

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Материалы  
I Международной научно-практической конференции

(Екатеринбург, 12 октября 2018 г.)



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Уральский государственный экономический университет

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

М а т е р и а л ы  
I Международной научно-практической конференции

(Екатеринбург, 12 октября 2018 г.)

Екатеринбург  
*Издательство Уральского государственного  
экономического университета*  
2018

УДК 332.1  
ББК 65.04  
А35

**Ответственный за выпуск**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
Уральского государственного экономического университета  
*Ю. В. Саламатина*

**А35      Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков** [Текст] : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 12 октября 2018 г.) / [отв. за вып. Ю. В. Саламатина] ; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2018. — 265 с.

В сборнике представлены материалы, подготовленные преподавателями вузов, методистами, руководителями и педагогами в сфере высшего образования, ведущими и начинающими учеными по актуальным вопросам лингвистики, филологии, переводоведения, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. Географическое пространство конференции представлено участниками из России, ближнего зарубежья, США, Китая, Европы.

Издание может представлять интерес для исследователей современной педагогики, филологии и прикладных аспектов языкознания.

**УДК 332.1**  
**ББК 65.04**

© Авторы, указанные в содержании,  
2018  
© Уральский государственный  
экономический университет, 2018

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

**Ван Синхуа, Лю Юйся**

Муданьцзянский педагогический университет  
(Муданьцзян, Китай)

## **Формирование фразеологической компетенции студентов в процессе обучения русскому языку в китайском вузе (на материале учебного комплекса «Восток»)**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования фразеологической компетенции китайских обучающихся посредством целенаправленной системы упражнений в процессе обучения русскому языку, подчеркивается актуальность изучения русской фразеологии китайскими инофонами.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; фразеологизм; фразеологическая компетенция; учебный комплекс «Восток»; инофон.

В современной педагогике сложилось мнение о том, что обучение русскому языку как иностранному ставит своей целью формирование у иностранных обучающихся коммуникативной компетенции как «способности решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умения учащегося пользоваться актами языка и речи для реализации целей общения» [1]. Развитие этой компетенции непосредственно связано со знанием и владением фразеологическим фондом языка.

Иностранным студентам, изучающим русский язык, необходимо ознакомиться с русскими традициями, нравами и обычаями, верованиями и суевериями, мифами и легендами, образом жизни русского народа и его менталитетом посредством освоения национально-культурной специфики изучаемого языка, которая ярко проявляется в его лексическом составе, а также идиоматике (в первую очередь, в поговорках, пословицах и фразеологизмах). В то же время изучение фразеологизмов дает возможность одновременно заниматься фонетикой, лексикой, грамматикой русского языка.

На современном этапе фразеология интенсивно внедряется в практику преподавания РКИ в Китае, китайские исследователи и методисты в области РКИ все чаще обращают особое внимание на фразеологию и признают ее особое значение. Например, исследователь Чжао Ванци отмечает: «Фразеология как языковая единица приобрета-

ет особое место в речевой практике. Обучение фразеологии не является изолированной задачей обучения, она должна быть интегрирована во все разделы преподавания русского языка. Включение фразеологии в преподавание русского языка должно быть связано со словарным запасом, грамматикой и дискурсом в качестве отправных точек» [4].

Однако до сих пор проблема изучения фразеологизмов русского языка в китайской аудитории еще не решена, в методике обучения русской фразеологии остается много белых пятен и неразработанных аспектов, например таких, как всестороннее обоснованное теоретическое представление о фразеологизмах, о их культурно-национальной обусловленности, особенностях структуры, классификации и т.д. Видимо, в некоторых случаях это связано с «проявлением «чужеродности» в процессе межкультурной коммуникации на уровнях, различных по всей природе, как лингвистическом (языковая система и речевая реализация системы), так и экстралингвистическом (менталитет, национальные особенности, связанные с материальной культурой, социальными институтами, нравственными оценками и т.д.)» [3].

Владение фразеологическим материалом является сложным аспектом в изучении иностранного языка, так как восприятие, адекватное понимание, интерпретация и разумное употребление инофоном фразеологических оборотов тесно связано с овладением вторичной языковой личностью когнитивной базой данного лингвокультурного сообщества, с социализацией и «окультуриванием» личности. В связи с этим включение разделов по изучению и освоению русской фразеологии в учебную программу приобретает особую лингводидактическую актуальность.

Чтобы студенты стали полноценными и равноправными участниками коммуникации в контакте с носителями изучаемого языка, оперируя фразеологическими единицами, одной из базисных задач учебного комплекса «Восток», предназначенного для филологических факультетов вузов Китая, становится формирование фразеологической компетенции обучающихся.

Фразеологическая компетенция обучающихся развивается с вводом в их лексический запас единиц русской фразеологии и методической организации этого процесса. В учебном комплексе «Восток» русские фразеологизмы выделены в отдельный учебно-методический фрагмент занятий, их изучению посвящено 12–15 % учебного времени. В учебнике также разработана система упражнений, направленная на формирование навыков и умений восприятия, понимания, запоминания и уместного употребления в речи русских фразеологизмов.

Приведем отобранные нами примеры из учебника [2]:

1. Прочитайте следующие предложения. Запомните часто употребляемые устойчивые выражения со словами *край*, *сторона*.

1) Алексей слушал ее **краем уха**. Думы его были далеке. (Печер. В лесах).

2) Экологическая ситуация обостряется. Многие редкие растения и животные оказываются **на краю гибели**.

3) Я твердо знаю, что она будет **на моей стороне**.

4) Но мне кажется, что вам не следует **стоять в стороне**, пока я буду протестовать здесь, на месте. (Беляев. Стар. крепость).

2. Прочитайте предложения. Вставьте в пропуски выражения *на душе* или *в душе*.

1) Тепло и грустно стало \_\_\_\_ у Мересьева от этого письма.

2) Спать не хотелось, \_\_\_\_ было не спокойно.

3) Ничего, что происходило \_\_\_\_ отца, Алексей не знал.

4) Уля до этой крайней минуты не имела ясного плана, ни твердой цели \_\_\_\_ своей.

В качестве самостоятельной работы в учебном комплексе «Восток» были предложены такие задания [2].

1. Найдите в словаре следующие фразеологические выражения и их употребление. Составьте с ними свои предложения: *на душе — в душе, на сердце — в сердце*.

В учебнике также рассмотрена совокупность фразеологизмов с соматическими элементами *голова* и *плечо*: *сам себе голова*; *вешать (повесить) голову*; *морочить кому-то голову*; *голова едет (ходит, пошла) кругом*; *сломя голову*; *держать в голове*; *вбивать (кому, что в голову)*; *голова на плечах*; *на своих плечах*; *за плечами*; *стоять на плечах*; *ложиться на плечи*; *не по плечу*; *на своих плечах* и др.

Сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов позволяет выявить в них как сходное, так и национально-специфичное, различное. Например, в учебнике наблюдаем такое задание.

Запомните значения следующих фразеологизмов. Найдите их эквиваленты в китайском языке: *делать вид*; *под видом чего*; *быть на виду*; *иметься в виду*; *иметь в виду*; *ни под каким видом*.

В процессе изучения русской фразеологии важным является переводческий аспект, который при всей его специфичности рассматривается как изначально заданный в рамках изучения и освоения русского языка как иностранного в китайской аудитории. В соответствии с трудностью перевода фразеологических единиц в учебном комплексе «Восток» существует ряд упражнений, нацеленных на формирование переводческой компетенции студентов:

Прочитайте следующие предложения и переведите их на китайский язык.

1) Господа, не так страшен черт, как его малюют, — утешает бородатый человек.

2) Он опаздывал на свидание по меньшей мере на десять минут.

3) Его рассердило и разочаровало, что американцы сыграли на руку его противникам.

4) Все эти события вместе прямо-таки не могли не навести на мысль о том, как и зачем человек живет.

Представленная система упражнений призвана решить следующие лингводидактические задачи:

увеличить фразеологический запас студентов, как активный, так и пассивный;

обогащать студентов знаниями в области русской фразеологии;

научить адекватно понимать и правильно употреблять русские фразеологизмы в речи;

расширить кругозор студентов, обогатить их фоновыми знаниями о русской фразеологии, их семантике, компонентном составе, образности, грамматических качествах и стилистической окраске.

Таким образом, изучение китайскими инофонами русской фразеологии должно продолжаться в течение всего периода обучения. Целенаправленное формирование и развитие фразеологической компетенции обучающихся положительно скажется на реализации основной цели обучения русскому языку, связанной со становлением вторичной языковой личности и развитием ее межкультурной коммуникативной компетенции.

### **Библиографический список**

1. *Азимов А. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Икар, 2009. 448 с.

2. *Восток*: учебник по русскому языку: в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. Пекин: Изд-во иностранных языков и исследований, 2011. Ч. 5. 225 с.

3. *Финкельберг Н. Д.* Арабский язык. Курс теории перевода. М.: Восток-Запад, 2004. 232 с.

4. *Чжао Ванци.* Анализ преподавания русского фразеологизма // Ванци Чжао. Обучение леса. 2012. № 6. С. 55–56.

**Г. М. Вишневская**  
Ивановский государственный университет  
(Иваново)

## **Социолингвистические аспекты многоязычия в поликультурном мире**

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые актуальные вопросы мультикультурного общения в условиях современной языковой глобализации. Отмечается тенденция к интенсивному и экстенсивному развитию языковых изменений в мировом сообществе XXI в. вследствие тесных межкультурных контактов. Подчеркивается необходимость глубокого описания социальных аспектов билингвизма и многоязычия с точки зрения успешности коммуникации.

**Ключевые слова:** билингвизм; межкультурная коммуникация; языковая глобализация; *lingua franca*; вариативность.

Известно, что язык возникает, развивается и существует, прежде всего, как социальный феномен, востребованный человеком для целей коммуникации как внутри каждой конкретной общности, так и между различными общностями. Социолингвистика изучает множество проблем, связанных с социальной природой языка, его общественными функциями, механизмом воздействия социальных факторов на язык и той ролью, которую играет язык в жизни общества. Отметим, что интенсивный обмен информацией во всемирном масштабе, поддерживаемый неуклонно развивающимися высокими технологиями, Интернетом, телевидением, всеми средствами массовой коммуникации, способствует дальнейшему развитию глобальных процессов взаимодействия языков международного общения (прежде всего английского) и активизации явлений билингвизма и полилингвизма.

Языковая глобализация стала неотъемлемой частью интернационализации современного общества. Она представляет собой процесс активного взаимопроникновения языков в условиях доминирования одного из языков в качестве мирового. Появление и развитие открытого всеобщего информационно-коммуникативного пространства создало условия для интенсивного распространения билингвизма и полилингвизма в большинстве стран мира. Идея глобализации неразрывно связана с понятием единого языка, объединяющего население земного шара. В настоящее время такую объединяющую роль играет английский язык, уверенно лидирующий как *lingua franca*, как средство межкультурного общения [7; 8; 10; 11]. Большинство работ известного британского лингвиста Давида Кристала посвящено описанию английского языка как «глобального языка» (термин самого Кристала), вы-



полняющего ряд важнейших коммуникативных функций: функцию основного государственного языка для жителей большого количества стран; функцию официального языка, распространенного в институтах власти, юридической системе, рекламе, СМИ, а также в системе образования, функцию приоритетности при выборе иностранного языка для изучения. По мнению Д. Кристалла [8], устойчивое экономическое, политическое и военное положение государства способствует созданию условий для признания языка страны глобальным, с точки зрения его функционирования в мировом сообществе. Указанным требованиям на сегодняшний день вполне соответствует английский язык. Влияние английского языка на многие языки мира, в том числе на современный русский язык, отмечается во многих современных лингвистических исследованиях. В жизни мирового сообщества XXI в. во всех сферах (политической, экономической, культурной, языковой) наблюдаются мощнейшие преобразования [1]. Индикатором происходящих в обществе перемен являются средства массовой информации: телевидение, радио, кино, периодические издания. В глобализующемся социуме наблюдается ориентация либо на западный образ жизни, либо на ассимиляцию с американской культурной моделью, либо на особый тип мироощущения — космополитизм. Английский язык становится международным в науке, в бизнесе, в дипломатии, и активно используется во всех видах СМК и СМИ. В сфере компьютерных технологий и интернет-пользовании английский выступает уже как универсальное средство общения. Важнейшим фактором столь быстрого распространения английского языка является и то, что в Азии, Африке и Европе непрерывно увеличивается число людей, использующих английский язык как для профессионального, так и для повседневного общения в ситуациях межкультурного взаимодействия. Следует отметить также функционирование глобального языка, не являющегося родным для говорящих, в виде множества его ненативных коммуникативных вариантов — английского как второго языка (ESL), английского как иностранного языка (EFL), английского как лингва-франка (ELF), в противовес английскому как родному, нативному (ENL). Число ненативных носителей английского языка, использующих его на сегодняшний день в ежедневном общении, в межкультурной коммуникации, значительно превышает число его нативных носителей [8]. Как известно, Б. Качру [11] разделил мировые варианты английского языка на три концентрических круга:

1. Внутренний круг (The Inner Circle) представляет страны, в которых английский является родным языком: США, Соединенное Ко-

ролевство Великобритании и Северной Ирландии, Канада, Австралия, Новая Зеландия.

2. Внешний круг (The Outer Circle) представляет страны, где английский язык имеет особый статус и используется как второй язык в качестве *lingua franca*: Сингапур, Индия, Малайзия, Филиппины и более 50 других стран.

3. Расширяющийся круг (The Expanding Circle) включает страны, в которых английский изучается и используется как иностранный язык: страны центральной и восточной Европы, Китай, Япония, Израиль, Греция и многие другие.

Приоритетное положение английского языка как *lingua franca* и связанное с ним усиление процессов языкового контактирования и массового распространения билингвизма и мультилингвизма стали предметом пристального внимания лингвистов XXI в. В условиях глобализации межкультурные контакты приводят, с одной стороны, к поиску единого языка общения, к возрастанию роли языков международного общения, а с другой, к укреплению национально-языковой идентичности [5]. Современное глобализующееся общество характеризуется тенденцией расширения коммуникативных возможностей людей в ситуации неизбежности и необходимости тесных межязыковых и межкультурных контактов. Именно поэтому в период языковой глобализации вопросы билингвизма становятся особенно актуальными. Лингвистическая наука сегодня дает описание множества типов билингвизма, основанное на различных подходах к его проявлению (собственно лингвистическом, психолингвистическом, психологическом, социологическом, лингводидактическом, когнитивном и др.). Основатель теории языковых контактов У. Вайнрайх [12] выделял три основных типа билингвизма — координативный (*coordinate*), смешанный (*compound*) и субординативный (*subordinate*). В лингвистической литературе чаще всего обсуждаются следующие дихотомии билингвизма: естественный и искусственный, массовый и индивидуальный, непосредственный и опосредованный, рецептивный и продуктивный, координативный и субординативный, чистый и смешанный, ранний и поздний, детский и взрослый, активный и пассивный, нарастающий и угасающий, нормативный и ненормативный, сбалансированный и доминантный, симультанный и разновременный, стихийный и естественный, элитарный и бытовой и др. [2; 6; 9]. Многие виды билингвизма достаточно подробно исследованы, однако остается актуальным изучение множества билингвальных ситуаций и комбинаций языковых контактов, вызывающих потребность научного описания.

В связи с оживлением всех языковых процессов в условиях глобализации контактная лингвистика ставит перед собой задачу анализа новых форм существования языка и множества языковых преобразований, вызванных к жизни языковыми контактами. Изменения, обусловленные языковыми контактами, имеют место в истории каждого языка. Развитие языка вне всякого влияния со стороны окружающей среды невозможно, поэтому и не существует так называемых генетически чистых языков, не имеющих примесей, не затронутых каким либо воздействием. Монолингвальных языков по сути дела нет, поскольку практически каждый современный язык состоит из сплава языковых элементов, заимствованных из разных, родственных и неродственных, языков и диалектов. Несмотря на большое число фундаментальных языковедческих работ, посвященных языковым изменениям, связанным с эволюционными тенденциями глобализующегося современного общества, еще не все вопросы языковой глобализации получили глубокое и полное освещение в лингвистической теории. Английский язык как *lingua franca*, как язык-посредник эпохи глобализации, представляет собой уникальный случай языковой вариативности, обусловленной, прежде всего, территориальными (включая региональные) и социальными факторами. Непрерывное изменение экстралингвистических факторов в современном мире, при которых языки вступают в контакт друг с другом в сложных мультикультурных обстоятельствах, приводит к значительным изменениям внутри самих языков и к возникновению разнообразных гибридных форм контактирующих языков (*Russian English*, *Indian English*, *Singapore English*, *French English* и др.), имеющих специфические лингвистические характеристики, особенно ярко маркированные в звучащей форме речи на фонетическом уровне. Многочисленные ненативные варианты английского языка, маркированные иноязычным акцентом («чужим качеством» звучания), нередко вызывают неоднозначную (положительную, либо отрицательную) реакцию коммуникантов в процессе межкультурного общения. Развитие языковой толерантности, снижение степени языковой агрессии, стремление к кооперации с партнером по коммуникации, соблюдение этических норм поведения лежат в основе результативности речевой (в том числе деловой) коммуникации в поликультурном мире.

Постоянное изменение является универсальной характеристикой всех языков мира. Носители языков, постоянно общаясь между собой, закрепляют возникающие лингвистические изменения. Язык восприимчив к изменениям в социальной жизни общества, к явлениям научной и технической эволюции, к культурным изменениям. Темпы развития экономики и процессов глобализации в ее сфере вызывают не

всегда оправданную замену исконно русских, немецких, французских слов и слов других языков английскими терминами (маркетинг, лейбл, бренд, шопинг, менеджер, риелтор и т.д.). Изучение языка, равно как и его преподавание, невозможно без учета фактора вариативности. Любой современный язык — живая, динамическая сущность, проявляющая себя в виде речевых реализаций, характер которых определяется множеством внутренних и внешних факторов. Язык в трактовке Гумбольдта есть непрерывный творческий процесс, формой его существования является движение. Язык объективен и субъективен: «Язык имеет самостоятельное бытие, и хотя действительную жизнь получает только в употреблении между людьми, но в то же время в существе своем он не зависит от отдельных лиц» [4, с. 60].

Билингвизм в настоящее время становится реальностью вследствие языковой глобализации и интеграции планетарного сообщества. Именно в этот период становится все более востребованным билингвальное и мультилингвальное образование, столь необходимое для формирования коммуникативной компетентности и осуществления успешной межкультурной коммуникации в глобализующемся мировом пространстве. Билингвизм, безусловно, — это естественное и быстро распространяющееся явление межкультурной коммуникации в современном обществе, которому нельзя противостоять и последствия которого пока трудно предсказать [3]. Двухязычие, несомненно, представляет огромный интерес как для ученых, так и для всех тех, кто стремится к овладению еще одним языком в целях осуществления реального речевого общения с носителями иных культур. Социолингвистические аспекты мультилингвальной коммуникации в ноосфере XXI в. пока еще не получили глубокого освещения в науке, однако позитивные и негативные стороны этого явления заслуживают всестороннего прагматингвистического анализа в свете достижения эффективности коммуникации на различных уровнях межэтнического и социального взаимодействия коммуникантов.

### **Библиографический список**

1. *Абрамова И. Е.* Фонетическая вариативность в условиях аудиторного билингвизма: дис. ...д-ра филол. наук. СПб., 2013. 397 с.
2. *Вишневская Г. М.* Билингвизм и его аспекты: учеб. пособие. Иваново: Изд-во Иванов. гос. ун-та, 1997. 99 с.
3. *Вишневская Г. М.* Языковая глобализация и билингвизм: status quo // *Язык в глобальном контексте: современная языковая ситуация как следствие процесса глобализации: сб. науч. тр. / отв. ред.: В. В. Потапов, Е. А. Казак. М., 2018. С. 41–60.*

4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры: пер. с нем. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
5. Казакова О. В. Просодия вариантов английского языка в Индии и Гонконге как средство выражения национальной идентичности (экспериментально-фонетическое исследование: дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 230 с.
6. Baetens-Beardsmore H. Bilingualism: Basic Principles. Clevedon: Tieto, 1982. 172 p.
7. Crystal D. English as a Global Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.
8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 488 p.
9. Fabbro F. The Neurolinguistics of Bilingualism: Introduction. New York: Psychology Press, 2013. 250 p.
10. Jenkins J. Global Englishes: A Resource Book for Students. 3rd ed. London–New York: Routledge, 2015. 280 p.
11. Kachru B. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures / ed. by R. Quirk, H. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11–30.
12. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. The Hague: Mouton & Co., 1953. 148 p.

**Е. А. Дугарева**

Университет в Сьего-де-Авила  
(Сьего-де-Авила, Куба)

## **Мотивация в процессе обучения русскому языку как иностранному**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема мотивации в процессе обучения иностранному языку, представлены определения мотивации и условия их формирования. Описана методика, позволяющая повысить мотивацию при изучении русского языка как иностранного, и представлены результаты ее применения.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам; мотивация.

Обучение иностранным языкам всегда занимало важное место в системе высшего образования, так как знание других языков дает возможность устанавливать образовательные, культурные и профессиональные связи. Особенно это важно сейчас, когда взаимное обогащение информацией специалистов разных стран и разностороннее общение на международном уровне стало не только возможным, но и необходимым.

