY: Harper Collins, 2001.
2. Ортега-и-Гассет, Х. Две главные метафоры / Х. Ортега-и-Гассет. [Электронный ресурс]. URL: http://metaphor.narod.ru/gasset_two.htm (дата обращения: 13.01.2019).
3. Ястребов-Пестрицкий, М.С. Поэтическая метафора в XX веке (на основном материале поэтического очерка И. Сельвинского «Путешествие по Камчатке») / М.С. Ястребов-Пестрицкий // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 7. № 2. 2015. С. 87-93.
4. Арутюнова, Н.Д. Языковая метафора. Синтаксис и лексика / Н.Д. Арутюнова // Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1979. 384 с.
5. Станжевский, Ф. Поль Рикёр Живая метафора. Восьмой очерк. Метафора и философский дискурс. Перевод выполнен по изданию: Ricoeur P. La métaphore vive. Paris: Éditions du Seuil, 1975 / Ф. Станжевский // Horizon. Феноменологические исследования. № 2. 2013. С. 106-150.
6. Семёнов, М.Г. Концепция культуры в неопрагматизме Р. Рорти / М.Г. Семёнов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 3. Т. 2. С. 99-106.

Д.Н. Целовальникова
*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 06.053.56

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ ВО ВСЕРОССИЙСКИХ КОНКУРСАХ ПЕРЕВОДА (УСТНЫЙ АСПЕКТ)

В данной статье рассматриваются этапы подготовки студентов неязыковых специальностей к конкурсам устного перевода, даны рекомендации по подбору текстов, выбору оптимального объема фрагментов, подчеркнута важность задания правильных учебных установок группы.

Ключевые слова: устный перевод, последовательный перевод, перевод с листа, переводческая компетенция.

This article deals with training students of non-linguistic specialties in order to prepare them for interpretation competitions; some recommendations on text selection and choice for an optimal size of fragments for interpreting are given; importance of choosing correct educational attitudes in the group is highlighted.

Key words: interpreting, consecutive interpreting, sight translation, translation competence.

Важность участия студентов в конкурсах перевода трудно переоценить, данной теме посвящен ряд работ сотрудников кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета (НИ СГУ), исследующих различные аспекты подготовки – как лексические и грамматические особенности подготовки к конкурсам [1, с. 135], так и алгоритмы введения опыта, полученного на конкурсах перевода, в учебный процесс [2, с. 4]. В рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» преподаватели привыкли иметь дело с мотивированными, заранее планирующими свою будущую профессиональную деятельность учащимися, которые ясно осознают роль иностранных языков в построении успешной карьеры, повышения своей квалификации и общения с иностранными коллегами. В данной статье речь пойдет о последовательном переводе с родного языка на иностранный, поскольку, как правило, именно этот вид перевода и требуется осуществить на всероссийских конкурсах перевода, в которых принимают участие наши студенты.

Вплоть до недавнего времени в силу специфики рынка труда в Саратовском регионе число международных контактов было сравнительно невелико, соответствующую нишу устного перевода вполне удавалось удовлетворять усилиями немногочисленных переводчиков и вузовских

преподавателей английского языка, поэтому будущих переводчиков готовили в основном к осуществлению письменного перевода. Однако в последнее время все больше возникает запросов от работодателей, которые хотят, чтобы переводчик – будь то делопроизводитель, секретарь-референт или штатный письменный переводчик – владел также навыками устного перевода, в основном последовательного. В связи с этим в последнее время программа допквалификации была серьезно пересмотрена, добавлен ряд принципиально новых аспектов [3, с. 259], внесены качественные изменения в подходы к подготовке студентов-переводчиков [4].

В рамках курса «Теория перевода» студенты, обучающиеся на допквалификации, получают такое задание: подобрать список вакансий по их специальности в Саратове, Москве, Санкт-Петербурге и на ресурсах, позволяющих найти удаленную работу (фриланс), сравнить и проанализировать требования к соискателям, условия труда и заработную плату, соотнести их со своими потребностями и возможностями. Это задание помогает решить сразу несколько задач: создать у студентов реальные представления о современном рынке труда, обратить внимание на пробелы в собственных компетенциях и скорректировать процесс их приобретения, тщательнее распланировав процесс самообучения, потому что он, бесспорно, играет значительную роль наряду с аудиторными занятиями. Во многих подобных объявлениях потенциальный работодатель желает видеть соискателя, у которого уже имеется опыт работы, хотя бы 1-3 года. Однако таковой имеют сравнительно немногие студенты, поэтому большое значение приобретают такие серьезные дополнения к диплому, как сертификаты участников или призовые грамоты победителей всевозможных конкурсов, желательно всероссийских.

Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации имеет многолетний опыт проведения собственных конкурсов перевода (благодаря участию конкурсантов из-за рубежа он несколько раз имел статус не только всероссийского, но и международного), а также выезда со студентами на конкурсы в вузы Нижнего Новгорода, Воронежа и Казани. Студенты НИ СГУ, получающие допквалификацию, всегда выступают на подобных мероприятиях достойно, а в 2018 году студентка второго курса заняла первое место по последовательному переводу, и вся команда студентов СГУ получила высокие баллы. Как правило, в подготовке учащихся к всероссийским конкурсам принимает участие несколько преподавателей, отрабатывая с ними релевантную лексику, грамматику и собственно навыки устного перевода. Важное значение имеют все три аспекта, и порой бывает трудно их разграничить: нельзя, разбирая текст для перевода, игнорировать лексику или грамматику, или обучая лексике или грамматике английского языка, не задумываться о переводе.

Подготовка к участию во всероссийских конкурсах проводится, как правило, в группе: либо в аудитории, либо с использованием ИКТ (программы для дистанционной связи типа *Skype*). И в том, и в другом случае урок строится по одной схеме, поскольку обучение происходит в режиме

реального времени, раздаточные материалы студенты получают либо в бумажном, либо в электронном виде, отличия заключаются лишь в том, что для привыкших заниматься в классе студентов виртуальное общение может создавать дополнительный стресс, который преодолевается сравнительно легко за пару таких занятий. При подготовке в группе у студентов возникает, с одной стороны, здоровая конкуренция и возможность сравнить свои возможности с чужими, с другой, благодаря конструктивным замечаниям соучеников удается подметить больше нюансов фактического, лексического и грамматического плана, что также удобно и для учащихся, и для преподавателя.

Следует отметить, что в разных конкурсах устного перевода бывают разные требования. Так, в Нижегородском государственном лингвистическом университете участнику зачитывался текст на родном языке в две-три тысячи печатных знаков, который нужно было переводить на слух, в Казанском федеральном университете участник получал распечатанный текст объемом в четыре-пять строк на руки и мог использовать его при переводе после ознакомительного чтения в течение минуты. Примером казанского конкурса в текущем учебном году воспользовалась кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, впервые включив устный последовательный перевод в очный этап конкурса-фестиваля «*Claris verbis*». Однако для подготовки студентов к конкурсу специально были взяты фрагменты более значительные (от одной до двух тысяч печатных знаков), что помогло сделать подготовку более насыщенной в связи с ограничением по времени и несколько упростить выступление конкурсантов на самом мероприятии.

Теперь посмотрим более подробно на специфику подготовки.

Этап 1. На данном этапе студенты работают лишь с текстами на родном языке. Величина фрагментов текста пока небольшая, около 1000 печатных знаков. Все будущие участники конкурса получают один большой текст (объемом в 10000 знаков), который читают все, но отвечают по очереди разные фрагменты: первый студент читает первый отрывок про себя в течение одной минуты и пересказывает, не глядя в текст. Остальные слушают текст и записывают упущения фактической информации, неверные, на их взгляд, толкования и смысловые ошибки. Преподаватель сначала дает высказаться слушателям, потом обращает их внимание на незамеченные ошибки. Таким образом участники пересказывают по несколько фрагментов каждый, чтобы привыкнуть к тексту, научиться определять и передавать ключевую информацию. Продолжительность тренинга на данном этапе зависит от уровня группы и успешности овладения соответствующими компетенциями.

Этап 2. На данном этапе к первому, уже знакомому студентам тексту на родном языке преподаватель дает готовый перевод на иностранном. Для удобства тренировки рекомендуется оформить текст в виде таблицы с тремя колонками: оригинал, перевод, пустая колонка для пометок. Тот студент, который переводит, смотрит только в колонку с оригиналом на родном языке

и закрывает колонку с переводом, остальные внимательно следят за его ответом и делают пометки. Поскольку текст был проработан на первом этапе с учетом всех сложностей лексики, грамматики и содержания, оптимальное понимание оригинала достигнуто, и количество смысловых ошибок сведено к минимуму; на данном этапе преподавателю следует сосредоточиться на неточностях перевода, выборе неверных лексических и грамматических решений. Также следует объяснить студентам, которые комментируют ответ, что они должны уделять внимание не только промахам, но и удачным моментам в ответе. Это очень важно для сохранения комфортной образовательной среды и самооценки студентов. Также следует отметить, что преподавателю рекомендуется подготовить список грамматических тем для каждого участника, которые ему следует повторить либо с другим преподавателем, занятым в подготовке к конкурсу, либо самостоятельно, обратившись к рекомендованным преподавателем ресурсам.