К сожалению мотивация к изучению иностранного языка у студентов часто отсутствует из-за неясного представления ими возможностей применения других языков в их будущей трудовой деятельности. Часто студенты отдают предпочтение предметам, непосредственно связанным с их будущей профессией, отодвигая на последний план иностранный язык. Их приоритет ориентирован на дисциплины специальности. Именно поэтому очень важно, чтобы преподаватель иностранного языка с самого начала приложил все силы для мотивации изучения своего предмета.

Исследования педагогов и психологов доказывают прямую зависимость эффективности обучения от достигнутой у студентов мотивации. Именно отсутствие мотивации является причиной недостаточного владения студентами иностранных языков.

Анализ библиографических источников подтверждает наличие существующих противоречий в процессе обучения иностранным языкам. Это, в первую очередь, противоречие между необходимостью изучения языков и отсутствие инновационных методик для его осуществления. Эти методики должны быть направлены непосредственно на стимулирование познавательной деятельности студентов, их мотивации к изучению языка и применению иностранного языка как инструмента для своего профессионального развития. Очень важно использовать методы и приемы, мотивирующие студентов к лучшему усвоению иностранного языка.

Существуют различные толкования мотивации. Т. Саравиа и В. Бернаус считают, что мотивация базируется на интересе (стремление, желание и оценка) и ее рост зависит от интересов и предпочтений каждого индивида [3].

По мнению М. Гонсалеса, под мотивацией следует понимать систему мотивов, которые представлены в любой деятельности человека и направлены на удовлетворение его потребностей, они же регулируют направление и силу поведения индивида в различных ситуациях [2].

Интересное определение мотива предлагает А. Ф. Мифтахова. Она считает, что мотив — это побуждение человека к учению, с использованием доводов в пользу возможности изучения языка, устраняя страх и неуверенность в своих знаниях. Опираясь на мнение других исследователей считает, что мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность. Это могут быть предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, все то, в чем нашла свое воплощение потребность [1].

Мотивация к изучению иностранного языка — это стремление и интерес самого студента к овладению языком. И самое главное, его

собственное осознание необходимости изучения этого предмета. Роль преподавателя превратить процесс обучения в увлекательное путешествие и интересное занятие для студентов.

В Университете в Сьего-де-Авила (Куба) обучение русскому языку как иностранному было введено в 2012 г. после почти тридцатилетнего перерыва. Это событие связано с развитием одного из наиболее привлекательных для иностранных гостей туристического комплекса «Царские сады», который расположен в этой провинции. Студенты, обучающиеся на специальности Туризм, проходят профессиональную практику и получают распределение на работу именно на этом комплексе. Не смотря на то, что работа в сфере туризма непосредственно связана со знанием иностранных языков, мотивация студентов к изучению русского языка была достаточно низкой.

Было предложено разработать методику обучения русскому языку в короткий срок, направленную на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, отражающую необходимость, возможность и перспективы изучения русского языка в его непосредственной связи со специальностью. Обучение должно быть конкретным, связанным с реальностью и при активном участии студентов.

Чтобы достичь мотивацию у студентов, необходимо выполнение определенных условий: студент должен ясно представлять себе цели изучения языка и знать к какому результату должен стремиться, очень важны также ориентировка процесса обучения на профессиональную деятельность и использование всех возможных моментов для общения на иностранном языке, необходимо осознание студентом своей роли как главного действующего лица и создание благоприятной привлекательной среды для изучения языка. Эти условия нашли свое отражение в примененной методике.

По предложенной методике преподаватель и студенты на первом занятии формулируют цели изучения русского языка, связывают их непосредственно со своим профессиональным ростом и предполагают будущие результаты (конечные и по этапам).

Темы занятий связаны непосредственно с туристической сферой: отель, заезд туристов, экскурсии по городу, ресторан, бар, бассейн, обмен валюты, магазин и др. Работа по этим темам позволяет студентам проигрывать ситуации, прямо связанные с реалиями трудовой практики и их будущей работой.

Для создания благоприятной привлекательной среды при изучении языка используются новые технологии, которые являются одним из самых важных факторов мотивации современных студентов. Широко используются мобильные телефоны для работы с фотографиями при описании отелей, ресторанов, города, магазина, карты города и др.

Применение виртуальной обучающей среды Moodle позволяет студентам успешно организовать их самостоятельную работу. Преподаватель использует эту среду для дифференцированной работы со студентами и для установления прямого контакта с каждым из них. Работа с новыми технологиями очень привлекает студентов, помогает им в развитии навыков самостоятельного обучения. Платформа Moodle позволяет преподавателю контролировать выполнение студентами размещенных заданий и осуществлять переписку со студентами на изучаемом языке.

Таким образом, выполнение условий для достижения мотивации в предложенной методике позволило за сравнительно короткий срок, отведенный на изучение русского языка, добиться интересных результатов. Во-первых, заметно повысился интерес студентов к этому предмету; во-вторых, благодаря использованию новых технологий студенты приобрели важные навыки самостоятельного обучения; в-третьих, изучение русского языка способствовало их профессиональному и личностному росту.

#### **Библиографический список**

1. *Мифтахова А. Ф.* Роль мотивации при изучении иностранного языка // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М.: Перо, 2015. С. 357–362.
2. *González M.* La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Editorial Universitaria. URL: <http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/archives/D9789591/60676111.dir/978959160676111.pdf>.
3. *Saravia T., Bernaus V.* Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. Porta Lingarum. URL: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero10/12%20Elisabet.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/12%20Elisabet.pdf).



**Е. Н. Макарова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Языковая кафедра в неязыковом вузе: основные направления работы и перспективы развития**

**Аннотация.** В статье представлен анализ различных аспектов деятельности кафедры делового иностранного языка в неязыковом вузе в условиях модернизации высшей школы. Рассмотрены особенности организации образовательного процесса для студентов экономических направлений, вопросы осуществления кафедральной международной деятельности, специфика научно-исследовательской работы преподавателей-лингвистов в экономическом вузе. Намечены перспективы развития и пути решения задач языковых кафедр в неязыковом вузе.

**Ключевые слова:** экономический университет; кафедра делового иностранного языка; языковая подготовка.

В современных условиях вопросы языковой подготовки в высшей школе рассматриваются с разных точек зрения. общепризнанным признан подход к обучению не только иностранному языку, но и особенностям иной культуры, позволяющий предупредить проблемы в межкультурном и межкультурном профессиональном общении. Задачи, стоящие сегодня перед педагогами вузов, требуют от преподавателей иностранного языка умения комплексно развивать не только коммуникативную, но и социокультурную, профессиональную, информационную и другие компетенции.

Для достижения этих целей педагог экономического вуза наряду с обучением языковой коммуникации, должен уметь интегрировать в учебный процесс знания из специальных предметных дисциплин.

Дополнительные трудности возникают при работе со студентами с разным уровнем владения иностранным языком, обучающимися в одной группе. Планирование процесса обучения на основе индивидуального подхода, необходимость стимулирования учащихся к изучению иностранных языков требуют создания учебно-методических пособий, отвечающих современным требованиям.

Наряду с осуществлением традиционной педагогической деятельности, перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе ставятся и другие задачи. Среди них необходимость разработки и реализации дополнительных образовательных программ, внедрение в образовательный процесс элементов открытого образования, повышение качества обучения, активное осуществление научно-исследовательской и международной деятельности. Организация внеаудиторных мероприятий на иностранном языке в экономическом вузе требует от

преподавателя-лингвиста создания условий для профессионального развития студентов, предполагающих, в свою очередь, владение экономическими знаниями и умения их применять.

Преподаватели кафедры делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета успешно решают названные задачи не в качестве вспомогательного подразделения для выпускающих кафедр, но выступая с собственными инициативами и начинаниями по различным направлениям.

Краткое описание основных кафедральных мероприятий подтверждает возможность реализации высокого потенциала языковой кафедры в неязыковом вузе, работа которой способствует созданию условий для развития не только лингвистических, но и профессиональных способностей студента.

Одним из компонентов системы языкового образования в УрГЭУ является реализация программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в реализации которой принимают участие преподаватели кафедры делового иностранного языка. Освоение данной программы дополнительного профессионального образования предполагает овладение студентами навыками устного и письменного перевода в своей профессиональной сфере.

Наряду с обучением иностранному языку в аудитории, преподаватели кафедры проводят большое количество внеаудиторных мероприятий. Среди наиболее значимых, несомненно, ежегодная студенческая научно-практическая конференция на английском языке для студентов-бакалавров всех направлений и профилей. Обязательным элементом проводимых конференций является публикация студенческих статей. Темы конференций согласуются с преподавателями выпускающих кафедр, а также темой Евразийского экономического форума молодежи (ЕЭФМ), который ежегодно проводится в УрГЭУ. Масштабным можно назвать проект, приуроченный к юбилею победы в Великой Отечественной войне, результатом которого стала публикация сборника с рассказами студентов о героях войны и членах их семей на иностранных языках [3].

В 2017–2018 гг. кафедра делового иностранного языка провела I Всероссийскую студенческую научно-практическую конференцию с международным участием: «Россия в глобальном мире: вызовы XXI века», в которой приняли участие 60 студентов из различных регионов Российской Федерации и зарубежных стран. Особое внимание участники конференции уделили одной и актуальных экономических проблем — цифровизации мировой экономики.

Наряду с ежегодной студенческой конференцией, преподаватели кафедры делового иностранного языка выступают с инициативой проведения круглых столов, деловых игр, открытых дебатов и конкурсов на английском языке. Во всех организованных преподавателями кафедры мероприятиях наряду с российскими учащимися активно участвуют иностранные студенты из Франции, Китая, стран Африки, обучающиеся в УрГЭУ. Темы мероприятий предварительно проходят обсуждение и согласование с преподавателями выпускающих кафедр, которые приглашаются для участия в мероприятиях на иностранном языке. Среди вызвавших неподдельный интерес можно назвать следующие: «Новые риски для мировой экономики», «Выдающиеся менеджеры XXI века», «Проблемы современного бизнеса», «Современные подходы к мотивации персонала», «Евразийское пространство: вчера, сегодня, завтра.

Подготовка студентов для выступлений с научными докладами не ограничивается площадкой УрГЭУ. Ежегодно преподаватели кафедры готовят учащихся для участия в научно-практических конференциях, проводимых в вузах Екатеринбурга и других городах Российской Федерации.

Педагогическая, научная и воспитательная деятельность преподавателей высшей школы невозможна без обмена опытом, представлениями и идеями по организации аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий, обсуждения тем для научных исследований. С 2014 г. на кафедре делового иностранного языка регулярно проводится научно-методический семинар «Современные тенденции развития вузовской науки: лингвистика, методика преподавания, социология». В рамках семинара обсуждаются актуальные проблемы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Одни из последних тем, обсуждаемых в рамках семинара, непосредственно связаны с созданием в вузе образовательной среды, обеспечивающей повышение интереса и мотивации студентов к овладению иностранными языками: «Эффективность проведения студенческой конференции как одной из форм самостоятельной работы студентов» и «WebQuest как разновидность информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку». Опираясь на опыт по приглашению для работы в вузе иностранных специалистов, кафедра активно привлекает для выступления на кафедральных семинарах зарубежных коллег: Мелиссы Хауки из США, представившей онлайн курс для преподавателей английского языка, Жерара де Негри из Франции на тему «Использование творческих способностей студентов в обучении иностранному языку». В 2017 г. состоялся визит профессоров из Хельсинкской школы

экономики Леены Лухиала-Салминен и Анне Канкаанранта. В рамках их визита был проведен ряд важных и интересных мероприятий, в том числе лекция для преподавателей кафедры делового иностранного языка: «What language does a global business speak? The concept and development of BELF (business English as a lingua franca)», а также лекция и семинар для студентов «The notion of global communicative competence in international business interactions».

Важными кафедральными мероприятиями являются проводимые на площадке УрГЭУ научно-практические и научно-методические конференции разных уровней. Среди них можно выделить организованные совместно с издательством «МакМиллан» международные конференции «Online-технологии в обучении английскому языку» и «От практики в аудитории к успеху в жизни». В апреле 2015 г. на площадке УрГЭУ было организовано пленарное заседание 21-й международной конференции Национального объединения преподавателей английского языка (НОПАЯз), в котором приняли участие более ста преподавателей из российских и зарубежных вузов.

Требования к публикационной активности преподавателей иностранного языка, работающих в неязыковом вузе, высоки. Необходимость публикации статей, индексируемых в базах Scopus и Web of Science, послужила созданию творческих коллективов, состоящий из преподавателей выпускающих кафедр и педагогов-лингвистов. Преподаватели кафедры делового иностранного языка выступают в роли соавторов совместных статей по экономической тематике.

Вместе с тем, кафедра делает многое для повышения уровня владения английским языком преподавателей и сотрудников университета, участвуя в реализации программы дополнительного образования «Базовый курс английского языка с элементами делового общения». В 2016–2017 гг. был реализован проект «Английский для преподавателей вузов». Один из авторов учебника «English for Academics» [2] И. В. Первухина обучала преподавателей выпускающих кафедр университета чтению лекций на английском языке, искусству подготовки презентаций, написанию научных статей и докладов.

Кафедральное международное сотрудничество не ограничивается визитами зарубежных преподавателей и ученых. В 2014 году во время визита в УрГЭУ заведующей кафедрой русского языка и культуры Университета имени Максима Гомеса Баеса в г. Сьего-де-Авила (Куба) был заключен договор о сотрудничестве двух кафедр. Результатом такого сотрудничества явились публикации преподавателей кафедры в международных научных сборниках, выходящих в издательстве кубинского университета. Кубинские коллеги представили свои публи-

кации в сборнике межрегиональной межвузовской научно-методической конференции. Кафедра делового иностранного языка инициировала празднование в Университете имени Максима Гомеса Баеса юбилея Великой Отечественной войны: в 2015 г. на Кубе был проведен конкурс военного плаката, конкурс сочинений на тему «Что я знаю о Великой Отечественной войне» среди студентов университета и школьников города Сьего-де-Авила.

В 2017 г. было начато сотрудничество с преподавателями-русистами из Республики Узбекистан. Итогом стал сборник научных статей, в которых отражены результаты лингвистических исследований как узбекских коллег, так и преподавателей кафедры делового иностранного языка [1].

Говоря о перспективах развития, повышение качества преподавания, неразрывно связанное с более активным внедрением в учебный процесс современных информационно-коммуникационных технологий, является, несомненно, основной задачей, стоящей перед кафедральным коллективом. Важнейшей задачей представляется реализация программы «English for Academics», направленной на создание в вузе активной языковой среды. Обучение в рамках данной программы позволит магистрантам, аспирантам и преподавателям выпускающих кафедр самостоятельно готовить курсы лекции, создавать грамотные презентации, вести деловую переписку, осуществлять написание статей, осуществлять подготовку выступлений на международных конференциях на английском языке. Количество проводимых в УрГЭУ мероприятий с международным участием требует «общения на равных» с представителями мирового научного сообщества. Кафедра делового иностранного языка может способствовать решению этой важной задачи.

### **Библиографический список**

1. *XIII Виноградовские чтения*: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. М. Миркурбанов; ред. кол.: Н. М. Петрухина, Е. А. Лагай, Е. Н. Макарова. Ташкент–Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2017. 305 с.
2. *English for Academics*. Cambridge University Press, 2014. Book 1. 176 p.
3. *Youth Discovering WWII History: World without War is a Better World*: материалы студенч. конф., посвященной 70-летию Победы / отв. за вып.: И. Г. Глазкова, Т. Л. Маркова, Д. В. Бурдова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2016. 62 с.

**Т. Г. Попова**

Военный университет Министерства обороны Российской Федерации  
(Москва)

**Я. И. Сухарева**

Филиал «Стрела» Московского авиационного института  
(Москва)

## **Язык и его антропоцентрическое проявление в речи**

**Аннотация.** В статье рассматривается антропоцентрическое проявление языка в речи. Описывается важность динамического изучения использования языковых и параязыковых средств, реализующих индивидуально-личностный, интенциональный и ситуативный аспекты сообщения. Авторы статьи подчеркивают важную роль процесса интеракции языка и культуры в переработке сообщений, которые поступают реципиенту от отправителя той или иной информации и, которая поступает к нему от тех или иных каналов сообщений. Эти сообщения воспринимаются и обрабатываются, а затем классифицируются и категоризируются.

**Ключевые слова:** язык; информация; сообщение; культура; фоновые знания.

Для полноценного общения важно наличие множества условий. Это и цель общения, и мотивация, и интенция, и настроенность участников коммуникативного акта друг на друга и так далее и тому подобное, о чем подробно пишет Е. Г. Князева [1] в своих трудах, посвященных речевой коммуникации. Из целого арсенала речевых средств участники коммуникативного акта в процессе общения выбирают те или иные конкретные языковые средства, которые ему необходимы для адекватного и полного раскрытия мыслей и идейного содержания предполагаемого высказывания.

XX век, будучи периодом смены научных парадигм, стал в лингвистике знаменательной вехой, когда главным принципом провозглашается антропоцентризм. Суть этого принципа заключается в том, что исследовать во главу угла в своих трудах ставит то, как в языке отражается сам человек во всем многообразии своих проявлений. Действительно, «при проведении исследований ключевым моментом для понимания сути современного направления лингвистических изысканий можно считать познание человека через язык» [3].

В этой связи отметим, что научные объекты с позиции антропоцентризма изучаются, прежде всего, исходя из того, какую роль они играют для человека, каково их назначение в его жизнедеятельности, для развития человеческой личности. Таким образом, следовательно, формальный подход сменяется функционально-коммуникативным подходом. Исследования в области коммуникативной прагматики со-

средотачиваются на динамическом изучении использования языковых и параязыковых средств, реализующих индивидуально-личностный, интенциональный и ситуативный аспекты сообщения.

Выражение языка в речевом акте «зависит от целого ряда факторов, среди которых в первую очередь следует отметить разнообразие способов речевого общения в вербальном отражении подаваемой информации» [1].

Как подчеркивает М. Фуко [5], речь и речевая практика представляют собой важный инструмент, с помощью которого реальность осваивается, «обговаривается» мир, а также устанавливаются правила «отговаривания», правила самой речи и, следовательно, соответствующие мыслительные конструкции.

В контексте нашего описания антропоцентрического проявления языка в нашей речи отметим, что сознание человека, все ценности — культурные, исторические и социальные — опосредованы в языке» [4]. Кроме этого, отметим, что велика роль фоновых знаний, которые формируют смысловой уровень и являются необходимым условием для корректной интерпретации высказываний

Для выражения правдивости своих намерений, а также своей уверенности в сообщаемой информации или же напротив, частичного или полного сомнения в возможности той или иной ситуации или же того или иного событийного ряда, отправитель сообщения, следовательно, выбирает те или иные коммуникативные средства, которые наиболее характерны для речевой тональности и ясно и прозрачно отображают коммуникативную интенцию отправителя речи.

При изучении особенностей коммуникативного акта большая роль отводится нашему пониманию о весомой роли языка в переработке сообщений, которые поступают реципиенту от отправителя той или иной информации и, которая поступает к нему от тех или иных каналов сообщений. Эти сообщения воспринимаются и обрабатываются, а затем классифицируются и категоризируются.

Компонента высказываний в том или ином стилистически направленном сообщении достаточно часто может быть объяснена явно невыраженными моральными представлениями отправителя сообщения.

Приведем такой пример: *We know all about busy people. At DAL we make it our business to ensure that when you arrive at that important place you're still buzzing* (Newsweek, March, 16, 1998 — реклама авиалиний Delta Airlines). Лексемы *busy* и *buzzing* имплицитно активизируют в сознании адресата ассоциативные образы, связанные с фразеологи-

ческой единицей *busy as a bee* и образ очень занятого и трудолюбивого человека.

Культурно маркированные знания адресата о приводимых нами фразеологических единицах дают возможность сделать вывод имплицитного смысла. Характеристикой объекта рекламы является функциональность. Лексема *buzzing* эксплицитно формирует еще один смысл, а именно: пользуясь услугами авиакомпании DAL, даже очень занятой человек будет чувствовать себя бодрым после утомительных перелетов. Следовательно, можем сделать вывод, что импликация способствует созданию положительного образа объекта рекламы.

Приведем еще один фрагмент, взятый нами из произведения Александры Марининой «Воюющие псы одиночества» и опишем стратегию построения диалога героинями произведения Диной и Алей.

*Давай сразу оставим попытки врать, потому что вернулась ты совсем недавно, минут за двадцать до моего прихода, у твоих туфель до сих пор мокрые подошвы. А дождь, если ты не забыла, начался после часа ночи, до часу тротуары были сухими. Так, где ты была?*

*— Гуляла.*

*Дина посмотрела с вызовом, но тут же отвела глаза.*

*— Где? — продолжала допрос Аля.*

*— На улице. Где еще можно гулять? Парки закрыты, на проезжей части машины. По тротуару гуляла.*

*— Не хами, детка. Ты гуляла одна или с кем-то?*

*— Не твое дело...*

*— И не груби. Так с кем ты гуляла?*

*— Одна! Одна я гуляла. Я что, воздухом подышать не могу?*

*Я просто гуляла, понимаешь ты это?*

*Дина невольно повысила голос, и Аля тут же оборвала ее:*

*— И не кричи, пожалуйста. Папа тебе разрешил уходить так поздно?*

*— Аля, мне девятнадцать лет, ты не забыла?*

*— Значит, ты дождалась, пока отец уснет, и ушла. И где-то шлялась до половины третьего ночи. Так, Диночка?*

*— А хоть бы и так! Что такого?*

(Александра Маринина. Воюющие псы одиночества. М., 2012. С. 5).