Подборка текстов для данного этапа и его протяженность определяются уровнем владения языком будущих участников конкурса, их специальностью, количеством времени для подготовки и спецификой конкретного конкурса. Выбор чрезвычайно широк: в начале тренинга это могут быть простые тексты из билингвального пособия или материалы из онлайн-ресурса, вроде официального сайта Президента РФ [5], где есть и русская, и англоязычная версии текстов. По времени этап занимает два урока или более, в зависимости от успехов учащихся.

Этап 3. Студенты работают с текстами на ИЯ, подобранными по темам, причем список должен включать в себя различные области знаний, которые могут пригодиться на конкретном конкурсе. Представляется целесообразным включить сюда тексты разных жанров: от заявлений официальных лиц до интервью, новости общественной, политической, экономической, юридической, страноведческой и культурной тематик, можно использовать специальные пособия и учебники по устному переводу [6]. Объем текста должен быть значительным, но не более десяти тысяч знаков, также следует указать название, автора и источник, чтобы студенты могли осуществить предпереводческий анализ текста, который поможет им осуществить перевод более успешно. Использовать на данном этапе короткие тексты из нескольких строк без указания автора и названия представляется недопустимым, поскольку это препятствует сбору внешних сведений о тексте и обнаружению экстралингвистической информации. Каждый студент в группе получает свой текст для перевода с выделенным фрагментом, который ему нужно передать на ПЯ, остальные студенты получают тот же текст, но с выделенными в нем сложными с точки зрения лексики и грамматики местами, а также с требующими особого внимания реалиями. Представляется целесообразным, чтобы рабочая установка в группе была такова: в случае, если тот учащийся, которому назначено переводить данный текст, по какой-либо причине не справляется с заданием, перевод должен быть готов продолжить любой другой член группы. Это способствует

большей концентрации внимания присутствующих и лучшему овладению переводческими компетенциями.

Таким образом, при разбиении подготовки к конкурсам устного перевода на три этапа удастся восполнить в сравнительно сжатые сроки пробелы в обучении, отработать навыки последовательного перевода и помочь студентам приобрести переводческие компетенции, которые пригодятся им не только для участия в конкурсах, но и для решения задач в будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Алексеева, Д.А. Применение навыков составления резюме при переводе резюме в рамках конкурса / Д.А. Алексеева // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научно-методических статей преподавателей иностранных языков вузов России. Саратов: Издательство «Техно-Декор», 2018. 244 с. С. 130–136.

2. Алексеева, Д.А. Конкурс перевода как инструмент обучения студентов неязыковых специальностей письменному переводу текста с английского языка на русский (деловая переписка) / Д.А. Алексеева // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2018. Выпуск 13. 408 с. – С. 3–9.

3. Пыжонков, С.В. К вопросу о необходимости обучения студентов навыкам использования САТ-программ (на примере студентов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации») / С.В. Пыжонков // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов X Международной конференции. 2018. С. 258-261.

4. Пыжонков, С.В. Особенности обучения грамматике английского языка как средство формирования грамотной устной речи / С.В. Пыжонков // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конференции. 2017. С. 278-282.

5. Официальные сетевые ресурсы Президента России. URL: <http://kremlin.ru>

6. Чужакин, А.П. Устный перевод: история, теория, практика, скоропись. / А.П. Чужакин, С.Г. Спирина. М.: Экспримо, 2007. 263 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Лингвокультурные, лингвокогнитивные и социолингвистические аспекты коммуникации