На основе приведенного нами фрагмента произведения Александры Марининой «Воюющие псы одиночества», мы можем сказать, что героини произведения используют имплицитную языковую агрессию как непрямую речевую стратегию, поскольку эксплицитная агрессия является запрещенным приемом при построении диалога даже при



условии использования Алей сниженной лексической единицы *шлялась*. Поэтому Аля использует имплицитную агрессию, которая выражается через критику Дины, которая передается языковыми средствами путем лексиколизации и грамматизации, например: *«И где-то шлялась до половины третьего ночи. Так, Динок?»*.

Применение вопроса адресатом представляет собой еще один способ выражения имплицитной агрессии. В приведенном нами фрагменте детективного произведения «Воюющие псы одиночества» в качестве примера имплицитной агрессии являются такие реплики — вопросы: *«Я просто гуляла, понимаешь ты это?»*; *«Аля, мне девятнадцать лет, ты не забыла?»*, которые используются Диной для того, чтобы задеть и упрекнуть Алю. Тем самым Дина дает понять Але, что она не замечает очевидных вещей, и это ее очень раздражает. Скрытое раздражение героини детективной повести передается именно через имплицитную агрессию.

Здесь также налицо гиперболическое использование лексики: *«Не хами, детка»*; *«...И не груби»*. Тем самым передается агрессивное отношение к адресату.

Высказывания участников речевого общения являются семантически соотнесенными с имплицитными теориями морали. Отметим, что рассматривая имплицитные императивы как элементы коммуникации, мы, прежде всего, остановимся на вопросах имплицитных императивов как совокупности стереотипов и представлений.

Кроме это, необходимо подчеркнуть, что ультураологические факторы играют немаловажную роль при создании, восприятии и воздействии на адресата. Например, в рекламе использование импликаций — семантических элементов, не выраженных в речевом акте языковыми средствами, но вытекающих из эксплицитно выраженных элементов — позволяет привлечь внимание адресата к информации рекламного текста, повлиять на его знания и мнения. Имплицитный смысл воспринимается адресатом, благодаря знаниям «экзистенциальной и лингвистической пресуппозиции, то есть экстралингвистическим и лингвистическим знаниям» [2].

Таким образом, рассмотрев антропоцентрическое проявление языка в речи, мы приходим к выводу, что это явление представляет собой эгоцентрический феномен. В речевом акте на центральном месте представлен человек как говорящий индивид, который воспринимает мир через свое бытие.

### **Библиографический список**

1. Князева Е. Г. Полиmodalный дискурс с невербальным компонентом // Военно-гуманитарный альманах. Серия: Лингвистика. Вып. 2, т. 2: Язык.

Коммуникация. Перевод: материалы XI Междунар. науч. конф. по актуальным проблемам языка и коммуникации. М.: ИД «Международные отношения», 2017. С. 8–13.

2. *Лисоченко Л. В.* Высказывания с имплицитной семантикой (логический, языковой и прагматический аспекты). Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1992. 160 с.

3. *Попова Т. Г.* Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков). М.: Изд-во МГОУ «Народный учитель», 2003. 146 с.

4. *Попова Т. Г.* О важности вычленения объема составляющей культуры // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы Междунар. конф. М.: РУДН, 2006. С. 428–436.

5. *Фуко М.* Археология знания: пер. с фр. Киев: Ника-Центр, 1996. 208 с.

# ФИЛОЛОГИЯ

**Ван Синхуа, Мэн Линся**

Муданьцзянский педагогический университет  
(Муданьцзян, Китай)

## **Способы пополнения лексического состава китайского интернет-сленга**

**Аннотация.** В статье речь идет об основных способах пополнения лексического фонда китайского интернет-сленга, таких как метафоризация, метонимизация, аббревиация. Также описывается новый способ — иероглифическая эвфония. Выявлены наиболее продуктивные словообразовательные средства, характерные для китайского интернет-сленга.

**Ключевые слова:** интернет-сленг; китайский язык; словообразование; заимствование; метафоризация; метонимизация; аббревиация; иероглифическая эвфония.

В современной информационной реальности Интернет оказывает активное влияние на разные сферы жизни современного общества, а это влияние ярко проявляется в языке — формируется интернет-язык. Язык сети Интернет, блогов, форумов и чатов является неотъемлемой частью общения современников, а именно Интернет убедительно показал, что условия коммуникации влияют на структуру языка и его лексический состав. С ростом популярности Интернета увеличивается и объем интернет-лексики.

И, конечно, не будет преувеличением сказать, что любой язык, китайский в том числе, в интернет-коммуникации неизбежно изменяется. В настоящее время в системе национального китайского языка интернет-язык занимает значимое место, он считается новым источником пополнения лексического фонда современного китайского языка, а также новым объектом изучения для лингвистов.

Язык, широко употребляемый разными слоями общества (конечно, в основном молодежью) в сфере интернет-коммуникации, условно можно назвать интернет-сленгом.

Проблема исследования и описания интернет-сленга, особенностей пополнения его лексического состава в последние десятилетия представляет большой интерес в современной лингвистике [1; 2; 3].

Сегодня в китайском языке процесс заимствования приобрел массовый характер, в повседневной жизни наблюдается активное употребление и широкое распространение иностранных слов. Кроме того, пополнение словаря современного китайского интернет-сленга идет не

только за счет внешних заимствований, но и за счет внутренних: из территориальных диалектов (например, тайваньского, гонконгского), профессиональных и социально-групповых жаргонов (например, жаргона программистов, наркоманов и др.).

На современном этапе англицизмы в китайском языке полностью адаптируются и активно употребляются. Причина этого заключается в понимании особого статуса английского языка как средства межнационального и межкультурного взаимодействия.

Современная китайская молодежь стремится изучать английский язык, это позволяет привнести в китайскую интернет-лексику английские слова и выражения. Англицизмы входят как неотъемлемая часть в состав китайского интернет-сленга, например: 爱豆 ài dòu — от англ. idol, кумир, обращение фаната к своему любимому кумиру в шоу-бизнесе; 北鼻 běi bí — ребенок, детка, бэби (калька с английского), 极客 jí kè — от англ. geek, гик, человек, одержимый высокими технологиями (обычно компьютерами и гаджетами); 麻豆 má dòu — от англ. model, модель. Отметим, что при переводе с английского на китайский язык фонетические особенности и значение лексем сохраняются в силу эквивалентности их смысла в обеих лингвокультурах.

Кроме заимствований из английского языка, в китайский интернет-сленг проникают также иноязычные лексемы из других языков. Японская и корейская культуры берут начало в культуре Древнего Китая. В связи с культурным сходством между странами корейские и японские телесериалы и поп-музыка востребованы китайскими зрителями, особенно молодым поколением. Немало слов приходит в китайский Интернет-сленг из японского и корейского языков. Приведем примеры заимствованных сленгизмов из корейского языка: 欧巴 ōubā — старший брат, калька с корейского слова, обычно о красивом парне; 思密达 sī mì dá — частица, выражает юмористическое отношение и др.; из японского языка: 熟女 shú nǚ — зрелая женщина в возрасте от 30 до 50 лет; 卡哇伊 kǎ wā yī — кавайный, милый человек, 独男 dú nán — неженатый, одинокий мужчина; 森女 sēn nǚ — мори-девушка, японский уличный стиль девушек.

Необходимо упомянуть лексемы, которые проникают в состав китайского интернет-сленга из тайваньского и гонконгского диалектов. Приведем примеры заимствованных сленгизмов из гонконгского диалекта: 凯子 kǎi zi — бойфренд; 拍拖 pāi tuō — встречаться, тусоваться с кем-нибудь; 扫货 sǎo huò — делать шопинг; 玉女 yù nǚ — красавица.

Если говорить о способах образования интернет-сленгизмов, отметим здесь частотность **метафоризации, метонимизации и аббревиации.**

В китайском интернет-сленге метафоризация является наиболее продуктивным способом образования новых сленговых слов и выражений, например: 草根 sāogēn — буквально переводится как «корешок травы», в переносном смысле обозначает народные массы, низшие слои общества; 打鸡血 dǎ jīxiě: в прямом смысле — делать укол куриной крови, а в переносном — придать сил, взбодрить, оживить, быть возбужденным, помешаться; 电脑虫 diànnǎochóng — буквально переводится как «компьютерный червяк», а в переносном значении — заядлый пользователь компьютера.

Путем метонимии образованы следующие сленговые единицы: как 玻璃心 bō li xīn: в прямом смысле — «стеклянное сердце», ранимый, обидчивый человек; 白领 bái lǐng: в прямом смысле — «белый воротничок», в переносном — офисный рабочий; 金领 jīn lǐng — «золотой воротничок», руководитель высшего ранга или высококвалифицированный специалист; 蓝领 — «синий воротничок», работник физического труда; 牛郎 niú láng — «пастух», жиголо.

В основном все аббревиатуры китайского интернета-сленга можно разделить на следующие группы:

1. Буквенные аббревиатуры, записываемые первыми буквами китайских морфем в фонетической транскрипции «пиньинь»: DX от 大虾 dà xiā — продвинутый интернет-пользователь; SG от 帅哥 shuài gē — красавчик; PMP от 拍马屁 pāi mǎ pì — подлизываться, подхалимничать; XB от 学霸 xuéba — отличник, усердный ученик; GY от 勾引 gōu yǐn — соблазнять, завлекать.

2. Буквенные аббревиатуры, заимствованные из английского языка: BFF, best friend forever — лучший друг навсегда; BFFL, best friend for life — лучший друг в своей жизни; GTG, got to go — пора идти; TTYL, talk to you later — позже поговорим; GLHF, good luck have fun — приятного времяпрепровождения.

3. Комбинация цифр, которая по произношению похожа на китайские слова и словосочетания, данные цифровые коды основаны на характерной для китайского языка омонимии: 286 от 落伍了 luòwǔ le — отсталый, непродвинутый; 666 от 牛牛牛 niú niú niú — круто; 7998 от 去走走 ba qù zǒu zǒu ba — иди погуляй; 70345 от 请你相信我 qǐngnǐxìnxìnwǒ — прошу мне поверить; 0837 от 你别生气 nǐ bié shēng qì — не сердись, не обижайся; 6868 от 溜吧溜吧 liūbaliūba — отстань; 1414 от 意思意思 yìsīyìsī — поблагодарить; 555 от 呜呜呜 wūwūwū — хны-хны, подражание плачу.

4. Смешанные аббревиатуры, включающие в себя иероглифы, цифры и буквы: V587 от 威武霸气 wēi wǔ bà qì, выражает мужественность и уверенность; 小P孩 от 小屁孩 xiǎo pìhái — молодой человек; 3Q — спасибо, от англ. thank you; mǐ 2 — я тоже, от англ. me too; 好8 от 好吧 hǎoba — хорошо, ладно.

Отметим также такой способ сленгообразования, как **иероглифическая эвфония**. В этом случае обыгрывается значение слов, совпадающих по фонетическому звучанию, но носящих разные тоны и имеющих разное написание и значение. В интернет-общении существуют такие иероглифические эфонизмы, как 开森 kāisēn — весело (ср. 开心 kāixīn); 小公举 xiǎogōngzhǔ — маленькая принцесса, перен.: единственная в семье и зачастую избалованная дочь (ср. 小公主 xiǎogōngzhǔ); 帅锅 shuài guō — красавчик (ср. 帅哥 shuài gē); 酱紫 jiàng zǐ — вот именно так, таким образом (ср. 这样子 zhèyàng zi).

Таким образом, рассмотрев основные особенности словообразования единиц китайского интернет-сленга можно сделать вывод о том, что источники его пополнения весьма разнообразны и обусловлены типологическими особенностями китайского языка. Благодаря новым условиям общения современный китайский язык претерпевает коренные изменения в своем лексическом составе, особенно этот процесс заметен в интернет-коммуникации. Интернет-сленг оказывает влияние на современный китайский язык, обогащает его сленгизмами, охватывающими разные сферы жизни современного общества.

### Библиографический список

1. Ван С., Курьянович А. В. Жаргонизмы в речи китайской молодежи: опыт лингвокультурологического описания // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2016. № 3(166). С. 9–14.
2. Ван С. Особенности пополнения лексического состава китайского молодежного жаргона // Наука и образование: материалы XX Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 2016. Т. II, ч. 1. С. 165–171.
3. Сбоев А. Н. Анализ лексики китайского интернета с точки зрения словообразования // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. Языкознание. 2015. № 3(33). С. 70–81.

**Н. В. Гаврилова**  
Институт Сен-Лоран  
(Льеж, Франция)

## **Процесс феминизации имен существительных, обозначающих профессии во французском языке (на примере франкоговорящей Бельгии)**

**Аннотация.** В статье описываются проблемы и процессы феминизации имен существительных, обозначающих профессии, функции и титулы, на примере франкоговорящей части Бельгии. Рассматриваются способы образования указанных имен существительных в женском роде.

**Ключевые слова:** феминизация; имя существительное; французский язык; термин; терминология.

Новые политические, экономические, внутриорганизационные явления влекут за собой радикальные изменения в общественном сознании. Желание поддержать во Франции французский язык как элемент социального единства подтверждает закон от 4 августа 1994 г. Этот закон и основное решение Конституционного Совета позволили вмешательство в язык, соответствующее характеру организаций, отдавая компетенцию в руки независимой комиссии, прежде всего выпавшей на долю Первого министра Франции, разработать и опубликовать официальную терминологию [1]. Французское правительство занимается разработкой и предлагает узус некоторых наименований профессий мужского рода в женском роде.

Однако процесс феминизации терминов, обозначающих профессии во французском языке, затронул не только Францию, но также и другие франкоговорящие страны. Рассмотрим данное явление на примере Бельгии, в частности, Федерации Валлония-Брюссель.

В 1993 г. парламент Французского сообщества Бельгии проголосовал за декрет, рекомендуемый употребление названий профессий, функций и титулов мужского рода в женском роде. В тот же год в свет выходит первое издание «Гида по феминизации». Например, если ранее формы *Madame le Sénateur*, *le Doyen*, *le Commissaire européen* были общепринятыми и общеупотребительными, то в «Гиде по феминизации» рекомендовалось употреблять формы *Madame la Sénateur*, *la Doyenne*, *la Commissaire européenne*.

Чем же обосновано появление вышеуказанного декрета? Во-первых, сделать заметной *женщину* в профессиональной среде, особенно на руководящих постах. Во-вторых, побудить женщин к выполнению руководящих функций. В-третьих, способствовать интеграции на прак-

тике лингвистических форм наиболее уместных для определения женского рода [2].

Речь шла об обеспечении лингвистических ограничений при образовании наименований в женском роде, чтобы избежать их беспорядочного распространения более или менее совместимых с правилами французского языка.

Позиция властей не может являться единственным двигателем изменений в языке. Их рекомендации основываются, главным образом, на нуждах их сообщества. Правительство лишь позволяет в нормативных рамках (официальная терминология и узус) определить условия образования женского рода и нормализовать лингвистическое употребление терминологии в речи, в частности в письменной. Однако, его работа носит только рекомендательный характер.

После выхода в свет первого «Гида по феминизации» в 1993 г. работа претерпела изменения и подверглась переизданию дважды — в 2005 и 2014 гг.

Цель третьего издания «Гида по феминизации» (2014 г.) — предложить обновленный список имен существительных, обозначающих профессии, в мужском и женском роде. В данном источнике также делается попытка пролить свет общественности на образование вышеуказанных существительных и их использование в текстах [2].

Тем не менее ситуация парадоксальна, поскольку нет согласованности в употреблении женского рода. Необходимо констатировать факт того, что феминизация, не смотря на свое широкое применение, не может распространяться на все существительные, обозначающие профессии, ни во всех контекстах. Отмечается относительная неоднородность между секторами, которые обладают чрезмерностью, и неоспоримое зияние между феминизацией профессиональных названий и отвержение процесса феминизации должностей. Такое отвержение объясняется тем, что любая государственная должность является безличной, так как она не отражает исключительную идентичность. В данном случае любой человек может ее занимать.

Важно заметить, что образование женского рода некоторых имен существительных вызывает затруднение. Как правильно сказать: *auteur*, *auteure* или *autrice* (рус. яз. «автор»)? Можно ли написать *professeure* (рус. «преподаватель»)? Именно для избежания данных колебаний был задуман «Гид по феминизации», в котором представлен список из 1 700 терминов, обозначающих профессии, должности и титулы. Все они могут использоваться как в устной, так и в письменной речи.

Поскольку мы ограничены объемами статьи, рассмотрим, какие же основные принципы должны учитываться при образовании женского рода существительных:



1. Если существительные в мужском роде заканчиваются на *-eur*, то:

а) в женском роде они могут иметь окончание *-eure*. Например: *un mineur — une mineure* (шахтер), *un supérieur — une supérieure* (начальник), *un prêtre — une prieure* (настоятель).

б) в женском роде могут иметь окончание *-eure* или оставаться без изменения, а указателем женского рода служит для них только артикль *une/la*. Например: *un auteur — une auteure* или *une auteur* (автор); *un docteur — une docteure* или *une docteur* (доктор); *un professeur — une professeure* или *une professeur* (преподаватель); *un gouverneur — une gouverneure* или *une gouverneur* (губернатор); *un traiteur — une traiteure* или *une traiteur* (владелец домашней кухни).

2. Если существительные в мужском роде заканчиваются на *-teur* и не относятся к пункту 1, то в женском роде могут иметь окончание *-trice*, при условии, что:

а) они родственные с лексическими единицами, оканчивающимися на *-tion* или *-ssion*. Например: *un émetteur — une émettrice* (эмитент); *un éditeur — une éditrice* (издатель);

б) заменяя существительное на *-eur* глаголом на *-er*, данный глагол не существует во французском языке. Например: *un aviateur — une aviatrice* (летчик).

3. Если существительные в мужском роде заканчиваются на *-eur* и не выполняют вышеуказанные условия, то в женском роде приобретает окончание *-euse*. Например: *un acheteur — une acheteuse* (покупатель), *un chercheur — une chercheuse* (исследователь), *un emprunteur — une emprunteuse* (заемщик).

4. Если существительное в мужском роде заканчивается на *-e*, *-a* или *-o*, то в женском роде они остаются без изменения, а указателем женского рода служит для них только артикль *une/la*. Например: *un artiste — une artiste* (артист), *un psychologue — une psychologue* (психолог).

5. Если существительное в мужском роде заканчивается на согласную, *-é* или *-i*, то в женском роде приобретает окончание *-e* (с удвоением конечного согласного). Например: *un mécanicien — une mécanicienne* (механик), *un apprenti — une apprentie* (ученик/ подмастерье), *un chargé de mission — une chargée de mission* (уполномоченный) [2].

Следует отметить, что ранее феминизация названий, касающихся должностей, чинов или званий, встречала сильное сопротивление и казалась значительным лингвистическим переворотом. На сегодняшний день многие из данных существительных в женском роде ассимилировались и прочно закрепились в вокабуляре носителей французско-

го языка. Примером тому являются слова: *un recteur — une rectrice* (ректор), *un préfet — une préfète* (префект), *un directeur d'administration centrale — une directrice d'administration centrale* (директор центральной администрации).

Терминология, принятая регламентированным путем может, однако, достичь цели только распространением ее использования. В действительности, это узус, рассматриваемый как совокупность языковых практик или привычек, ссылочное значение которых признано, который сохраняет заурядное право развития языка и фиксации его семантического и морфологического содержания [1].

Таким образом, на практике не существует явного противостояния в отношении феминизации, хотя вокабуляр от случая к случаю дает такую возможность.

### **Библиографический список**

1. Гаврилова Н. В. К вопросу феминизации терминов, обозначающих профессии во французском языке // Лингвометодические чтения. Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2007. С. 19–23.

2. Moreau M.-L., Dister A. Mettre au féminin: Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre / Fédération Wallonie-Bruxelles Culture. 3-<sup>e</sup> édition. Bruxelles, 2014. 94 p.

**С. И. Гусева, Ю. П. Иванашко, В. В. Сысоенко**

Амурский государственный университет  
(Благовещенск)

### **Просодический потенциал сегментных единиц в информационной структуре высказывания**

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения количественных характеристик ударенных гласных, расположенных на участках информативной нагруженности, на материале русской вокальной и спонтанной разговорной речи. Авторами отмечается, что высоким просодическим потенциалом в вокальной речи характеризуются наиболее частотные гласные русского языка, в то время как в спонтанной речи им обладают также гласные с невысоким рангом частотности.

**Ключевые слова:** сегментные единицы; гласные; просодический потенциал; информационный фокус; информационная структура высказывания.

Наши исследования на материале разных языков убедительно показали, что реализация сегментных единиц — это не только функция комбинаторно-позиционных условий, коартикуляции, особенностей дискурсивных артикуляционных практик, но и положения сегмента

в информационной (коммуникативной, тема-рематической) структуре высказывания [3; 5; 7; 9].

Как известно, одним из наиболее важных средств маркировки информационного фокуса выступают просодические средства. Поскольку анализ реализации фонем предполагает учет взаимодействия всех уровней организации высказывания, изучение просодических характеристик, в частности ударения, под различным углом зрения является неотъемлемой частью фонетического анализа экспериментального материала.

Предметом нашего исследования, результаты которого будут представлены ниже, был количественный анализ ударенных гласных, реализованных на информативно нагруженных участках вокальной и спонтанной речи. Такой анализ среди прочего позволяет, на наш взгляд, определить просодический потенциал, под которым понимается нами частотность просодической маркировки гласного в пределах информационного (коммуникативного) фокуса.

Экспериментальное исследование проводилось на материале идиолекта носителя русского языка, профессиональной певицы с голосом сопрано. Высококачественные записи пения и спонтанной речи певицы были получены и оцифрованы в лаборатории фонетики Амурского гос. университета, а затем подвергнуты различным видам субъективного и инструментального анализа с помощью программы компьютерной обработки речевого сигнала PRAAT [2].

Одним из направлений исследования, как отмечалось, было изучение реализации гласных на участках разной информативной нагруженности. Определение участков ремы (информационного фокуса) осуществлялось в ходе аудиторского эксперимента с участием 20 носителей русского языка согласно методике, описанной нами ранее [1; 3; 6; 7]. Аудиторами выступили две группы по 10 человек в каждой: группа профессиональных вокалистов и группа студентов. Для прослушивания с целью проведения индексирования текста (выделения информационного фокуса) каждой группе аудиторов предъявлялись вокальные произведения и спонтанная речь в произнесении диктора-певицы — участницы эксперимента.

Проиллюстрируем в табл. 1 полученные результаты аудиторского анализа данными о восприятии вокального произведения «Колыбельная» следующего содержания:

1. Баю-баюшки, баю,
2. Тебе песенку спою.
3. Спи-ка, Ваня, бог с тобой,
4. Вьется ангел над тобой,

5. Над твоей, над головой
6. Да над милой, дорогой.
7. Крылышком помахивает,
8. Тебя спать укладывает,
9. Глазки белые сожми,
10. Ручки белые прижми,
11. Ничего не говори,
12. Только в люлочке лежи.
13. Богородица пришла,
14. Сон Ванюше принесла.
15. А ты, ангел, с небеси
16. Дрему поскорей неси,
17. Для милого, хорошего
18. Паренька пригожего,
19. Спи-ка, Ваня, успокойся,
20. Глазки ангельски закройись.
21. Спи-ка, Ваня, со Христом,
22. Под серебряным крестом.
23. Поскорее ты усни,
24. Крепкий сон к тебе приди,
25. Спи-ка, Ваня, бог с тобой,
26. Божья милость будь с тобой!

Т а б л и ц а 1

**Восприятие информативно нагруженных участков вокальной речи**

№ строки песни	Информативно нагруженные слова	Ударенные гласные	Результаты восприятия информационного фокуса, %	
			Вокалисты	Студенты
1	Баю баюшки	/а/	70	
		/а/	60	60
2	песенку спою	/ε/	60	80
		/и/	80	90
3	Спи-ка	/i/	60	0
4	Вьется ангел	/о/	60	
		/а/	90	80
5	над головой	/а/	60	80
		/о/	70	90
6	-----			
7	Крылышком	/i/	---	60
8	спать укладывает	/а/	60	60
		/а/	90	90
9	глазкиО	/а/	80	70
10	ручки прижми	/и/		100
		/i/	60	70
11	не говори	/i/	70	70

Окончание табл. 1

№ строки песни	Информативно нагруженные слова	Ударенные гласные	Результаты восприятия информационного фокуса, %	
			Вокалисты	Студенты
12	лежи	/i/	100	70
13	Богородица	/o/	70	100
14	сон принесла	/o/	90	80
		/a/	70	
15	-----			
16	-----			
17	-----			
18	паренька пригожего	/a/	60	
		/o/	90	
19	Спи-ка	/i/	---	60
20	глазки закройтесь	/a/	60	70
		/o/	60	
21	-----			
22	крестом	/o/	60	80
23	усни	/i/	80	70
24	сон	/o/	70	60
25	бог с тобой	/o/	---	60
		/o/	---	60
26	-----			

Данные о восприятии информативно нагруженных участков спонтанной речи представлены в табл. 2. Считаем целесообразным так же привести содержание предложенного аудиторам для индексирования диалогического текста.

«1. У вас есть дети, как их зовут, где они учатся, что любят делать? 2. Вы любите проводить время вместе? 3. У меня одна дочь. 4. Зовут ее Светлана. 5. Учится она на третьем, перешла сейчас на третий курс педагогического колледжа, художественно-графическое отделение. 6. Она любит очень рисовать, это у нее получается довольно-таки неплохо. 7. И, конечно, мы любим проводить с ней время вместе, тем более что у нее сейчас такой интересный возраст, ей семнадцать лет. 8. Ну, наше любимое времяпрепровождение — мы любим устраивать фотосессии, вдвоем с ней гуляем по городу, друг друга фотографируем, заходим в кафе, пьем кофе, вот. 9. Или, ну, естественно, шопинг. 10. Мне с ней сейчас очень комфортно, потому что мы можем вместе что-то обсудить, друг друга, подсказать, что лучше, что хуже, и так далее, опять же пойти в какой-то торговый центр, бродить там несколько часов, потом сидеть в кафе, пить кофе, обсуждать покупки, в общем нам все это нравится, мы со Светой очень часто вот именно вот этим занимаемся.

11. Какие черты характера цените в людях? 12. Что вас больше всего отталкивает в противоположном поле? 13. В людях мне больше всего нравится, пожалуй, честность и открытость. 14. Не могу терпеть, когда люди начинают вести какую-то двойную игру, потому что хочется знать, с кем ты имеешь дело. 15. Люди, которые себе на уме, у меня вызывают ощущение неприязни, по той причине, что я не знаю, с кем я имею дело, я не знаю, как вести себя с этим человеком. 16. Когда человек скрывает что-то, ну лучше, наверное, сказать правду и потому, что все тайное всегда становится явным. 17. Как вы относитесь к акции Pussy Riot, и какой был бы ваш вердикт? 18. Насчет вердикта не могу сказать, я об этом не думала, а к Pussy Riot я отношусь просто как к бескультурью, элементарному бескультурью. 19. Человек культурный никогда бы в жизни себе не позволил ни за какие деньги совершить подобную выходку в святом для других людей месте. 20. Это мое убеждение. 21. Это просто от бескультурья происходит».

Т а б л и ц а 2

**Восприятие информативно нагруженных участков спонтанной речи**

№ строки песни	Информативно нагруженные слова	Ударенные гласные	Результаты восприятия информационного фокуса, %	
			Вокалисты	Студенты
1	есть	/ɛ/		60
	дети	/ɛ/	100	100
	зовут	/u/	60	
	что	/o/	60	
2	любят	/u/	60	
	любите	/u/	70	
	проводить	/i/		60
	время	/ɛ/		100
3	вместе	/ɛ/	70	80
	дочь	/o/	100	100
4	Светлана	/a/	100	100
5	третий	/ɛ/	100	90
	курс	/u/	100	90
6	любит	/u/	90	70
	рисовать	/a/	60	100
7	вместе	/ɛ/	70	
	семнадцать	/a/	70	70
	лет	/ɛ/		70
8	фотосессии	/ɛ/	80	70
	пьем	/o/	60	
	кофе	/o/	60	
9	шопинг	/o/	90	100
10	комфортно	/o/	70	90

## Окончание табл. 2

№ строки песни	Информативно нагруженные слова	Ударенные гласные	Результаты восприятия информационного фокуса, %	
			Вокалисты	Студенты
11	черты характера в людях	/i/	100	100
		/a/	100	100
		/u/		70
12	отталкивает в противоположном поле	/a/	90	80
		/o/		70
		/o/		70
13	нравится честность открытость	/a/	60	
		/ε/	100	100
		/i/	100	100
14	двойную игру знать	/u/	80	100
		/u/	80	100
		/a/	70	
15	неприязни	/a/	90	80
16	скрывает правду все тайное становится явным	/a/	60	
		/a/		60
		/o/		60
		/a/		70
		/o/		70
17	Pussy Riot вердикт	/a/	90	100
		/i/	80	
18	бескультурью	/u/	100	100
19	выходку в святом месте	/i/		60
		/o/	70	80
		/ε/	60	80
20	убеждение	/ε/	80	100
21	бескультурья	/u/		90

Не ставя своей задачей рассмотрение полученных данных в различных ракурсах, остановимся более подробно на количественных характеристиках просодически маркированных гласных, реализованных на участках информационного фокуса.

Наибольшим информационным потенциалом в вокальной речи, как показал анализ, характеризуются гласные /a/ и /o/. Заметим, что наши данные коррелируют с данными о частотности гласных фонем в русском кодифицированном литературном языке (КЛЯ). Согласно этим данным наиболее высокий ранг у гласного /a/, за ним следуют гласные /i/, /o/, /u/, /ε/, /i/. В нашем материале гласный /i/ занимает не вторую, а третью строчку в таблице рангов частотности, ранги остальных гласных совпадают с КЛЯ [4].

Совершенно иная картина имеет место в спонтанной речи. Наибольшим и практически одинаковым информационным потенциалом обладают ударенные гласные /a/, /ε/, /o/, /u/. Значительно меньши-

ми показателями характеризуются гласные /i/ и /i/. Следует заметить, что наши результаты существенно отличаются от данных, приведенных А. С. Штерн (безотносительно к позиции гласного по отношению к информационному фокусу) в коллективной монографии «Фонетика спонтанной речи» [8].

Предварительные итоги изучения просодического потенциала гласных, полученные нами на ограниченном материале идиолекта, свидетельствуют о практически одинаковом распределении гласных /a/, /ɛ/, /o/, /u/ на информативно нагруженных участках спонтанной речи по сравнению с усредненными данными о частотности этих гласных в спонтанной речи в целом [4; 8].

Таким образом, наши результаты свидетельствуют о том, что высоким просодическим потенциалом в вокальной речи характеризуются наиболее частотные гласные русского языка, в то время как в спонтанной речи им обладают также гласные с невысоким рангом частотности.

#### **Библиографический список**

1. Гусева С. И. К вопросу об определении ремы в психолингвистическом эксперименте // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2005. № 30. С. 61–63.
2. Гусева С. И. Магистратура по лингвистике: «бесконечность горизонтов», регламентируемая стандартом // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 8. С. 58–61.
3. Гусева С. И. Реализация немецкого вокализма: семантикоцентрический подход // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. Т. 1, № 1. С. 16–34.
4. Гусева С. И., Есауленко А. Л., Сысоенко В. В. Статистические характеристики русской речи и их использование при обучении русскому языку как иностранному // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы Всерос. науч.-метод. видеоконф. / отв. ред. О. Н. Морозова. Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2014. С. 63–70.
5. Гусева С. И., Иванашко Ю. П. Аллофонное варьирование в спонтанной монологической речи (экспериментальное исследование на материале германских языков) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 52. С. 53–70.
6. Гусева С. И., Чжан Ц. Восприятие китайской коммерческой радиорекламы: вербально-семантический фильтр // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2016. Т. 2, № 1. С. 18–32.
7. Реализация фонетических единиц в информационной структуре высказывания / С. В. Андросова, С. И. Гусева, С. В. Деркач и др.; отв. ред. С. И. Гусева. Благовещенск, 2006. 272 с.



8. Штерн А. С. Некоторые статистические характеристики русской спонтанной речи // Фонетика спонтанной речи / отв. ред. Н. Д. Светозарова. Л., 1988. С. 196–224.

9. Guseva S. I., Sysoenko V. V. Informational center in spontaneous speech and singing: acoustic and perceptual study of vowels // Phonetics without borders: Proceedings of the 2nd International Conference. Blagoveshchensk: Amur State University, 2015. P. 103–106.

### **О. Л. Заболотнева**

Челябинский государственный университет  
(Челябинск)

## **Особенности современной лекционной коммуникации**

**Аннотация.** Статья описывает особенности современной лекционной коммуникации, для которой характерна четкая структура и использование широкого спектра лингвостилистических средств. Охарактеризована виртуальная лекция, ее структура, виды и значение. Проанализировав лекции российских и зарубежных ученых и преподавателей, автор сделал вывод об актуальности виртуальной лекции благодаря новизне, доступности и научности. По мнению автора, данный вид лекции является неисчерпаемым источником для исследователей лекционной коммуникации.

**Ключевые слова:** лекционная коммуникация; виртуальная лекция; структурные особенности; метафора; антитеза.

На сегодняшний день существует множество точек зрения о лекции как одной из форм организации обучения и подачи материала для студентов в высшей школе. Актуальность лекции ставится под сомнение, ей на смену приходят новые формы, например виртуальные лекции или видео-блоги, лекции в режиме online, телемосты и т.д.

Особенностями современной лекционной коммуникации является синхронность восприятия речи, возможность понимать реакцию слушателей и проявлять личные качества лектора, а также воздействовать на молодежную аудиторию при помощи различных лингвостилистических средств. При этом речь лектора может варьироваться от формально-академической до разговорной и бытовой.

Одним из видов современной лекции является виртуальная лекция. В настоящее время лекции доступны на сайтах [ted.com](http://ted.com) (от английского Technology Entertainment Design) и [tvkultura.ru](http://tvkultura.ru). В рамках данных проектов крупнейшие российские и американские ученые современности обращаются к широкой аудитории с целью привлечения внимания к науке. В каждом выпуске программы известные ученые читают лекции по одной из фундаментальных наук. Тематика лекций разнообразна

и охватывает такие направления как литература, история, искусство, бизнес, глобальные проблемы современности, технологии и т.д.

Благодаря своей новизне и актуальности, доступности и универсальности для широкой аудитории, виртуальные лекции пользуются огромной популярностью и являются неисчерпаемым источником для исследователей лекционной коммуникации.

Важно принять и оценить все достоинства такого явления современной действительности как заочная или дистанционная форма обучения, ее необходимость и доступность. Виртуальные лекции играют здесь немаловажную роль.

В современной действительности сложно найти время для самообразования. Однако людям всех возрастов самообразование зачастую просто необходимо. Это возможность придать себе уверенности, почерпнуть что-то новое, стать экспертом в определенной области науки и знаний. Помимо внутреннего развития, эрудированный человек получает множество положительных моментов извне — он пользуется огромным уважением среди окружающих, может зарабатывать деньги благодаря тому, что какое-то время своей жизни тратит на ознакомление с новой информацией.

Мы придерживаемся мнения Марии Павловны Котюровой о том, что «российские лекторы ведут диалог не только со студентами, но и со своими предшественниками и современными оппонентами в науке, что обусловлено не столько логико-познавательной стороной мысли, сколько стремлением автора убедить читателя (слушателя) в достоверности именно своей точки зрения» [4]. Все это делает виртуальную лекцию информативной, познавательной, убедительной и захватывающей.

Говоря о структурных особенностях устной научной речи, следует заметить, что она является разновидностью устной публичной речи, которая всегда адресована и ориентирована на контакт со слушателями. Характерной чертой как для русскоязычной, так и для англоязычной виртуальной лекции является ее четкая структура. Лекции начинаются с приветствия слушателей, краткого содержания или плана, отсылка к предыдущим темам, ключевых вопросов, которые будут на ней освещены.

Например, Наталия Ивановна Басовская, историк-медиевист, доктор исторических наук, профессор, специалист по истории средних веков Западной Европы в РГГУ в своей лекции «Три царицы древнего Египта», завершая вступительную часть, переходит к основной части лекции: «Итак, повторяю еще раз, подводя итог вступлению, мне хочется увидеть, поискать в этих трех фигурах, трех портретах нечто, говорящее об их женской природе власти» [2].

Дмитрий Петрович Бак, филолог, литературный критик, журналист, доктор филологических наук, профессор РГГУ, рассказывая о романе «Анна Каренина» Льва Николаевича Толстого, четко структурирует лекцию во вступлении к ней: «Начнем с трех подступов к роману: мы поговорим о, во-первых, Л. Н. Толстом в это время (время создания романа «Анна Каренина»); во-вторых, мы поговорим о том, что происходило в истории литературы и, в-третьих, что очень важно, о том, что происходило в гуманитарной науке в эти годы» [1].

Профессор Йельского Университета, Эми Хангерфорд, озвучивая тему лекции, структурируя ее, при этом иронизирует: «Today we are going to talk about Ireland and England, predominantly England, not because Ireland is not important, but because we know less about Ireland [7]. (Пер.: «Сегодня мы поговорим об Ирландии и Англии, в основном об Англии, не потому, что Ирландия неважна, а потому, что об Ирландии мы знаем меньше»). Вступление и четкая структура лекции позволяют проследить ход мыслей самого лектора и вместе с ним сделать значимые выводы и обобщения.

Иногда, в заключительной части лекции, по нашим наблюдениям, лектор может прийти к неожиданным для слушателей выводам. Екатерина Евгеньевна Дмитриева, доктор филологических наук, профессор кафедры сравнительной истории литературы Института филологии и истории РГГУ, заканчивая свою лекцию «Лишний человек или герой нашего времени», говорит: «И вот чем я хотела закончить: пафос, если можно говорить о пафосе в моей сегодняшней лекции, сводился к тому, что лишний человек это очень условное наименование, что они не были лишними, что есть в этом какая-то неправильность» [3].

Лекторская речь представляет собой комплекс явлений, каждое из которых может быть рассмотрено и исследовано обособленно. Огромный интерес представляет лингвостилистический анализ лекторской речи.

Рассказывая о жизни и творчестве А. И. Солженицына, переводчик, писатель, литературовед и главный редактор журнала «Иностранная литература», Александр Яковлевич Ливергант использует ряд антитез, чтобы передать слушателям противоречивое отношение к творчеству писателя: «До сих пор, по настоящее время, к нему относятся и у нас и за рубежом по разному: кто-то с *любовью*, с *восторгом*, с глубокой и последовательной *преданностью* всему тому, что он в своей жизни сделал; кто-то *скептически*, *иронически*, а кто-то и просто с нескрываемой *ненавистью*» [5]. Данные антитезы позволяют ясно понять весь спектр чувств и эмоций, которые читатель может испытывать по отношению к великому писателю.

Антитезы в лекции Владимира Степановича Мясникова, академика РАН, доктора исторических наук об истории России XX века, достаточно емко указывают на противоречивость глобальных событий, которые произошли в России в XX веке. «Дихотомия — это значит противопоставление, противоречивые вещи XX века: революции-реформы, национализм-интернационализм, клерикализм и преследование по делам религиозным и церковей, индивидуализм и коллективизм — и все это сошлось в течение одного века на нашей стране (России)» [6]. Данное описание является емким и лаконичным. Каждая дихотомия в отдельности уникальна и в истории России охватывает определенный период, за которым кроются отдельные судьбы людей и их семей, горе и страдание, боль от потерь и радость от встреч.

Дмитрий Петрович Бак создает ряд метафорических образов, повествуя о романе Толстого «Анна Каренина»: «...это *полос стабильности в океане хаоса* накануне российской катастрофы первого марта восемьдесят первого года. Этот роман абсолютно актуален и для нашего времени, потому что его тонкое и глубокое понимание защищает нас от позитивистских прямолинейных *рецептов жизни*» [1]. Внимание читателей и критиков к данному роману не ослабевает, его актуальность не ставится под сомнение, наоборот, для современной молодежи в нем открываются новые смыслы, расширяется и интерпретационное поле для критиков.

Профессор Йельского университета Эми Хангерфорд в цикле лекций о романе-автобиографии Ричарда Райта «Blackboy» рассказывает об ужасах расизма и неблагоприятном положении темнокожих людей в США. В заключительной части лекции профессор использует ряд противопоставлений для описания противоречивого характера Американской литературы второй половины XX века: «I just want to recap what I talked about last time very briefly. I made the point in the first lecture that American literature in the middle of the XX century is particularly preoccupied with the relationship between *the writer* and *the reader*, between *imagination* and *lived experience*, between *fiction* and *truth*, between *the reader* and *the text* and these are very contested interfaces at this period» [7].

Профессор говорит о том, что при интерпретации художественного произведения американской литературы середины XX века необходимо учитывать его важные составляющие: взаимоотношение между автором и читателем, творческим воображением и личным опытом, вымыслом и реальностью, читателем и текстом произведения. Вместе с тем эти составляющие достаточно противоречивы в данный период.

Лекторы, по нашим наблюдениям, выступают в роли активных комментаторов, которые всегда выражают личное отношение к любой теме. Лекторское мастерство — это творчество, в момент которого человек выходит за пределы своей профессии и действует как личность, в том числе, читая лекции незримому слушателю в виртуальном пространстве.

Современная лекционная коммуникация представляет собой синтез лекционного мастерства, единой коммуникативной и педагогической цели, сотрудничества аудитории и оратора, авторского подхода к ведению лекции, что позволяет говорить о дискурсивной трансформации лекционного преподавания за последние десятилетия.

### Библиографический список

1. *Бак Д. П.* Анна Каренина. URL: <http://tvkultura.ru/video/show/brand> (дата обращения: 20.10.2017).
2. *Басовская Н. И.* Три царицы Древнего Египта. URL: <http://tvkultura.ru/video/show/brand> (дата обращения: 30.11.2017).
3. *Дмитриева Е. Е.* Лишний человек или герой нашего времени. URL: <http://tvkultura.ru/anons/show/episode> (дата обращения: 05.05.2018).
4. *Котюрова М. П.* Стилистика научной речи: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2012. 135 с.
5. *Ливергант А. Я.* Жизнь и творчество А. И. Солженицына. URL: <http://tvkultura.ru/anons/show/episode> (дата обращения: 05.05.2018).
6. *Мясников В. С.* История России XX в. URL: <http://video.sibnet.ru> (дата обращения: 07.05.2018).
7. *Хангерфорд Э.* Blackboy. URL: <http://freevideolectures.com> (дата обращения: 20.10.2017).