Oyunsuren Tsend, Enkhjargal Purev Mongolian geographical names modified by the colour blue.....	3
Ермолаева Е.А., Свидченко А.И. Определение и общие характеристики понятий «сленг» и «жаргон», их роль в художественной литературе.....	6
Захаров А.В. Диалектический принцип в лингводидактике. К постановке проблемы.....	9
Коноплева Н.Н. Две метрические традиции в английской поэзии XVI – XVII веков..	14
Минов А.Я. Отражение языка и быта российских немцев в юмористических рассказах Германа Бахманна «Kolonischtgeschichtla».....	18
Могилевич Б.Р. Многоязычие как актуализатор межкультурной коммуникации в социальной реальности киберпространства.....	25
Павлина С.Ю. Семиотически осложненные тексты в электоральных дискурсах Великобритании и США.....	29
Прохорова О.М., Сосновцева Т.И. Особенности речевой и просодической организации публичного выступления с учетом гендерного фактора.....	34
Рыжова В.В., Золотарев М.В. Особенности развития иноязычной речевой компетенции детей раннего возраста вне естественной языковой среды.....	39
Скроб Т.В. О рассмотрении явлений билингвизма и диглоссии со статической точки зрения (на примере тexasской разновидности американского варианта английского языка).....	45
Сосновцева Т.И. Роль просодических средств в формировании информационной структуры учебного текста.....	48
Тупикова С.Е., Уполовникова А.С. Соотношение образа Первой Леди США М. Трамп, репрезентируемого в текстах СМИ, с образом женщины-политика (на материале ассоциативного эксперимента).....	52
Федорчукова Л.А., Григорьева А.С. Индивидуально-авторский стиль поэзии Роберта Фроста.....	58
Филатова А.В., Вражнова И.Г. Language and gender.....	64
Хижняк И.М. Функционально-семантические особенности употребления фразовых глаголов в специализированных текстах.....	69

Раздел 2. Проблемы дискурса в аспекте межкультурной коммуникации

Александрова Т.Н. Способы актуализации фоновых знаний в дискурсе.....	75
Богачева Е.А. Жанровая классификация юридических текстов: теоретический аспект.....	80
Исмаилова О.И. Стилистические средства реализации речевой стратегии на понижение в медиадискурсе.....	84
Козловский Д.В. Роль авторской эвиденциальности в англоязычном дискурсивном пространстве.....	89
Матяшевская А.И. К вопросу специфики судебного дискурса.....	94
Нагога О.В. Локально-временные актуализаторы немецкого законодательного текста.....	98
Назарова Р.З., Соколова Г.Н. Определяющие факторы лингвокультурологических	

особенностей персонального Интернет-дискурса.....	101
Тупикова С. Е., Ющенко Ю. Е. Способы репрезентации гендерной идентичности коммуникантов в дискурсе англоязычных чатов.....	105
Шамаева А.С., Спиридонова Т.А. Ресурсы категории «персуазивность» в новостном дискурсе.....	109
Шилина А.Е., Спиридонова Т.А. Социальная и политическая реклама в пространстве медиадискурса: ресурсы воздействия на адресата.....	114

Раздел 3. Процесс преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация

Chamintsetseg Myagmarkhorloo, Odtsetseg Yadamsuren Error analysis on Mongolian English learners' free writing.....	119
Erdenebat Jamaa Promoting logical reasoning in foreign language learning.....	124
Khongorzul Gankhuyag Usage of Youtube and its effect on English language learning by mongolian students.....	128
Абдульманов Р.Р. Методика преподавания арабского языка в воскресной школе «Мактаб» при Саратовской соборной мечети.....	130
Арзамасцева Н.Ю. Модель работы с поэтическими текстами на занятии по РКИ.....	132
Белова О.В., Горшкова Е.О. Особенности применения коммуникативного подхода на современном этапе преподавания иностранных языков (высшая степень обучения).....	138
Вейсова Л.Ю., Хижняк И.М. Использование аутентичных текстов в обучении младших школьников устной иноязычной речи	143
Великородная Е.А. Обучение студентов неязыкового ВУЗа монологическому высказыванию.....	148
Волкова Н.С. К проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции бакалавра неязыкового ВУЗа: современный этап.....	150
Галлямова Г.Р., Александрова Т.Н. Типология проектов при реализации проектной методики для изучения английского языка в современной школе.....	156
Ермолаева Е.А. Способы преодоления дислексии у ребенка при изучении английского языка.....	162
Запороцкая О.А. Способы формирования мотивации студентов к говорению на занятиях по иностранному языку.....	166
Зябликова Ю.В. Формирование социокультурной компетенции учащихся через реализацию международного сетевого проекта.....	170
Иванова Н.В. Политический мультитекст как средство изучения иноязычной культуры.....	174
Исайкина М.А. Формирование межкультурной компетенции в практике преподавания иностранного языка.....	179
Косарева С.А. Применение интегрированного предметно-языкового подхода при создании интерактивной викторины.....	184
Лухманова Е.Е. Использование инновационных методов обучения иностранному языку (электронные приложения, платформы и прочее) в неязыковом ВУЗе. Преимущества и недостатки (практический опыт).....	187