### Н. В. Золотарева

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## Роль речевой ситуации в использовании эвфемизмов

**Аннотация.** В статье рассматривается ряд определений, данных учеными понятию «эвфемизм», а также делается акцент на многоаспектной природе эвфемизмов. Автором затрагиваются вопросы целесообразности использования эвфемизмов в речи, делается попытка рассмотреть реакции реципиента на употребление эвфемистических высказываний, приводятся примеры удачной и неудачной для применения данного языкового явления речевой ситуации.

**Ключевые слова:** эвфемия; эвфемизм; синонимия; когнитивный подход; эвфемизация; речевая ситуация; реципиент.

Традиционно в лингвистике эвфемия рассматривается в качестве особой разновидности синонимии. Такой подход обусловлен тем, что, с одной стороны, эвфемизм и исходная номинация находятся между собой в отношениях синонимии, а с другой — тем, что в качестве эвфемизма может выступать идеографический или стилистический синоним исходной номинации. Синонимия может выступать одним из языковых средств эвфемизации, хотя эти два явления не могут быть приравнены друг к другу.

Применение когнитивного подхода к явлению эвфемизации позволяет посмотреть на этот вопрос шире: эвфемизация в этом случае представляется явлением более широким, нежели внутрисистемные отношения между единицами языка, такими, как синонимия, антонимия, гиперогипонимия и т.д. Она может рассматриваться как ментальный процесс, в основе которого лежат определенные концептуальные схемы и модели вторичной интерпретации знаний.

Динамичность и многоаспектная природа эвфемизмов приводят к возникновению большого разнообразия их лексико-грамматических форм, эмоциональной нейтральности или стилистической окрашенности, а также вариативности их эвфемистического потенциала. Эвфемизмы — эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов и выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными. По мнению И. Р. Гальперина, эвфемизм — это слово или фраза, используемая для замены неприятного слова или выражения более приемлемым словом или выражением [2]. Ю. М. Скребнев относит эвфемизмы не к определенной лексико-семантической группе слов, а скорее к некоему стилистическому результату, достигающемуся различными способами, когда «сильное» выражение уступает место ослабленному. Он справедливо считает, что любой случай недосказанности обладает свойствами эвфемии [9]. Л. П. Крысин, в свою очередь, считает эвфемизм видом иносказания, а главным отличием эвфемизма от других видов иносказаний называет тот факт, что к эвфемизмам говорящий прибегает тогда, когда хочет завуалировать, закамуфлировать некий смысл, который по той или иной причине считает неудобным обозначать прямо [6]. Согласно В. П. Москвину, эвфемизмы представляют собой средство реализации условия ситуативной уместности речи. Эвфемия, таким образом, — это использование словесных зашифровок с целью смягчить, завуалировать, изящно «упаковать» предмет сообщения, оставив все-таки возможность любому носителю языка догадаться, о чем идет речь [7]. Ряд ученых, в том числе Д. Болинджер, относят эвфемизмы к классу слов с дополнительной смысловой нагрузкой, которые используются

для обозначения чего-либо в подходящем, благоприятном для говорящего виде [1]. Лингвистический смысл эвфемизмов состоит в том, что они способны скрывать, затушевывать, вуалировать явления, имеющие в общественном сознании негативную оценку.

Не все лингвисты сходятся во мнении о «полезности» и целесообразности использования эвфемизмов, несмотря на их положительную коннотацию. Частично это объясняется тем, что определяющее значение при выявлении семантических преобразований (к которым относятся и эвфемизмы) имеет контекст [3]. Так, М. Ильяхов и Л. Сарычева полагают, что эвфемизмы — это стыд и лицемерие, попытка говорящего выглядеть чистым в глазах других людей, «будучи по горло в грязи» [5]. По их мнению, эвфемизмы помогают человеку спрятать то, чего он стыдится, но в чем не может себе отказать. Авторы приводят пример слова «взятка»: если говорящий стесняется напрямую использовать в своей речи данное слово, то он, возможно, как-то замешан в подобном преступлении, поэтому и использует эвфемизм. Данный пример на первый взгляд кажется достаточно наивным, однако, он в определенной мере демонстрирует нам негативную сторону употребления эвфемизма.

В поддержку данной точки зрения выступает, к примеру, С. Петров [8], который вполне справедливо считает, что за эвфемизмами человек нередко прячет реальное положение дел, когда он не желает напугать кого-либо своим высказыванием или боится признать свою некомпетентность. Эвфемистическую фразу «Нами было обеспечено проведение комплексных мероприятий, направленных на повышение эффективности организации бизнес-процессов с привлечением бюджетных средств, результаты которых показали положительный тренд, имеющий значительную дельту между плановыми и фактическими показателями» С. Петров предлагает заменить на следующее высказывание: «Мы просадили бюджет, но так и не снизили затраты».

Принято считать, что подобные эвфемизмы имеют общий положительный посыл: ничего страшного, все в порядке (или будет в порядке). Однако, учитывая немалое количество употребляемых в речи чиновников или политиков эвфемизмов, можно заметить обратную тенденцию: эвфемистические высказывания начинают производить негативный эффект на реципиента.

Несомненно, изначально эвфемизмы нацелены на то, чтобы отвлекать внимание реципиента от объекта, способного вызвать антипатию. Осознание говорящим отрицательной оценки денотата играет существенную роль в процессе порождения эвфемизмов [4]. Способность эвфемизмов манипулировать реципиентом чаще всего опреде-

ляется тем, что они скрывают истинную сущность явления за счет создания нейтральной или положительной коннотации, а реципиент обычно не успевает вычленивть эвфемизмы из контекста и осмыслить их из-за обилия информации или не в состоянии идентифицировать табуированный денотат. Однако в последнее время люди перестают верить многим высказываниям или обещаниям, в которых содержится слишком много эвфемизмов. Реципиент может полагать, что мягкие и слишком вежливые выражения в речи говорящего нацелены на введение слушающего в заблуждение, на отстранение его от получения необходимой информации и т.д., хотя это, возможно, не всегда так. Зачастую подобные выражения употребляются теми, кто не желает быть втянутым в конфликт, пытается создавать ситуации, в которых собеседник не ощущает сильного дискомфорта, не желает обидеть или унижить своего собеседника.

Кроме того, явление эвфемии тесно связано с явлением табу. В каждом языке существуют темы, которые затрагивают области человеческой жизнедеятельности, традиционно считающиеся особенными, запретными, тайными. При обращении к ним культура и обычаи «требуют» от собеседника иносказания, которое может осуществляться с помощью заменяющих, разрешенных слов, употребляющихся вместо запрещенных. В трудах по истории возникновения эвфемистической замены подчеркивается, что основная функция эвфемизмов тесно связана с культурой того ли иного народа, табу — запретом в определенном обществе на употребление некоторых слов, обусловленном различными факторами — религиозными, историческими, этическими и др. [6].

Таким образом, нельзя вынести однозначного суждения об использовании эвфемизмов в речи. С одной стороны, они уместны, полезны и необходимы в определенной речевой ситуации, но, с другой стороны, в зависимости от ситуации, чрезмерное использование данного языкового явления может иметь обратный эффект, вызывать негативную реакцию у реципиента.

### **Библиографический список**

1. *Болинджер Д.* Истина — проблема лингвистическая // *Язык и моделирование социального взаимодействия.* М.: Прогресс, 1987. С. 23–43.
2. *Гальперин А. И.* Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 452 с.
3. *Гончарова Н. А.* Трансформации фразеологических единиц в языке прессы // *Концепт.* 2017. Т. 31. С. 746–750. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970164.htm>.



4. Золотарева Н. В. Эвфемизмы в экономическом и политическом дискурсе // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. С. 195–199.

5. Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай. М.: Альпина паблишер, 2016. С. 10–20.

6. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русское слово, свое и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 267–268.

7. Москвин В. П. Эвфемизмы, системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. 2001. № 3. С. 61–67.

8. Петров С. Эвфемизмы в нашей речи. URL: [www.text-center.ru](http://www.text-center.ru).

9. Скрбнев Ю. М. Стилистика текста и лингвистическая стилистика // Стилистика текста в коммуникативном аспекте. Пермь, 1987. С. 48–52.

### **Е. С. Ивукина**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Особенности фразеологических единиц современного русского языка**

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению фразеологических единиц современного русского языка с точки зрения их семантической слитности, состава, структуры и происхождения. Рассматриваются различные подходы в исследовании фразеологических оборотов.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица; сращение; единство; сочетание; выражение; идиома.

В современном языкознании нет единого мнения относительно объема фразеологии, а также сущности и определения фразеологического оборота как языковой единицы с точки зрения семантической слитности.

Проблемам специфики, сущности и классификации фразеологических единиц (ФЕ) русского языка посвятили свои фундаментальные исследования такие ученые-языковеды как В. Л. Архангельский, В. В. Виноградов, С. Г. Гаврин, В. П. Жуков, Н. А. Кондрашов, В. М. Мокиенко, А. И. Молотков, В. Н. Телия, Н. М. Шанский и др.

В своей работе «Фразеология современного русского языка» Н. М. Шанский дает следующее определение ФЕ: «Фразеологический оборот — это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и струк-

туре» [7]. Ученый также утверждал, что характерными признаками ФЕ являются их воспроизводимость, целостность значения, устойчивость состава и непроницаемость структуры. Если В. Л. Архангельский утверждал, что метафоричность, эквивалентность и синонимичность слову являются второстепенными составляющими фразеологической единицы, то В. В. Виноградов рассматривал данные признаки как наиболее существенные [2].

С такой трактовкой ФЕ не был согласен Н. М. Шанский, который утверждал, что метафоричность присуща также и многим словам, а эквивалентность — не всем устойчивым сочетаниям. Ученый подчеркивал, что «правильная дефиниция фразеологизма невозможна без учета его отличий от слова и свободного сочетания» [7]. Кроме того, Н. М. Шанский, проанализировав отличия ФЕ от свободных словосочетаний, пришел к выводу, что слова состоят из элементарных значимых единиц языка, морфем, а фразеологизмы — из компонентов словного характера; слова являются грамматически единообразными образованиями, а фразеологизмы — это раздельнообразованные образования [7].

Таким образом, фразеологизмы рассматриваются как готовые языковые единицы, которые не создаются в процессе коммуникации, а извлекаются из памяти целиком; это такие языковые единицы, для которых характерно постоянство в значении, составе и структуре; это членимые образования, которые воспринимаются говорящими как слова.

Однако следует отметить, что, фразеологизмы хотя и обладают содержательными и формальными признаками уровневых единиц (слова и словосочетания), но сами по себе не образуют особого языкового уровня. Дело в том, что ФЕ практически не сочетаются друг с другом в предложении, а также не делятся на более простые уровневые единицы и не порождают более сложные, чем они сами, единицы языка. По мнению В. Л. Архангельского, «фразеологизмы лишены синтагматических и иерархических структурных свойств» [1].

Среди признаков ФЕ отмечают образность, эмоциональная выразительность, экспрессивность и оценочный характер. Если для знаменательных частей речи важны категориальные значения предметности, действия, состояния или признака, что обеспечивает их номинативную функцию, то в случае ФЕ ослабление этой функции происходит за счет усиления эмоциональной и образно-экспрессивной составляющей. Следовательно, как отмечал А. И. Молотков, «ФЕ есть особый разряд языковых единиц, объединенных общей функцией и назначением — вызвать образное представление о предмете и дать ему эмоционально-экспрессивную характеристику» [6].

Известно также, что с усилением оценочного значения ФЕ соответственно ослабевают глагольные качества фразеологизмов и прежде всего ослабевает их видо-временная активность, и наоборот. С. Г. Гаврин считает, что мера идиоматичности фразеологизма зависит от «характера и степени деактуализации компонентов, чем большее расхождение наблюдается между словом свободного употребления и соответствующим компонентом, чем труднее выявить собственное значение компонента, тем выше идиоматичность и семантическая неразложимость фразеологизма» [3].

Что касается классификаций фразеологизмов русского языка, то следует отметить, что наиболее полные классификации были предложены В. В. Виноградовым и Н. М. Шанским. Академик В. В. Виноградов впервые исследовал ФЕ русского языка с точки зрения немотивированности компонентов в составе фразеологизмов и их семантической слитности. В свою очередь Н. М. Шанский классифицировал фразеологизмы не только с одной точки зрения, но и с позиций состава, структуры, происхождения и экспрессивно-стилистических свойств фразеологических оборотов.

С точки зрения семантической слитности, В. В. Виноградов предложил три типа фразеологических оборотов: сращения, единства и сочетания. Н. М. Шанский дополняет классификацию В. В. Виноградова еще одним типом — фразеологическими выражениями, которые включают в себя пословицы и поговорки.

Фразеологическое сращение (или идиома) — «это семантически неделимый фразеологический оборот, в котором его целостное значение совершенно несоотносительно со значениями его компонентов» [7]. Другими словами, фразеологические сращения — это устойчивые сочетания, обобщенное значение которых не выводится из значения составляющих их компонентов, т.е. не мотивировано ими с точки зрения современного состояния лексики: «попасть впросак, была не была, как пить дать, бить баклуши, очертя голову» и т.д. Однако целостное значение этих фразеологизмов понятно каждому русскому человеку. В данном типе ФЕ семантическая слитность обусловлена следующими факторами: наличием устаревших и поэтому непонятных слов («точить балясы, бить баклуши»); наличием грамматических архаизмов («спустя рукава, сломя голову»); наличием синтаксической неупорядоченности и нерасчлененности («себе на уме, как пить дать, была не была»). В целом, фразеологические сращения имеют немотивированное значение и не обладают образностью.

Фразеологические единства — «это семантически неделимый и целостный фразеологический оборот, значение которого мотивиро-

вано значениями составляющих его слов» [4]: «плыть по течению, держать камень за пазухой, зайти в тупик, прикусить язык». Фразеологические единства всегда воспринимаются как метафоры («железная хватка, луженая глотка»), как гиперболы («золотые горы, море удовольствия, насколько глаз хватает»), как устойчивые сравнения («как банный лист, как на иголках, как корова языком слизала»). Фразеологические единства обязаны своей экспрессивностью шутке и каламбуру, что придает им особую выразительность и народно-разговорную окраску: «дырка от бублика, без году неделя, сам не свой, резать без ножа». Выразительность некоторых фразеологических единств основана на антонимичности: «ни жив ни мертв, более или менее, ни дать ни взять». Таким образом, фразеологические единства семантически мотивированы и обладают образностью.

Фразеологические сочетания — «это фразеологический оборот, в котором есть слова как со свободным, так и со связанным значением» [4]. Другими словами, слова в составе фразеологического сочетания сохраняют относительную семантическую самостоятельность, однако являются несвободными. Например, в сочетании «сгорать от стыда» постоянным будет слово «сгорать», так как именно это слово является основным элементом и в других фразеологических сочетаниях: «сгорать — от стыда, от позора; сгорать — от любви; сгорать — от нетерпения» и т.д. Употребление иных компонентов невозможно (ср.: «сгорать от радости»). Наличие постоянных и переменных членов во фразеологических сочетаниях значительно отличает их от сращений и единства. Например, «кромешный ад, скалить зубы, трескучий мороз, насупить брови» и так далее. Следовательно, выбор того или иного сочетания слов обусловлен семантическими отношениями внутри самой языковой системы.

Фразеологические выражения, по мнению Н. А. Кондрашова, «это устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые не только являются семантически членимыми, но и состоят целиком из слов со свободным значением» [5]. Другими словами, фразеологические выражения отличаются семантической членимостью и представляют собой не словосочетания, а целые предложения. В эту группу фразеологизмов входят крылатые выражения, поговорки и пословицы, которые воспринимаются как готовые лексические единицы с постоянным значением и составом: «свежо предание, да верится с трудом; счастливые часов не наблюдают; всерьез и надолго; волков бояться — в лес не ходить».

Исследования активных процессов в развитии и изменении современной русской фразеологии позволяют сделать вывод о том, что

большое количество слов и фразеологизмов, переставших быть актуальными, перешли в пассивный лексический запас русского языка. Наряду с этим, в лексику современного русского языка влились новые фразеологизмы и слова, обусловленные необходимостью названия новых явлений и понятий. Причем обогащение словарного состава осуществляется путем заимствования иноязычных слов. Широкое употребление научной и технической терминологии приводит к изменению сферы ее употребления и вызывает использование фразеологических единиц в метафорическом и образном плане (ср.: «высокое напряжение, испытание на прочность»). Кроме того, в связи с взаимодействием стилей часто изменяется и стилистическая окраска слов и словосочетаний, что ведет к пополнению нейтральной лексики (например: цейтнот, стартовая площадка, дать указания, оказать помощь).

Таким образом, изучение фразеологических единиц и их классификация позволяют решить целый ряд вопросов, касающихся значимых единиц русского языка в целом, характера лексического значения слов, соотношения лексической сочетаемости слов и их значения, различных вопросов словообразования и этимологии, стилистики художественной речи. Всестороннее исследование фразеологической системы современного русского языка позволяет нам получить представление об их основных структурно-семантических и стилистических типах и узнать об их происхождении, что, в свою очередь, помогает овладеть литературными нормами словоупотребления.

### **Библиографический список**

1. *Архангельский В. Л.* Устойчивые фразы в современном русском языке. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1964. 315 с.
2. *Виноградов В. В.* Лексикология и лексикография. Избранные труды. М.: Наука, 1977. 272 с.
3. *Гаврин С. Г.* Фразеология современного русского языка (в аспекте теории отражения). Пермь: Перм. гос. пед. ин-т, 1974. 146 с.
4. *Жуков В. П.* Русская фразеология. М.: Высшая школа, 1986. 158 с.
5. *Кондрашов Н. А.* Основные вопросы русского языка. М.: Просвещение, 1985. 318 с.
6. *Молотков А. И.* Основы фразеологии русского языка. Л.: Наука, 1977. 284 с.
7. *Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. 160 с.

**О. С. Камышева**

Шадринский государственный педагогический университет  
(Шадринск)

## **Концепт «песня» в русских и английских фразеологизмах**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию концептуальных метафор песни в русских и английских фразеологизмах. Концепт «песня» используется в качестве сферы-источника и сферы-магнита. Были выделены и проанализированы основные концептуальные метафоры. Полученные данные позволили выявить черты сходства и различия в сопоставляемых лингвокультурах.

**Ключевые слова:** концепт; концептуальная метафора; фразеологизм; лингвокультура.

В последнее время попытки изучения музыкальных метафор во фразеологизмах были предприняты в научных работах И. В. Зыковой [14], Ю. О. Матвеевой [2], Н. О. Самаркиной [10; 13], Д. Е. Хохонина [3]. Однако в данной статье впервые подробно исследуются концептуальные метафоры со сферой-источником и сферой-магнитом «песня», функционирующие в русской и английской фразеологии.

В когнитивной лингвистике одним из способов репрезентации концепта в языковой картине мира является метафора. Теория концептуальной метафоры была впервые разработана американскими учеными Дж. Лакоффом и М. Джонсоном и предусматривает перенос знаний из одной понятийной области в другую [1]. На основе этого положения в отечественном языкознании получает развитие теория метафорического моделирования (А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов, И. М. Кобозева, Е. С. Кубрякова, А. П. Чудинов). Согласно этой теории, когнитивная модель метафоры включает исходную понятийную область (область-источник, сферу-донор) и новую понятийную область (сферу-магнит, сферу-мишень, реципиентную зону), которая обычно сохраняет не только структуру исходной области, но и эмотивный потенциал, характерный для концептов сферы-источника. При этом с точки зрения когнитивной лингвистики метафорой является любой компаративный троп, включая сравнение, фразеологизм, гиперболу и т.д.

Для данного исследования русскоязычные и англоязычные фразеологизмы песни были отобраны из словарей и готовых баз данных интернет-ресурсов [4–8; 12; 15–18]. Анализ практического материала в объеме 41 единица в русском языке и 25 единиц в английском языке позволил разделить концептуальные метафоры на две группы, взяв за основу сферу-источник и сферу-магнит «песня».

К первой группе относятся концептуальные метафоры, в которых концепт «песня» выступает в качестве сферы-источника. Выделим основные метафорические модели.

**Концептуальная метафора «деньги — песня».** В английской фразеологии находит место выражение *for a song, for a mere song* в значении «за бесценок, дешево». Происхождение этого фразеологизма обусловлено тем, что в Европе «в средние века уличные сочинители песен вынуждены были продавать свои песни за бесценок, чтобы прокормить себя» [13].

В русской и английской картинах мира отсутствие или нехватка денег рассматривается как пение романсов: *финансы поют романсы; one's finances sing romances*.

**Концептуальная метафора «достаток — песня».** В русской лингвокультуре обнаруживаются фразеологизмы, характеризующие достаток, который предполагает не только хорошее материальное положение, но и ощущение счастья: *жить припеваючи; хорошо живется — хорошо поется; и кот песни поет, когда хорошо живет*.

**Концептуальная метафора «работа — песня».** Как в русской, так и английской фразеологии работа, за которую кормят и платят, может сравниваться с песней: *какова песня, такова и плата; соловья за песни кормят; no song, no supper; to sing for one's supper*.

**Концептуальная метафора «Поведение — песня».** Как в русском, так и английском языке используются зооморфные метафоры, характеризующие своевольное поведение человека: *всякая птица свои песни поет; every cock sings in his own manner*. Человек хвалит себя и получает от этого удовольствие: *соловей поет — себя тешит; each bird loves to hear himself sing*.

В английской фразеологии встречается выражение *a bird may be known by its song* в значении «о человеке судят по его поступкам».

**Концептуальная метафора «межличностные отношения — песня».** В русском языке песня часто ассоциируется с дружбой и совместным делом: *петь хорошо вместе; спелись*. Если согласия нет, «песня» не складывается: *поют, кто во что горазд*. При этом кто-то должен быть руководителем, т.е. запевалой: *затянул бы я песню, да подголосков нет; не умеешь петь, в запевалы не суйся; без запевалы и певцы вялы; без запевалы и песня не поется*. В то же время в дружбе или совместном деле не нужно всецело доверять. Необходимо проявлять осторожность: *петь вместе, а говорить порознь; не бойся того, кто песни поет, а бойся того, кто дремлет*.

Ряд русских выражений данной метафорической модели имеют отрицательную эмотивную окраску. В этих случаях человек вынужден

приспосабливаться, т.е. принимать условия жизни и учитывать мнение тех людей, от которых зависит: *на чем возу сижу, того и песенку пою; чей хлеб ем, того и песенку пою; чьим умом живешь, того и песенку поешь*. Отрицательной коннотацией также наделяются выражения, в которых песне «подыгрывают». Такие выражения используются в значении «льстить»: *он и чужой песне подыгрывать умеет; один поет — другой подыгрывает*. В английском языке обнаружен фразеологизм с подобным значением: *to sing placebo* (слово *placebo* латинского происхождения со значением «понравлюсь» [10]) — льстить, подхалимничать.

**Концептуальная метафора «речь — песня».** Как в русской, так и английской лингвокультурологии надоедливый, многократно повторяющийся разговор может рассматриваться как *старая песня / the old song*; изменить суждение в разговоре — *запеть другую песню / to sing another (different) song*.

Русскому фразеологизму *петь одну и ту же песню* в значении «говорить одно и то же» соответствует англоязычный аналог *to sing the same song*, при этом можно обнаружить еще два варианта — *to sing from the same song sheet, to sing from the same hymn sheet* (петь с одного и того же листа).

Только в русском языке были обнаружены фразеологизмы *долгая песня* — в значении «утомительный разговор» и *от него ни песен, ни басен* — про необщительного человека.

В английской языковой картине мира находят место фразеологизмы *to sing low* — проявить сдержанность в высказывании, *to sing a new tune* — высказывать новое мнение, *to sing small* — присмиреть, сбавить тон, *to sing the blues* — жаловаться, *to whistle Dixie* — безответственно болтать (происходит от названия народной американской песни периода гражданской войны «Dixie's Land»). Более того, обнаруживаются выражения, в которых фигурирует не только метафорический образ песни, но и танца: *to make a song and dance about* — поднимать шумиху; *song and dance* — оправдание, отговорка.

Как в русском, так и английском языке встречается выражение со значением «хвалить кого-либо». В русском языке такой фразеологизм звучит как *петь дифирамбы*. Данная языковая единица осложнена интертекстуальным вкраплением, поскольку слово «дифирамбы» греческого происхождения и означает «хвалебные песни в честь Диониса». «Их распевали люди на специальных праздниках в честь бога виноделия, предварительно воздав должное самому продукту» [9]. В английском языке в подобном фразеологизме используется несколько другой метафорический образ, не осложненный интертекстуальностью, —



*to sing the praises of someone in every quarter* (петь кому-либо хвалебные песни в каждом квартале).

Красноречивая речь человека может сопоставляться с пением соловья: *заливаться соловьем; to sing like a nightingale*. Подобные выражения часто употребляются иронически, поскольку «пение соловья красиво, но не содержит смысла» [19].

**Концептуальная метафора «смерть — песня».** В концептосфере носителя русского и английского языков просматривается метафорическая параллель между смертью человека и законченной песней: *чья-либо песенка спета; someone's song is sung*.

Используется выражение *лебединая песня / swan song* со значением «проявление чего-то необычного, яркого в последний раз». Еще в древности возникло поверье, будто лебеди поют перед смертью. Известный ученый А. Брэм в своей книге «Жизнь животных» пишет, что последний вздох смертельно раненного лебедя действительно очень мелодичен [11].

Ко второй группе относятся концептуальные метафоры со сферой-магнитом «музыка». Подобные метафоры были обнаружены исключительно в русской фразеологии.

**Концептуальная метафора «песня — человек».** Песня является неотъемлемой частью русской культуры. Она сопровождала русского человека на войне, в быту и в труде, помогая преодолевать невзгоды и тяготы жизни. Это находит отражение в антропоморфных метафорических выражениях со сферой-магнитом «Песня».

Песня наделяется возрастными характеристиками (*песня старости не знает*) и родственными связями (*песня строевая — сестра родная*). Песня уподобляется человеку, который может метафорически дружить, мирить и подбадривать: *песня со всеми дружит; с песней дружат — никогда не тужат; с песней дружить — и в бою не тужить; песня — подруга, а шутка — сестра; русская песня и врагов помирить может; строевая песня дух бодрит*. Песня — незаменимый помощник: *песня строить и жить помогает*.

**Концептуальная метафора «песня — оружие».** В русской фразеологии распространены военные метафоры со сферой-магнитом «песня»: *русская частушка что гвардейская пушка: и стреляет метко, и врага бьет крепко; у солдата и песня — оружие*.

Подводя итоги, приведем количественные данные исследуемых метафор с концептом «песня» в русских и английских фразеологизмах (см. таблицу).

## Метафоры с концептом «песня» в русских и английских фразеологизмах

Концептуальные метафоры	Количество фразеологизмов	
	русских	английских
Деньги — песня	1	2
Достаток — песня	3	—
Работа — песня	2	2
Поведение — песня	2	4
Межличностные отношения — песня	13	1
Речь — песня	6	14
Смерть — песня	2	2
Песня — человек	10	—
Песня — оружие	2	—
<i>Всего</i>	<i>41</i>	<i>25</i>

Согласно проведенному исследованию, только в русской метафорической картине мира посредством концепта «песня» реализуется понятие достатка, предполагающее сытую и счастливую жизнь. Следует обратить внимание на концептуальную метафору «Межличностные отношения — песня» в русской фразеологии, которая передает значимость дружбы, коллективизма, совместного дела. При этом важная роль отводится «запевале», т.е. руководителю. Как в русской, так и английской лингвокультуре актуальной является концептуальная метафора «речь — песня», однако в английской фразеологии частотность данной метафоры значительно выше. Исключительно в русскоязычных фразеологизмах концепт «песня» используется в качестве сферы-магнита. В этом случае песня наделяется антропоморфными и милитарными чертами. Предполагаем, что это связано с особой ролью песни в культуре и жизни русского человека.

Следует отметить большое количество зооморфных метафор с концептом «песня» как в русской, так и английской фразеологии. Полагаем, что в этом случае мы имеем дело с двойной структурой метафоры: зооморфная метафора накладывается на музыкальную метафору.

Также отметим национальные особенности исследуемых фразеологизмов, связанные со спецификой русской и английской музыкальной культуры. В частности, в русскоязычной метафорической картине мира фигурирует название частушки, тогда как в английской — блюза и американской народной песни «Дикси».

### Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Издательство УРСС, 2004. 256 с.

2. *Матвеева Ю. О.* Фразеологические единицы с музыкальным термином в английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2017. 185 с.
3. *Хохонин Д. Е.* Лексика семантической сферы «музыка» в метафорическом использовании: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2014. 159 с.
4. URL: <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Psalm+137%3A24&version=NKJV> (дата обращения: 10.08.2018).
5. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/44241/> (дата обращения: 10.08.2018).
6. URL: <https://dictionary.reverso.net> (дата обращения: 10.08.2018).
7. URL: <http://dslov.ru/pos/p903.htm> (дата обращения: 10.08.2018).
8. URL: <https://www.englishdom.com/skills/phrasebook/wordset/o-muzyke-i/> (дата обращения: 10.08.2018).
9. *Значение* фразеологизма «петь дифирамбы», происхождение и смысл. URL: <http://fb.ru/article/224605/znachenie-frazeologizma-pet-diframbyi-proishojdenie-i-smysl> (дата обращения: 10.08.2018).
10. [http://file:///C:/Users/Win%208/Desktop/Новая%20папка%20\(7\)/Новая%20папка/statija.pdf](http://file:///C:/Users/Win%208/Desktop/Новая%20папка%20(7)/Новая%20папка/statija.pdf) (дата обращения: 10.08.2018).
11. *Значение* фразеологизма «лебединая песня». URL: <http://frazbook.ru/2008/10/22/lebedinaya-pesnya/> (дата обращения: 10.08.2018).
12. *Пословицы* и поговорки о музыке и песнях. URL: [http://ermak.su/pogovorki/o\\_muzyke.htm](http://ermak.su/pogovorki/o_muzyke.htm) (дата обращения: 10.08.2018).
13. *Самаркина Н. О.* Систематика действительности фразеологических единиц с метафорически переосмысленным компонентом, относящимся к фразеосемантическому полю «музыка», в английском и турецком языках // Сопоставительное изучение языков: когнитивно-дискурсивное исследование / под ред. А. Г. Садыковой. Казань: Казан. ун-т, 2011. С. 197–215.
14. *Зыкова И.* Музыка как источник фразеологической концептуализации мира // *Hudobné motívy vo frazeológii. Frazeologické štúdie VI.* Bratislava, 2014. S. 362–373.
15. *Музыкальные* идиомы. URL: <https://lingua-airlines.ru/articles/muzikalnie-idiomu/> (дата обращения: 10.08.2018).
16. *Пословицы* и поговорки о музыке. URL: [http://muzkira.ucoz.ru/publ/muzyka\\_v\\_shkole/stati\\_o\\_muzyke/poslovicy\\_i\\_pogovorki\\_o\\_muzyke/6-1-0-5](http://muzkira.ucoz.ru/publ/muzyka_v_shkole/stati_o_muzyke/poslovicy_i_pogovorki_o_muzyke/6-1-0-5) (дата обращения: 10.08.2018).
17. *Идиомы* на букву В. URL: <https://www.native-english.ru/idioms/category/b/12> (дата обращения: 10.08.2018).
18. *Пословицы* и поговорки о музыке. URL: <http://pogovorki-poslovicy.ru/raznye-temy/poslovicy-i-pogovorki-o-muzyke.html> (дата обращения: 10.08.2018).
19. *Заливаться* соловьем // Фразеологический словарь русского языка. URL: [https://phrase\\_dictionary.academic.ru/787/ЗАЛИВАТЬСЯ\\_СОЛОВЬЁМ](https://phrase_dictionary.academic.ru/787/ЗАЛИВАТЬСЯ_СОЛОВЬЁМ) (дата обращения: 10.08.2018).

**Е. В. Колотнина**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Функционирование англоязычных заимствований лексики моды в современном русском языке**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме заимствования русским языком лексических единиц английского языка, которому в наше время уделяется большое внимание учеными-лингвистами и обществом в целом. Автором рассматриваются вопросы, связанные с появлением и закреплением в русском языке иноязычных элементов, указываются причины заимствований как экстралингвистического, так и лингвистического характера, обозначаются сферы проникновения иностранных слов. На основе проведенного анализа, материалом для которого послужили заимствования из области индустрии моды, в статье сделаны выводы об адекватности и необходимости заимствований.

**Ключевые слова:** заимствование; лексическая единица; причины заимствований; экстралингвистический фактор; лексико-семантическая группа; избыточность.

Эпоха глобализации, неминуемый рост социально-экономических, культурных и других связей между государствами и континентами, распространение технологий, внедрение новых средств коммуникации способствует проникновению в языки заимствованных слов. Число заимствований постоянно растет во многих сферах и особенно это заметно в сфере моды, которая динамично развивается, для которой характерны как морфологическое так и структурно-семантическое разнообразие, а также лингвокультурная и информационная открытость и значимость.

Отсутствие в родном языке эквивалента для обозначения нового понятия, появление иноязычных синонимов, стремление к пополнению экспрессивных языковых средств, тенденция к детализации и уточнению значения — все эти факторы можно отнести к лингвистическим причинам заимствований. Изучение процессов пополнения словаря, функционирующего в области моды, привлекает многих исследователей. Так, значимый вклад в исследование проблематики, связанной с заимствованиями, внесли работы Л. П. Крысина, Г. С. Маслово, Я. С. Матосян, в которых обсуждаются проблемы причин заимствований, вопросы терминообразования, лингво-культурологические аспекты, связанные с заимствованной лексикой.

Сферами, в которые наиболее активно проникают и в которых функционируют заимствования из английского языка стали политика, экономика, компьютерные и цифровые технологии.

Важной атрибутом жизни современного общества, связанным с обозначением совокупности ценностей, привычек, потребности подражать, следовать новому, устанавливать стиль, становится индустрия моды. Мода — это та сфера коммуникации, которая становится мишенью внедрения и активного функционирования в язык заимствованных слов [3].

Учеными даны несколько определений заимствований, приведем одно из них. Заимствование — элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесенный из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой [2]. Хорошо изученными являются вопросы, связанные с изучением причин заимствований, влиянием заимствований на языки и культуру, и т.д. И, тем не менее, в этой области остается много вопросов. Внимание в данной статье будет уделено вопросу адекватности и необходимости заимствования лексических единиц в сфере моды.

Среди лексических единиц сферы «Мода» встречаются как освоенные (не воспринимаются как заимствования, пришли в русский язык давно, ассимилировались в языке, изменяются по правилам русского языка), так и не ассимилировавшиеся (воспринимаются как иностранные). Приведем ряд примеров освоенных заимствований: шорты, футболка, пиджак, куртка, жакет, костюм, комбинезон, блуза, блузон, жилет, униформа, кардиган, свитер, джемпер, топ, смокинг, бандана, ковбойка, кепка, джинсы, леггинсы. Список таких слов достаточно объемный, слова укоренились в русском языке, носители не воспринимают их как нечто чужеродное, иностранное.

Закономерным становится вопрос о том, почему один ряд слов укореняется в языке, а другой не принимается, отторгается.

Для ответа на поставленный вопрос необходимо обратиться к изучению причин феномена заимствований. Например, Л. П. Крысин, наряду с социально-психологическим фактором, который выражается в том, что заимствованные слова часто звучат более красиво и научнообразно, в качестве причин заимствований слов из одного языка в другой называет необходимость в разграничении содержательно близких, но все же различающихся по значению понятий, в специализации понятий — в той или иной сфере, для тех или иных целей, в обозначении объектов, не расчлененных на отдельные составляющие [1].

Заимствования в области моды находятся в постоянной динамике, распространяются на терминологию, указывающую виды одежды, головных уборов, аксессуаров, белья, обуви и т.д. Заимствованными оказываются многие термины, номинирующие наиболее общие поня-

тия. Например, capsule collection — капсульная коллекция; cruise collection — круизная коллекция; buyer — байер; limited edition — лимитед эдишн; must-have — маст-хэв; show-room — шоу рум; total look — тотал лук.

Рассмотрим заимствования из английского языка лексико-семантической группы «женская обувь». Многие слова, обозначающие виды обуви появились совсем недавно, в то время как другие существуют уже на протяжении десятилетий. Обувь заполняет полки магазинов, новые названия встречаются в СМИ, посвященным вопросам моды. Подавляющее большинство заимствований переводится способом транслитерации и транскрибирования.

Приведем примеры. Belgian loafers — бельгийские лоферы; venetian loafers — венецианские лоферы; slippers — слиперы; desert boots — дезерты; chelsea boots — челси; moccasins — мокасины; espadrilles — эспадрильи; wellington boots — веллингтоны; Mary Jane — Мэри Джейн; tango shoes — туфли для танго; glove shoes — туфли-перчатки; Oxford shoes — оксфорды; Derby shoes — дерби; brogue — броги; monks, monkstraps — монки; loafers — лоферы; penny loafers — пенни-лоферы; buckle loafers — лоферы с пряжкой; kiltie loafers — лоферы-килты с бахромой; moon boots — луноходы; riding boots — ридинги; jackboots — джекбуты; jodhpur boots — джодпуры; winklepicker — винкликеры; sabo — сабо; mules — мюли; babouches — бабуши; gladiator sandals, gladiators — гладиаторы; Birkenstock sandals — биркенштоки; cowboy boots — ковбойские сапоги; ugg boots — угги; wedge boots — клина сапоги; Dr. Martens — армейские ботинки; timberland boots — тимберленды; lita — литы, обувь на платформе и высоком и толстом каблуке; slingbacks — слинбэки; stiletto — туфли-стилеты; crocs — кроксы; ballerina flats — балетки; slip on — слипоны, обувь на плоской резиновой подошве; Flip Flops — флип-флопы.

Использование иностранного слова добавляет ценности продаваемому продукту, производит впечатление. Но закономерно встает вопрос об оправданности внедрения такого числа заимствований в русский язык. На наш взгляд этот процесс не может оцениваться только положительно, число заимствований избыточно, часто они довольно агрессивно вытесняют из обращения слова русского языка, что позволяет поднять вопрос о его сохранности. С другой стороны, появление новых слов не означает, что они будут закреплены в языке. Использование заимствования лишь на этикетке продаваемого продукта, не всегда приводит к введению его в обращение, усвоению и ассимиляции слова русским языком.

Предпринятый анализ позволяет сделать вывод о том, что экспансия со стороны других языков в сфере моды проявляется активно, что во многом не является оправданным, становясь избыточным, не способствующим достижению точности выражения и понимания. Избыточность приводит к тому, что определенная часть заимствованных слов выходит из употребления, не усваивается, не ассимилируется.

### Библиографический список

1. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / отв. ред. В. В. Виноградов. М.: Наука, 1968. 208 с.
2. *Лингвистический* энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Матосян Я. С. Основные тенденции формирования и функционирования номинаций понятийной сферы «одежда и мода» в русском языке XX–XXI вв.: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2008. 181 с.

### М. В. Никифорова

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### Идеологема *democracy* в Фултонской речи Б. Сандерса

**Аннотация.** Статья посвящена анализу функционирования идеологемы *democracy* в Фултонской речи Б. Сандерса — одного из наиболее популярных современных политиков США. В качестве частного метода исследования в статье применяется контекстуальный анализ, направленный на выявление специфики функционирования идеологемы в конкретном политическом тексте.

**Ключевые слова:** политический дискурс; лингвоидеологический анализ; идеологема; контекстуальный анализ.

Одним из инструментов исследования политического текста является лингвоидеологический анализ, направленный на выявление и описание языковых феноменов, содержащих в своей семантике идеологическую оценочность [4] и раскрывающих специфику индивидуально-авторского отношения к тем или иным политическим событиям и явлениям. По замечанию М. В. Гавриловой, лингвоидеологический анализ чаще проводится на материале индивидуального дискурса, при этом «задача лингвиста состоит в том, чтобы выявить идеологии, с которыми идентифицирует себя политик... и выяснить, как эти идеологии эксплицитно формулируются или остаются имплицитно выраженными в дискурсе политика» [1].

В качестве возможной единицы лингвоидеологического анализа исследователи политической коммуникации рассматривают идеологему — «ментальную единицу, в состав которой входит идеологический компонент и которая, как правило, репрезентируется словом или устойчивым словосочетанием» [3]. Важным признаком идеологемы, наряду с оценочностью, исследователи называют повторяемость, актуализацию в пределах дискурса, метаконтекста [2].

Настоящая статья посвящена анализу функционирования идеологемы *democracy* в Фултонской речи известного американского политика Берни Сандерса, сенатора от штата Вермонт, соперника Хиллари Клинтон на роль кандидата от Демократической партии на президентских выборах 2016 г. Анализируемая речь была произнесена Б. Сандерсом 21 сентября 2017 г. в Вестминстерском колледже (г. Фултон, штат Миссури). Б. Сандерс, известный своей критикой в адрес нынешнего президента США Д. Трампа и продвижением в Конгрессе законопроектов о защите гражданских прав, посвятил свое выступление в Фултоне главным образом вопросам внешней политики США, переосмысление которой влечет за собой необходимость решения ряда экономических, социальных и морально-этических вопросов.