Максимова Е.А. Возможности освоения студентами профессионального опыта при изучении иностранного языка.....	192
Маркелова В.А. Повышение мотивации к изучению иностранных языков у студентов архитектурных специальностей с помощью технических средств.....	196
Мартынова Е.В. Социокультурный компонент в развитии коммуникативных способностей обучающихся.....	199
Никитина Г.А., Назарова Р.З. Scrum-технологии как инструмент реализации современных требований к образовательным результатам.....	204
Павлова О.В. Сократический диалог как метод формирования профессионально-этической культуры студентов ВУЗов в процессе изучения иностранного языка.....	215
Пастухова Е.А., Сосновцева Т.И. ИКТ как средство интенсификации обучения английскому языку.....	219
Пироженко Е. Е., Полянина Е.В. Особенности обучения чтению на английском языке в начальной школе (на примере отечественных и зарубежных авторских методик).....	224
Рязанова Е.В. Принципы «мирового гражданства» в обучении английскому языку.....	229
Саунина Е.В. English-speaking students in an English class: cultural dialogue or cultural conflict?.....	233
Смирнова А. Ю. Использование социальных сетей и мессенджеров для организации самостоятельной работы студентов: из опыта работы.....	238
Сосновская А.А. Delivering a lecture course.....	241
Харламова Т.А. Использование онлайн-ресурсов для работы с лексическим материалом на занятиях по английскому языку в неязыковом ВУЗе.....	246
Шемина О.А., Никитина Г.А. Особенности запоминания иноязычной лексики с помощью мнемотехники.....	250
Шилова С.А., Мокроусов Д.Е. Предметно-языковое интегрированное обучение как способ развития иноязычной коммуникативной компетенции.....	256

Раздел 4. Проблемы перевода в аспекте межкультурной коммуникации

Балашова Е.Ю. Проблема эквивалентности в переводе юридической терминологии.....	261
Гороздеева А.С., Хижняк И.М. Особенности восприятия общественно-культурной жизни британского общества носителями русского языка в переводах произведений У.С. Моэма.....	267
Замятина А.Д., Ермолаева Е.А. Английские неологизмы в текстах СМИ и способы их перевода.....	273
Мессауди С.Р., Метласова Т.М. Специфика перевода поэтического текста с английского языка на русский на примере стихотворения Т. Мура «Those Evening Bells».....	277
Пророков С.С., Ланцова Л.К. Экспликация как способ преодоления межъязыковой и межкультурной асимметрии в переводе с английского языка на русский язык.....	284
Пыжонков С.В. К вопросу о требованиях современного рынка к профессиональным переводчикам.....	290
Сдобников В.В. Роль переводчика в ситуации социального перевода.....	294
Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Социокультурный компонент перевода	

публицистических текстов при кросс-культурном взаимодействии.....	302
Талалаева Е.Ю. Специфика перевода поэтической метафоры как культурного феномена.....	306
Целовальникова Д.Н. К вопросу о подготовке студентов к участию во всероссийских конкурсах перевода (устный аспект).....	310

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Chamintsetseg Myagmarkhorloo*, M.A., lecturer, National University of Mongolia
Khongorzul Gankhuyag, M.A., full-time lecturer, National University of Mongolia
Purev Enkhjargal, PhD, associate professor, School of Arts and Sciences, National University of Mongolia
Tsend Oyunsuren, PhD, associate professor, National University of Mongolia
Абдульманов Р.Р., магистр теологии, духовное управление мусульман Саратовской области, директор воскресной школы «Мактаб» при Саратовской соборной мечети
Александрова Т.Н., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Арзамасцева Н.Ю., кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка для иностранных граждан, Курский государственный университет
Балашова Е.Ю., доктор филологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»
Белова О.В., старший преподаватель, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Богачева Е.А., кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»
Вейсова Л.Ю., магистр, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Великородная Е.А., старший преподаватель, кафедра перевода и переводоведения факультета (сил специального назначения), Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации
Волкова Н.С., старший преподаватель, РАНХиГС
Вражнова И.Г., кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии и переводоведения, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Галлямова Г.Р., магистрант 2 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Гороздеева А.С., магистр, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Горшкова Е.О., студентка 3 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Григорьева А.С., студентка 3 курса, Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова
Ермолаева Е.А., старший преподаватель, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Замятина А.Д., магистрант 1 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Запороцкая О.А., старший преподаватель, РАНХиГС
Захаров А.В., кандидат философских наук, доцент, Волгоградский государственный технический университет (ВолгГТУ)
Золотарев М.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Зябликова Ю.В., учитель английского языка, МБОУ «СОШ № 2 г. Петровска Саратовской области»