В традициях либеральной западной риторики функционирование идеологемы *democracy* в речи Б. Сандерса связано в первую очередь с такими смежными понятиями, как *freedom, justice, human rights* и т.д. Ср.: *Foreign policy is about whether we continue to champion the values of freedom, democracy and justice, values which have been a beacon of hope for people throughout the world, or whether we support undemocratic, repressive regimes, which torture, jail and deny basic rights to their citizens.*

В приведенном фрагменте Б. Сандерс описывает идеологемы *democracy, freedom, justice* через метафору маяк надежды и противопоставляет их недемократичным, репрессивным режимам. Риторический эффект контраста усиливается благодаря использованию приема перечисления, а именно «правила трех»: *the values of freedom, democracy and justice u torture, jail and deny basic rights to their citizens*. Декларируя свои убеждения в необходимости распространения в мире идей демократии, Б. Сандерс говорит и об их значении для американского общества, противопоставляя положительно маркированные идеологемы *democracy* и *justice* таким антиценностям, как расизм, сексизм и т.д.: *What foreign policy also means is that if we are going to expound the virtues of democracy and justice abroad, and be taken seriously, we need to practice those values here at home. That means continuing the struggle to end racism, sexism, xenophobia and homophobia here in the United States.*



Б. Сандерс также акцентирует необходимость для американцев возрождения веры в общее будущее и демократические ценности. Сохранение идеологемы *democracy* эксплицируется при этом через идею всеобщего равенства и защиту интересов большинства. Ср.:

*For far too many of our people, here in the United States and people all over the world, the promises of self-government — of government by the people, for the people, and of the people — have not been kept.*

*And people are losing faith. So when we talk about foreign policy, and our belief in democracy, at the very top of our list of concerns is the need to revitalize American democracy to ensure that governmental decisions reflect the interests of a majority of our people, and not just the few.*

Безусловным аргументативным потенциалом в представленном фрагменте обладает аллюзия к завершающей фразе знаменитой Геттисбергской речи А. Линкольна, — *and that government of the people, by the people, for the people, shall not perish from the earth*. Апеллируя к словам А. Линкольна, политик не только раскрывает содержание идеологемы *democracy* в культурно-историческом контексте, но и указывает на кризис нынешней политической системы, которая, по мнению Б. Сандерса, не учитывает интересы большей части населения США. В этом смысле идеологеме *democracy* противопоставляется отрицательно маркированная идеологема *wealth inequality*. Ср.:

*Foreign policy must take into account the outrageous income and wealth inequality that exists globally and in our own country. This planet will not be secure or peaceful when so few have so much, and so many have so little — and when we advance day after day into an oligarchic form of society where a small number of extraordinarily powerful special interests exert enormous influence over the economic and political life of the world.*

*There is no moral or economic justification for the six wealthiest people in the world having as much wealth as the bottom half of the world's population — 3.7 billion people.*

Убеждающий потенциал приведенного фрагмента выступления обеспечивается в первую очередь использованием приема контраста, который строится на параллельном противопоставлении лексических пар: *so few — so much, so many — so little, small — enormous*, а также на противопоставлении количественных данных — *the six wealthiest people in the world — the bottom half of the world's population — 3.7 billion people*. Можно предположить, что акцентируя тему экономического неравенства как антидемократической ценности, Б. Сандерс также реализует стратегию скрытой дискредитации президента Д. Трампа, являющегося одним из самых богатых людей США.

В следующем фрагменте Б. Сандерс вновь артикулирует свои демократические убеждения, обращаясь к президенту России В. В. Путину. Ср.: *Today I say to Mr. Putin: we will not allow you to undermine American democracy or democracies around the world. In fact, our goal is to not only strengthen American democracy, but to work in solidarity with supporters of democracy around the globe, including in Russia. In the struggle of democracy versus authoritarianism, we intend to win.* Использование в данном текстовом фрагменте военной метафоры, в рамках которой употребляется семантическая (идеологическая) оппозиция *democracy* — *authoritarianism*, не только позволяет политике четко расставить аксиологические акценты, но и придает высказыванию дополнительный пафос, способствуя методичному внушению в сознание адресата мысли о силе американской демократии.

Наконец, важным в рамках индивидуального дискурса Б. Сандерса, активного защитника гражданских прав и свобод простых американцев, является применение в контексте общей положительной модальности идеологемы *democracy* в связке с лексемой *grassroots* (под *grassroots* в современной американской политологии понимаются народные инициативы, движения «снизу», организованные гражданами для борьбы за свои права. — М. Н.). Ср.: *Maybe it's because I come from the small state of Vermont, a state that prides itself on town meetings and grassroots democracy, that I strongly agree with Winston Churchill when he stated his belief that "democracy is the worst form of government, except for all those other forms".*

В приведенном текстовом фрагменте примечательным, на наш взгляд, является также обращение к знаменитому афоризму У. Черчилля, который называет демократию наихудшей формой правления, за исключением всех остальных. Риторический потенциал данного высказывания строится на эффекте иронии и состоит в актуализации положительной оценки демократии как формы правления.

Итак, проведенный контекстуальный анализ свидетельствует об устойчивой положительной маркированности идеологемы *democracy* в речи Б. Сандерса. Экспликация содержания идеологемы, равно как и аксиологического знака, реализуется 1) через помещение идеологемы в контекст с общей положительной модальностью и (или) 2) через использование приема контраста — включение в высказывание семантических/идеологических оппозиций, построенных по принципу «ценность — антиценность».

Проведенный анализ также позволяет заключить, что применение политиком идеологемы *democracy*, как правило, сопряжено с использованием тех или иных риторических приемов. Последние могут уси-

ливать оценочную составляющую идеологемы или же способствовать актуализации отдельных компонентов ее содержания.

### **Библиографический список**

1. *Гаврилова М. В.* Лингвистический анализ политического текста // Политический анализ. Доклады эмпирических политических исследований СПбГУ. СПб.: СПбГУ, 2002. Вып. 3. С. 88–108.

2. *Журавлев С. А.* Идеологемы и их актуализация в русском лексикографическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2004. 23 с.

3. *Нахимова Е. А.* Идеологема СТАЛИН в современной массовой коммуникации // Политическая лингвистика. 2011. Вып. 2(36). С. 152–156.

4. *Сковородников А. П.* Ложка дегтя в бочке меда (Об одной «детали» романа Евгения Водолазкина «Лавр») // Политическая лингвистика. 2018. Вып. 2. С. 29–39.

### **Д. Т. Поздеева**

Московский государственный лингвистический университет  
(Москва)

### **Выбор акустических ключей при восприятии словесного ударения**

**Аннотация.** Статья посвящена характеристике словесного ударения как одной из форм восприятия человеческой речи и распознавания отдельных слов. Изучив специфику словесного ударения в канадском варианте английского языка, автор приходит к выводу, что оно обладает национально-специфическими чертами, наиболее характерной из которых является частотное использование ритмического ударения. Разграничение ударных и безударных слогов в слове происходит за счет того, что акустические характеристики (частота основного тона, интенсивность, длительность) различных типов слогов существенно различаются. В статье также представлено описание ритмического ударения. Сделан вывод, что важным фактором при выборе акустических ключей служит его позиция относительно главного ударения — предтоническая или посттоническая.

**Ключевые слова:** словесное ударение; канадский вариант английского языка; акустический ключ; восприятие речи.

На сегодняшний день востребованными и популярными являются исследования, посвященные изучению восприятия человеческой речи и распознавания отдельных слов. Словесное ударение способствует упрощению процесса восприятия, поскольку оно выполняет несколько важных функций: конститутивную (формирование слова), идентификационную (узнавание слова в потоке речи) и демаркационную (определение границ слова) [2].

В свою очередь, восприятие словесного ударения происходит за счет комплекса акустических ключей, включающего в себя частоту основного тона, интенсивность, длительность и качество гласного. А. Катлер, Н. Купер и Р. Вэйлз демонстрируют на примере австралийского варианта английского языка, что наиболее важную роль при восприятии ударного слога играет качество гласного, характеристики которого существенно различаются в ударном и безударном слогах [3]. В настоящей работе мы придерживаемся подхода, в соответствии с которым выстраивается иерархия акустических ключей, т.е. учитываются все характеристики слога, в большей или меньшей степени служащие для его выделения. Как отмечает Т. И. Шевченко, для английского языка наибольшую роль играют изменение высоты тона и длительность [2].

В предшествующих работах, посвященных изучению специфики словесного ударения в канадском варианте английского языка [1], было доказано, что для данного варианта типичным является наличие посттонического ритмического ударения. В дальнейшем была предпринята попытка сопоставить акустические характеристики ударных, безударных и слогов с ритмическим ударением, в ходе чего было установлено существенное повышение показателей длительности (в мужской и женской речи) и высоты тона (в женской речи) для слогов с ритмическим ударением по сравнению с ударными и безударными слогами [5]. В то же время недостаточно изученными остаются акустические средства выделенности, характерные для предтонического ритмического и посттонического ритмического ударений.

Для проведения электронно-акустического анализа использовался узкий корпус, состоящий из 34 слов (62 употребления), включенных в выборку из около 1 400 слов с несовпадающими в британском и американском вариантах акцентными моделями и отсегментированных из двух корпусов звучащей канадской речи (IDEA, VOICE Canada). Акцентные модели исследуемых слов определялись для двух групп аудиторов (русскоязычные специалисты в области фонетики английского языка и носители канадского варианта английского языка). В ходе электронно-акустического анализа измерялись максимальная частота основного тона ( $\text{ЧОТ}_{\text{макс}}$ ), интенсивность и длительность четырех типов слогов: главноударного слога, безударного слога, слога с предтоническим ритмическим ударением и слога с посттоническим ритмическим ударением.

Русские и канадские аудиторы по-разному ранжировали главноударные, безударные и слоги с ритмическим ударением в предтонической и посттонической позициях (табл. 1).

По данным **русских аудиторов**, в речи дикторов-мужчин наибольшая ЧОТ<sub>макс</sub> характеризует слоги с посттоническим ритмическим ударением (161 Hz), несколько ниже показатели ЧОТ<sub>макс</sub> для главноударных слогов (158 Hz), третье место занимают безударные слоги (155 Hz), наименьшее значение ЧОТ<sub>макс</sub> типично для слогов с предтоническим ритмическим ударением (83 Hz). В речи дикторов-женщин самая высокая ЧОТ<sub>макс</sub> определена для главноударных слогов (220 Hz), на втором месте безударные слоги (189 Hz), на третьем — слоги с посттоническим ритмическим ударением (166 Hz), на последнем — слоги с предтоническим ритмическим ударением (76 Hz).

По данным **канадских аудиторов** показатели ЧОТ<sub>макс</sub> распределились следующим образом. В речи дикторов-мужчин наивысшая ЧОТ<sub>макс</sub> характерна для слогов с главным ударением (158 Hz), на втором месте — слоги с посттоническим ритмическим ударением (156 Hz), на третьем — безударные слоги (155 Hz), и, наконец, наименьшая ЧОТ<sub>макс</sub> определена для слогов с предтоническим ритмическим ударением (82 Hz). В речи дикторов-женщин наибольшая ЧОТ<sub>макс</sub> типична для слогов с посттоническим ритмическим ударением (224 Hz), второе место занимают главноударные слоги (203 Hz), третье ранговое место отводится безударным слогам (165 Hz), и четвертое — слогам с предтоническим ритмическим ударением (74 Hz).

Т а б л и ц а 1

**Высотные характеристики четырех типов слогов (ЧОТ), Hz**

Дикторы	Главноударный слог	Безударный слог	Слог с предтоническим ритмическим ударением	Слог с посттоническим ритмическим ударением
Мужчины (рус. аудит.)	158	155	83	161
Женщины (рус. аудит.)	220	189	76	166
Мужчины (кан. аудит.)	158	155	82	156
Женщины (кан. аудит.)	203	165	74	224

При сопоставлении показателей интенсивности не было выявлено существенных различий в четырех типах слогов по данным двух групп аудиторов.

По данным **русских аудиторов**, в речи дикторов-мужчин наибольшая длительность характерна для слогов с посттоническим ритмическим ударением (277 мс), на втором месте — слоги с предтоническим ритмическим ударением (208 мс), на третьем — главноударные слоги (204 мс), наименьшая длительность свойственна безударным слогам (125 мс). В речи дикторов-женщин на первом ранговом месте слоги с посттоническим ритмическим ударением (328 мс), на втором

— главноударные слоги (208 мс), третье место занимают слоги с предтоническим ритмическим ударением (159 мс), и последнее — безударные слоги (130 мс).

По данным **канадских аудиторов**, в речи дикторов-мужчин наибольшие показатели длительности присущи слогам с посттоническим ритмическим ударением (293 мс), главноударные слоги занимают второе место (213 мс), слоги с предтоническим ритмическим ударением — третье место (165 мс), и безударные слоги — последнее (124 мс). Аналогичным образом распределены показатели длительности у дикторов-женщин. На первом месте — слоги с посттоническим ритмическим ударением (347 мс), на втором — главноударные слоги (198 мс), на третьем — слоги с предтоническим ритмическим ударением (159 мс), и на четвертом — безударные слоги (129 мс).

Таким образом, по данным двух групп аудиторов наибольшей длительностью обладают слоги с посттоническим ритмическим ударением, и наименьшей — безударные слоги.

Т а б л и ц а 2

**Длительность четырех типов слогов, мс**

Дикторы	Главноударный слог	Безударный слог	Слог с предтоническим ритмическим ударением	Слог с посттоническим ритмическим ударением
Мужчины (рус. аудит.)	204	125	208	277
Женщины (рус. аудит.)	208	130	159	328
Мужчины (кан. аудит.)	213	124	165	293
Женщины (кан. аудит.)	198	129	159	347

Как следует из результатов сопоставительного анализа, **предтоническое ритмическое ударение** обладает наименьшими высотными характеристиками по данным двух групп аудиторов как в речи дикторов-мужчин, так и в речи дикторов-женщин. Длительность слогов с предтоническим ритмическим ударением несколько ниже, чем длительность слогов с главным ударением. Во всех словах, использованных в эксперименте, данный тип ударения локализуется на первом слоге: некоторые из них имеют отрицательную приставку (*ineligible, disintegration*), кроме того, акцентные модели некоторых слов имеют главное ударение на первом слоге в британском варианте (*detail, dislocate*). Очевидно, что необходимость выделения приставок, а также отголоски британской акцентологической нормы способствуют локализации предтонического ритмического ударения в начале слова.

**Посттоническое ритмическое ударение**, в отличие от предтонического, обладает наибольшими показателями высоты тона (кроме

женской речи по данным русских аудиторов, где посттоническое ритмическое ударение занимает третье ранговое место после главноударного и безударного слогов) и наибольшими показателями длительности. Показатели длительности посттонического ритмического ударения по данным двух групп аудиторов в среднем в 1,5 раза превышают характеристики главноударного слога. Как правило, посттоническое ритмическое ударение локализуется на последнем или предпоследнем слоге, в то время как главное ударение расположено на первом слоге (*magazine, barricade*). Необходимо также отметить, что по итогам экспериментального исследования, проведенного А. Катлер и Д. М. Картером [4] на материале британского и американского вариантов, было установлено, что тяжелый слог в начале слова встречается в 85 % знаменательных слов в английском языке. В связи с этим частотность локализации главного ударения в английском языке на первом слоге гораздо выше, чем на иных слогах.

Как было отмечено выше, посттоническое ритмическое ударение более частотно в канадском варианте английского языка, чем предтоническое ритмическое ударение. По итогам проведенного акустического анализа можно дополнить данный вывод утверждением о том, что предтоническое ритмическое ударение выделяется за счет повышения длительности слога относительно безударного слога, посттоническое ритмическое ударение обладает наибольшими высотными и длительностными показателями среди четырех рассматриваемых типов слогов, а главное ударение с точки зрения выделенности занимает срединное положение между предтоническим ритмическим и посттоническим ритмическим ударениями.

#### **Библиографический список**

1. Поздеева Д. Т. Канадская идентичность в словесном ударении // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2017. Вып. 3(771). С. 67–80.
2. Шевченко Т. И. Теоретическая фонетика английского языка: учебное пособие для академ. бакалавриата. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2017. 196 с.
3. Cooper N., Cutler A., Wales R. Constraints of Lexical Stress on Lexical Access in English: Evidence from Native and Non-native Listeners // Language and Speech. 2002. Vol. 45(3). P. 207–228.
4. Cutler A., Carter D. M. The Predominance of Strong Initial Syllables in the English Vocabulary // Computer Speech and Language. 1987. № 2. P. 133–142.
5. Shevchenko T., Pozdeeva D. Canadian English Word Stress: A Corpora-Based Study of National Identity in a Multilingual Community // Lecture Notes in Artificial Intelligence / ed. by A. Karpov, R. Potapova, I. Mporas. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2017. P. 221–233.

**И. А. Софронова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Многозначность и контекст**

**Аннотация.** В данной статье исследуется роль контекста при снятии многозначности, при этом дается определение широко распространенному в английском языке явлению полисемии. Рассматриваются причины и условия реализации амбивалентности. Автор подробно изучает типы амбивалентных текстов и приводит примеры различных типов столкновения слов.

**Ключевые слова:** контекст; полисемия; амбивалентность; узуальные и окказиональные значения.

Вопрос о контекстуально-обусловленном значении слова выходит за рамки простой соотносительности с теми типами лексических значений слова, которые обычно выделяются в языковедческих работах. Словарные значения слов не всегда совпадают с теми значениями, которые они реализуют в контексте. Под влиянием последнего к значению слова добавляются или отнимаются семантические элементы, являющиеся составной частью не данного значения, а контекста.

Общепринято, что слово изучается на парадигматическом и синтагматическом уровнях. В синтагматике ведущим приемом изучения слова является метод контекстологического анализа, поэтому современные научные школы и направления уделяют большое внимание контексту и его роли в снятии многозначности. Теории контекста основываются на том, что различные значения слова известны говорящему заранее. Роль контекста сводится к выявлению того из потенциальных значений, которое проявляется в данном случае [2].

При подробном изучении лингвистического контекста, необходимо учитывать число и характер указательных элементов для реализации значения слова. Таким образом, контекст является детерминатором значения. Минимальный контекст выявляет, как правило, одно значение. Соприкосновение контекстов ведет к созданию двусмысленности, порождает амбивалентность. Амбивалентный текст всегда выступает как двучленная структура, которая состоит из двух или более контекстуальных комплексов, поддерживающих различные значения слов.

В амбивалентном тексте может подвергаться модификации не только материальная сторона слова, но и его содержание. Последнее имеет место при окказиональных значениях в окказиональных словах при оживлении деривационных связей.



Для реализации амбивалентности необходимы, по крайней мере, три условия:

наличие контекстуальных условий, поддерживающих два или более значений;

стилистически отмеченная (сатирическая или юмористическая) направленность речевой ситуации;

обязательное восприятие двуплановости содержания одним из собеседников [3].

В создании амбивалентности участвуют все три типа системных отношений в лексике, причем в одном тексте могут использоваться более одного типа отношений. Каламбурному столкновению могут подвергаться три типа единиц: равноименные, подобно-именные и разноименные. Основанием разбиения лексико-семантических средств избрано тождество/нетождество плана выражения сталкиваемых в амбивалентном тексте единиц [2; 3].

Внутри первой группы выделяются следующие единицы, участвующие в порождении амбивалентности: полисемия, омонимия, реализации имени собственного и нарицательного в одной материальной форме.

Рамки статьи не позволяют рассмотреть все причины амбивалентности. Остановимся на первой. Многозначность, или полисемия, слова (от лат. *poly* — много+ *sema* — знак) — это наличие у языковой единицы более одного значения при условии семантической связи между ними или переноса общих либо смежных признаков или функций с одного денотата на другой. Полисемия может быть как грамматической, так и лексической. Лексическая полисемия может быть определена как «способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности» [1]. Полисемия является языковой универсалией в системе европейских языков, основана на асимметричности языкового знака и отражает принцип экономии формальных средств при передаче максимального смыслового объема.

Лексическая полисемия порождает амбивалентность. Все амбивалентные тексты можно разбить на два типа: совмещение узуального и окказионального значения, совмещение двух узуальных значений.

Внутри каждой группы выделяются следующие типы столкновений слов: прямого и переносного, двух прямых, двух переносных, де-метафоризация одного из компонентов фразеологизма, присоединение к одному многозначному слову двух или более семантически-разноплановых, но синтаксически однородных слов. Рассмотрим несколько примеров.

*Rosalind. Indeed, there is Fortune too hard for Nature when Fortune makes Nature's natural the cutter-off of Nature's wit* [5]. Под воздействием контекста *natural* принимает свое окказиональное значение *дурак*, что подавляется узуальным: *природный*.

*Celia. I pray you, bear with me: I cannot go no further.*

*Touchstone. For my part, I had rather bear you...* [5].

Здесь обыгрываются два узуальных значения глагола *to bear*: 1) относиться к кому-либо снисходительно; 2) нести; хотя употребление послелога *with*, казалось бы, исключает это.

Наиболее часто встречаются амбивалентные тексты, где сталкиваются прямое и переносное значения. В нижеприведенном примере *a Mock Turtle* переводится буквально как *смеющаяся черепаха*, а сочетание *a Mock Turtle Soup* — *суп из телячьей головы*.

*No,*” said Alice. “*I don't know what a Mock Turtle is.*” “*It's the thing Mock Turtle Soup is made from,*” said the Queen [4].

Полисемия может быть реализована имплицитно и эксплицитно. Крайнее проявление двусмысленности обнаруживаются в тех случаях, когда это касается заглавия книги или заголовка статьи. Поскольку читатель не располагает здесь непосредственно контекстом или ситуацией, он может не заметить игры слов.

Название комедии В. Шекспира «*As You Like It*» можно также понять по-разному. Некоторые критики связывают его со словами эпилога: *I charge you, O women! For the love you bear to men, to like as much of this play as you please...* [5] В этом случае заглавие можно понять как просьбу автора о снисхождении: «Примите нашу пьесу, как вам будет угодно, пусть каждый найдет в ней то, что ему понравится». В другом понимании заглавие значит: «Назовите это, как хотите». Для Шекспира характерна такая манера письма, при которой слово или целое выражение допускают различное толкование.

Несколько менее загадочными представляются те случаи двусмысленности, которые разъясняются контекстом или ситуацией, в которых они фигурируют, но даже и в таких случаях читатель может не уловить импликации. В своей книге «*Алиса в стране чудес*» Л. Кэрролл широко использует изучаемые явления для передачи парадоксальности и иронии. “*You ought to be ashamed of yourself,*” said Alice, “*a great girl like you (she might well say this) “to go on crying in this way!*” Игра слов здесь построена на двояком значении слова *great*: 1) *большая (взрослая)* и 2) *большая ростом (высокая)* [4].