Иванова Н.В., канд. педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики перевода, институт филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

Исайкина М.А., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Российский экономический университет им. Г.В.Плеханова, Саратовский социально-экономический институт (филиал)

Исмаилова О.И., старший преподаватель, Саратовский социально-экономический институт Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

Козловский Д.В., кандидат филологических наук, доцент, Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова

Коноплева Н.Н., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Косарева С.А., старший преподаватель, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Ланцова Л.К., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Лухманова Е.Е., старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Максимова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков Российский экономический университет им. Г.В.Плеханова, Саратовский социально-экономический институт (филиал)

Маркелова В.А., преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А."

Мартынова Е.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Саратовский социально-экономический институт (филиал)

Матяшевская А.И., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Мессауди С.Р., магистрант 3 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Метласова Т.М., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Минор А.Я., кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкого языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Могилевич Б.Р., доктор социологических наук, доцент, профессор, кафедра английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, СГУ имени Н.Г.Чернышевского

Мокроусов Д.Е., учитель иностранного языка, МАОУ "Лицей "Солярис", магистрант 2 курс, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Нагога О.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

Назарова Р.З., кандидат филологических наук, профессор, кафедра английского языка и методики его преподавания, декан факультета иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Никитина Г.А., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Павлина С.Ю., доцент, кафедра теории и практики английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова

Павлова Н.В., старший преподаватель, кафедра английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Павлова О.В., преподаватель, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Пастухова Е.А., магистр, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Пироженко Е.Е., студентка 3 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Полянина Е.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкого языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Пророков С.С., магистр, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Прохорова О.М., магистр, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Пыжонков С.В., старший преподаватель, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Рыжова В.В., студентка 3 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Рязанова Е.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка в сфере философии и социальных наук, Санкт-Петербургский государственный университет

Саунина Е.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Свидченко А.И., студентка 4 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Сдобников В.В., доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова

Скроб Т.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Смирнова А.Ю., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Соколова Г.Н., магистрант 2 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского; доцент, Сочинский институт (филиал) РУДН

Солдатов Б.Г., кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Мировые языки и культуры», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»

Солдатова Н.В., кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Ростовский филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия»

Сосновская А.А., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Сосновцева Т.И., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Спиридонова Т.А., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Талалаева Е.Ю., ассистент, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Тупикова С.Е., кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Уполовникова А.С., магистрант 2 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Федорчукова Л.А., преподаватель, кафедра переводоведения и межкультурной коммуникации, Саратовский социально-экономический институт РЭУ имени Г.В. Плеханова

Филатова А.В., магистрант 2 курса, кафедра романо-германской филологии и переводоведения, Институт филологии и журналистики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Харламова Т.А., преподаватель английского языка, РАНХиГС

Хижняк И.М., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Целовальникова Д.Н., старший преподаватель, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Шамаева А.С., магистр, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Шемина О.А., магистрант 3 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, руководитель тренингового центра «Genius»

Шилина А.Е., магистр, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Шилова С.А., кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Эрдэнэбат Жамаа, магистр филологических наук, старший преподаватель Монгольский государственный университет

Ющенко Ю.Е., магистрант 2 курса, кафедра английского языка и методики его преподавания, факультет иностранных языков и лингводидактики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Научное издание

Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации:
Материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции
«Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации»,
посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского
(21-22 февраля 2019 года)

Подписано в печать 27.08.2019 г.. Формат 60×84/16.
Усл.-печ. л. 20,2. Усл.-изд. л. 18,0. Тираж 300 экз. Заказ № 261

Издательство «Саратовский источник»
г. Саратов, ул. Кутякова 138б, 3 этаж.
Тел. (8452) 52-05-93
E-mail: saristoch@bk.ru
Отпечатано в типографии «Саратовский источник»