Эксплицитно полисемия реализуется с помощью повтора. Например, в поговорке *Time waste our bodies and our wits, but we waste*

*time so we are quits* [7] глагол употребляется в двух значениях 1) *изнашивать*; 2) *попусту терять время*.

Кроме того, автор может прибегать к объяснительному комментарию подобно В. Шекспиру в комедии «Много шума из ничего». Бенедикт остроумно обыгрывает вопрос Беатриче, используя каламбур, основанный двойным значением глагола *to eat*: прямом значении и том значении, в котором он выступает в выражении *to eat one's word*.

*Beatrice. Will you not eat your word?*

*Benedick. With no sauce that can be devised to it* [6].

Интересно использование пояснительного комментария Л. Кэрроллом по поводу непонятной Алисе фразы *to be suppressed* (пресекать, призывать к порядку), которую она часто слышала, но, как видно из ее слов, поняла только во время сцены в суде.

*Here one of the guinea pigs cheered, and was immediately suppressed by the officers of the court. (As that is rather a hard word, I will just explain to you how it was done. They had a large canvas bag, which tied up at the mouth with strings: into this they slipped the guinea pig, head first, and then sat upon it.)* [8].

Со свойственной ему изобретательностью автор расшифровывает прямое значение выражения *to be suppressed* применительно к данной ситуации. Теперь глагол *to suppress* — *подавлять* становится понятным Алисе, так как она ассоциирует его с известным ей глаголом *to press* — *давить*, что и подтверждают ее дальнейшие слова.

*"I'm glad I've seen that done," thought Alice. "I've so often read in the newspapers, at the end of trials, "There was some attempt at applause, which was immediately suppressed by the officers of the court," and I never understood what it meant till now"* [4].

В текстах, в которых каждый компонент анализирует одно значение, полисемия играет вспомогательную роль, а главная роль отводится языковому и бытовому контекстам. Как видно из примеров, индикаторы того или иного значения слова часто разбросаны по всему тексту, а понимание контекста как структуры предполагает некоторую его протяженность, т.е. одни индикаторы могут быть расположены контактно, другие дистантно. Часто сочетания слов в определенных значениях приводят к созданию нового смысла. Существование лексико-семантических парадигм основывается, как правило на наличии между ее членами семантической общности.

### **Библиографический список**

1. Коломейцева Е. М., Макеева М. Н. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский: учеб. пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2004. 92 с.

2. Софронова И. А. Context as a Factor Revealing Meaning of Words // Лингвометодические чтения «Диалог культур в Евразийском пространстве»: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2010. Ч. 2. С. 142–149.
3. Софронова И. А. Контекст как ключ к пониманию иностранного языка // XIII Виноградовские чтения: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Ташкент–Екатеринбург, 2017. С. 169–172.
4. Carroll L. Alice in Wonderland. Moscow: Progress Publishers, 1979.
5. Shakespeare W. As You Like It. Moscow: Higher School Publishing House, 1976. 128 p.
6. Shakespeare W. Much Ado About nothing / ed. by R. A. Foakes. Penguin Books, 1991. 176 p.
7. Topsy-Turvy World. English Humour in Verse. Moscow: Progress Publishers, 1978. 320 p.
8. Все о языках, лингвистике, переводе. URL: <http://linguistic.ru>.

## И. А. Стихина

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### «Любимый поэт» Урса Видмера

**Аннотация.** Автор рассматривает эссе швейцарского немецкоязычного литератора У. Видмера, посвященные рецепции великих русских классиков и современников писателя — представителей экспериментальной поэзии. Творчество последних послужило вдохновением для создания образа «любимого поэта» У. Видмера. В статье подчеркивается значимость поэтологического осмысления писателем как собственного литературного пути, так и творчества других авторов.

**Ключевые слова:** У. Видмер; А. П. Чехов; Ф. М. Достоевский; З. Фрейд; писательство.

Каждого читателя интересуют литературные предпочтения любимого автора. Такую информацию можно найти в различных авторских комментариях литератора — рецензиях, интервью и т.п. Не только ученые-литературоведы, но также и сами писатели и поэты, желая поделиться своими литературными открытиями, размышлениями, создают произведения, посвященные рецепции творчества других литераторов, пишут биографические книги.

Изучая прозаические произведения выдающегося швейцарского немецкоязычного литератора Урса Видмера (1938–2015), мы нашли тексты, посвященные осмыслению творчества разных авторов — классиков и современников писателя, немецкоязычных сочинителей и представителей литератур других стран. Особенно интересной для русско-

язычного исследователя является рецепция творчества русских классиков — А. П. Чехова и Ф. М. Достоевского.

В эссе «Ernst, unterhaltend, langweilig?» («Серьезно, развлекательно, скучно?») У. Видмер задает вопрос: может ли серьезное развлекать, а развлекательное быть серьезным? Он отвечает на этот вопрос утвердительно и приводит цитату Вольтера: «Все типы письма дозвожительны, кроме скучных» [3]. А. П. Чехов, по У. Видмеру, убеждает в том, что изображение «скучной жизни» может быть крайне увлекательным, если увлекательное для нас означает, что мы «и сердцем, и головой погружены в происходящее и совсем не замечаем, как идет время». У. Видмер отмечает интересный факт: произведения А. П. Чехова и З. Фрейда писались примерно в одно время — «Дядя Ваня», например, на три года старше, чем «Толкование сновидений». При этом Чехов не был знаком с Фрейдом: он умер, когда Фрейд еще не был всемирно известен — лишь пара сотен экземпляров «Толкования сновидений» была продана к тому времени [3]. Поэтому А. П. Чехов «последний и величайший поэт, который писал до З. Фрейда и без него» и смог поэтически сформулировать знание о душе человека, которое наследовалось из поколения в поколение и передавалось в крайне разнообразных формах [3]. И именно поэтому «Чехов „знает“ все, что „знает“ З. Фрейд, разница лишь в том, что Фрейд систематизировал это знание и сделал его научным» [3]. По У. Видмеру, это не лучшая, это просто совсем другая цель. З. Фрейд неслучайно использовал поэтов в качестве источников своих примеров — Софокла, Шекспира, Достоевского. Он вторгся в область, которая до него была подвластна только поэтам — описание и толкование чувств, и «лишь поэты были экспертами по сердечным бурям» [3]. У. Видмер отмечает, что некоторые великие авторы не простили ему этого (например, В. В. Набоков, А. Бретон, Э. Канетти). А. П. Чехов же, по мнению У. Видмера, сам являясь врачом, был не так уж далеко от систематизации человеческого поведения — его произведения могут быть прочитаны как некие постановочные эксперименты, и они с Фрейдом могли бы обменяться своим опытом. К сожалению, отмечает У. Видмер, они, будучи практически сверстниками, никогда не встречались. Подчеркивая психологизм прозы А. П. Чехова, У. Видмер также указывает, что после появления учения З. Фрейда, границы наивности были отодвинуты и методы, при помощи которых Чехов описывал и толковал проявления чувств, уже не работали. Поэтому Чехов стал последним представителем своей эпохи. После учения Фрейда, после появления знания о бессознательном, считал У. Видмер, мир поэзии изменился, и поэты вынуждены были создавать себе новые пространства наивности [3] (он приводит в пример

С. Беккета, который «раскалывал героев Чехова на осколки, а потом складывал их из фрагментов», делая вид, что психология его не заботит, в то время как противоположное имело место) [3].

Проза Ф. М. Достоевского также анализируется У. Видмером с позиции соотнесенности с учением З. Фрейда. В «экспериментальном» эссе «Ahnen. Zehn Rätsel» («Предки: десять загадок») одну из загадок У. Видмер посвящает Ф. М. Достоевскому. В ней писатель отмечает, что основатель психоанализа мог бы только почитать Достоевского, немного систематизировать «описания смятений сердца», и его произведение в 23 томах было бы готово. У. Видмер добавляет ироничный комментарий: «...тогда Фрейд со своей женой смогли бы уехать на каникулы и любить друг друга». Однако Фрейд решил сам собрать свой опыт, и ему для этого понадобилась вся жизнь [2]. У. Видмер поэтично характеризует глубину прозы и личности Ф. М. Достоевского: он описывал «души так, как будто у них были тела, но не мог освободиться от собственного смятения. Какое кипение. Как будто бы он однажды держал в руках бомбу с подожженным фитилем: какие горящие глаза и страстное желание взрывать игорные дома! Но происходило наоборот: они взрывали его. <...> Его книги извергались, как лава, причиняя ему боль» [2]. Эти строки воссоздают образ великого писателя-философа и психолога, страстного, страдающего и одержимого писательством человека.

Размышления о литературном творчестве современников У. Видмера отразились в интертекстуальном эссе «Der liebste Dichter» («Самый любимый поэт»). У. Видмер отвечает здесь на вопрос о самом любимом поэте, который когда-то Иоганн Петер Эккерман задал Иоганну Вольфгангу фон Гете. Писатель приводит сначала ответ Гете, в котором классик называет несколько имен литераторов, творивших в XVIII веке. В результате складывается лаконичный образ любимого поэта Гете — некий симбиоз гениев: «В нем был бы кусочек от Шиллера, гран от Виланда, унция от Гердера, кое-что от Лессинга, и что-то от меня. И был бы при этом самим собой. Стоял бы в лучах самого яркого солнца, да и кто из нас смог бы бросить на него тень?» [2] У. Видмер, следуя образцу, отвечает на тот же вопрос и создает эссе примерно на шесть страниц, на первой странице которого уже упоминается 11 имен, а на второй 16. Как и Гете, назвавший имена великих людей своей эпохи (XVIII — начало XIX века), так и У. Видмер отмечает здесь своих современников. Знание творчества многих немецкоязычных авторов XX века позволяет У. Видмеру проводить параллели, сравнивать, намекать и, в результате, «конструировать» своего любимого поэта, совмещающего в себе многое от разных литераторов, но

и одновременно многое отторгающего. Ниже приведен отрывок из этого ответа: «Мой любимый поэт сейчас имел бы ярость Рольфа Дитера Бринкмана, но не его презрение к людям и не его израненное сердце; твердое упорство, с которым Герхард Рюм идет поэтической дорогой до победного конца, но не его грустный взгляд, когда он замечает, что другие тоже неплохо сочиняют; серьезность Эрнста Яндля (игра слов: Ernst — по-немецки «серьезность»; слово является омонимом имени поэта) и непреднамеренность Фридерики Майрекер; веселость Людвиг Харига, но совсем ничего саарландского; спокойное игнорирование любых проявлений хорошего вкуса Г. К. Артманом, но не его отказ признавать быстротечность времени» [2]. Все упомянутые в этом отрывке авторы имеют отношение к экспериментальной литературе, характерной чертой которой является остроумная игра со словом и формой. Из этой части ответа видно, какое большое значение для Видмера имело экспериментальное творчество, насколько он был им увлечен. К тому же У. Видмер прекрасно разбирался в современной немецкоязычной литературе: он читал, например, курс лекции «Neuere deutsche Literatur» («Современная немецкая литература») во Франкфуртском университете, постоянно участвовал в различных литературных мероприятиях.

Отношение к писательству, которое имел бы «любимый поэт» переключается с отношением самого У. Видмера: «Намерений при письме у него не было бы никаких, кроме, собственно, письма». Уже получившему многое от разных авторов «любимому поэту» не достает того, что У. Видмер хотел бы добавить «от себя». Например, предупреждение: «...Легко начать, да нелегко закончить». Также утешение: «Ни один указатель не идет тем путем, который указывает». Метафору о трудностях писательского пути: «...писательство — это плавание между Сциллой и Харибдой: или тебя целиком проглотят многочисленные головы, или ты захлебнешься одинокий и всеми покинутый». И, наконец, надежду «...что здесь или там кто-нибудь достигнет своей Итаки» [2].

Мифы Древней Греции послужили вдохновением для создания метафоры о писательстве, которая иронично указывает на некоторую обреченность писателя на выбранном пути. Тем не менее, У. Видмера не покидает надежда на «достижение своей Итаки», и, полагаем, на своем писательском пути У. Видмер ее осуществил. Он говорил о своем выборе следующее: «<...>Я, вероятно, одержимый писатель. Вся свою жизнь я просто все время писал и мне это точно необходимо...» [1]. Неудивительно, что мотив писательства стал для У. Видмера лейтмотивом — как в собственном творчестве, так и в творчестве других авторов

он исследовал феномен сочинительства, что послужило причиной создания интереснейших поэтологических эссе, изучение которых расширяет представления об особенностях поэтик этих авторов и самого У. Видмера.

### Библиографический список

1. *Bucheli R.* Schreiben gegen die Furien des Verschwindens. URL: <https://www.nzz.ch/feuilleton/zum-tod-von-urs-widmer-schreiben-gegen-die-furien-des-verschwindens-1.18276782>.
2. *Widmer U.* Ahnen. Zehn Rätsel // Das Verschwinden der Chinesen im neuen Jahr. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1987. S. 151–162.
3. *Widmer U.* Ernst, unterhaltend, langweilig? // Das Geld, die Arbeit, die Angst, das Glück. Zürich: Diogenes Verlag AG, 2002. S. 125–131.

### Н. Ю. Терехова

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### Проблема измерения сложности языков в современной лингвистике

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема сопоставления мировых языков и выявления достоверных критериев, при помощи которых стало бы возможным определить понятие сложности языка. Приводятся различные точки зрения исследователей данного вопроса, упоминается существующий на сегодня рейтинг сложности языков.

**Ключевые слова:** лингвистическая сложность; социолингвистика; рейтинг языковой сложности; корреляты языковой сложности.

Одна из значимых проблем современной лингвистики — изучение и измерение сложности языков, а также выявление связи сложности языка с другими параметрами. Недавние исследования показывают, что абсолютная лингвистическая сложность языка тесно связана с ситуацией существования этого языка, с социолингвистикой. Ранее считалось, что государственные языки, на которых говорят целые народы, являются более сложными и разработанными, чем языки, которыми владеют представители небольших этнических групп. Однако, новые исследования показали, что, напротив, более простые языки, это языки с большим количеством носителей, языки международного общения, а более сложные языки имеют меньшее количество носителей, круг которых достаточно ограничен.

Каким же образом и на основе, каких показателей измеряется сложность языка? Лингвисты для решения данного вопроса пользуются



величиной, взятой из теории информации, так называемой «колмогоровской сложностью». Российский математик А. Н. Колмогоров разработал формальное определение сложности, согласно которому сложность некоторого объекта — это длина наиболее экономного описания этого объекта на формализованном языке описания. Например, если имеются последовательности символов АБАГВАГИ и АБАБАБАБ, то первая вряд ли поддается экономному описанию, тогда как вторую можно описать как «АБ четыре раза». Исследователям приходится искать некие корреляты языковой сложности, которые можно измерить, чтобы вычислить, какие языки сложнее, а какие проще. Как известно, английский достаточно простой язык: спряжение глаголов почти отсутствует, множественное число существительных в большинстве случаев образуется просто добавлением окончания «s», имена существительные не обладают категорией рода. Носители английского языка понимают все достоинства своего положения, когда начинают учить другие языки [1]. Скажем, у испанского глагола 48 различных форм (в разных временах и наклонениях). В немецком языке, как и в русском, имеется три рода. При этом изучающим язык не всегда ясно, по каким критериям определяется род. Известна шутка Марка Твена относительно немецкого языка: «почему у девушки пола нет, а у репы есть» (немецкое слово Mädchen (девушка) среднего рода, а Mairübe (репа) — женского) [4]. Тем не менее, в большинстве языков род не связан с физическим полом. Лингвист Джордж Лакофф рассказывал, что в языке дайирбал с северо-востока Австралии «женщины, огонь и опасные вещи» принадлежат одному грамматическому роду. Чем своеобразнее категория грамматического рода, тем труднее запомнить и правильно применять ее иностранцу. В языке бора, на котором говорят на севере Перу, существует более 350 родов слов [3].

Возможно, наибольшую сложность в английском языке представляет соотношение между написанием и произношением слов. Однако, французский язык, в котором 13 способов передать на письме звук «о»: o, ot, ots, os, ocs, au, aux, aud, auds, eac, eaux, ho и ö, далеко опережает английский по этому критерию [2]. Но написание слов — лишь второстепенный коррелят для определения сложности языка. Разнообразие фонетического рисунка языков поистине поражает. Мандаринский, крупнейший язык китайской семьи, имеет четыре тона. Поэтому то, что для иностранца слышится как «та», имеет четыре разных произношения и значения. Однако это сравнительно немного по сравнению с другими языками китайской семьи, которые могут иметь шесть тонов (кантонский), восемь тонов (язык мин). Языки северо-восточного Кавказа известны сложной системой согласных звуков: в убыхском языке их 78.

Агглютинативные языки имеют строй, при котором доминирующим типом словоизменения является присоединение различных формантов — суффиксов и префиксов. Они как бы стремятся выразить все оттенки смысла в одной лексеме. Нетипичное для английского языка слово «antidisestablishmentarianism», обозначающее политическое движение в Англии 1860-х гг., состоит из 28 букв. Однако, например, для турецкого языка подобные слова не являются редкостью. Турецкий лингвист Илкер Айтюрк приводит в своих работах такой пример: «Evlerin-demişesine rahattılar» — словосочетание, которое можно перевести: «Они были такие неаккуратные, будто находились в собственном доме» (так говорят про неаккуратных гостей) [5].

Сейчас в лингвистике идут жаростные дебаты между теми, кто, подобно Н.Хомскому, считает, что все языки функционируют в мозгу примерно одинаково, и теми, кто это отрицает. К последним относится американский лингвист начала XX в. Б. Уорф, который утверждал, что различные языки могут способствовать или мешать развитию навыков мышления говорящих на них людей.

С учетом всего сказанного, какой же язык в мире самый трудный? Единая количественная мера сложности так и не выработана. В попытке ее определить обычно берутся разные параметры языков: подсчитывается количество звуков, количество падежей, количество глагольных времен и т.д. Известная американская исследовательница Джоанна Николс создала такой рейтинг языковой сложности, в котором на верхних позициях оказались аккадский язык, язык манггарай, на котором говорят в Австралии, причем китайский язык ранжируется ею как один из самых простых. Это объясняется достаточно упрощенной грамматической системой данного языка, где практически отсутствует морфология [6].

На сегодняшний день из 6 000 языков мира лишь несколько сотен подробно изучены. Незученные языки могут быть трудны по-своему. На многих неизученных языках говорят буквально не более сотни людей. Скажем, на языке туока говорит меньше 1 000 человек. Убыхский язык вымер в 1992 г. Через сто лет в мире может не остаться половины существующих сейчас языков. Область лингвистики, занимающаяся вопросами сложности языков, сформировалась сравнительно недавно и фактически начала развиваться активно только в последние 20–25 лет. Хотелось бы надеяться, что аспекты научной проблематики, затронутые в данной статье найдут свое решение раньше, чем силы модернизации и глобализации заставят замолчать самые необычные языки мира.

## Библиографический список

1. Гончарова Н. А. Классификация фразеологических единиц // Инновационные механизмы решения проблем научного развития: сб. ст. междунар. конф. Уфа, 2017. С. 48–52.
2. Горынина А. А., Простова Д. М., Соснина Н. Г. Техники исправления устных и письменных ошибок в обучении иностранным языкам // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6(125). С. 102–104.
3. Лакофф Д. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры, 2004. 793 с.
4. Терехова Н. Ю. Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: материалы междунар. науч-практ. конф. Екатеринбург, 2017. С. 138.
5. Aytürk İlker. Turkish Linguists against the West: The Origins of Linguistic Nationalism in Atatürk's Turkey // Middle Eastern Studies. 2004. Vol. 40, no. 6. P. 1–25.
6. Nichols J. Linguistic Diversity in Space and Time. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. 358 p.

### О. В. Томберг

Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
(Екатеринбург)

## Особенности репрезентации отрицательных аксиогенных смыслов в образе врага в древнеанглийской поэтической лингвокультуре

**Аннотация.** Статья описывает особенности репрезентации образа врага в древнеанглийской литературе, которые производны от ряда факторов: аксиологический и поэтический климат эпохи, взаимодействие концептуальных и жанровых картин мира. Автором статьи представлено описание типа врагов, характерные для данной эпохи: мифопоэтической, героической и христианской природы. А также автор выделяет инвариантные характеристики древнеанглийского врага, восходящие к антиценностным смыслам эпохи.

**Ключевые слова:** образ; антиценность; имагология; лингвостилистика; тропы.

Мир древнеанглийской литературы, как и архаичная концептуальная картина мира в целом, поделен на два мира: мир «своих» и мир «чужих». Мир «своих» представлен положительными мужскими и женскими образами Героя, Бога, святого/святой, воина, короля/королевы, возлюбленной. Эти образы репрезентируют положительные

концептуальные смыслы эпохи и воплощают разные стороны нравственного идеала: героического или христианского. Мир «чужих» — это мир враждебных «своим» персонажей, в структуре произведения их можно определить как антагонистов положительным персонажам. Несмотря на достаточно широкую разработанность персонажного репертуара сферы «чужих», все они относятся к одному имологическому типу — образу врага, который является единственным отрицательным образом древнеанглийской литературы.

В целом можно выделить три жанровых разновидности данного образа:

враги хтонической природы: драконы, змеи, чудовища. Данный тип врага репрезентирован в жанре героического эпоса («Беовульф») и представлен персонажами Гренделя, его матери, морских чудовищ, огнедышащего дракона;

враги христианского происхождения: Сатана/дьявол, его слуги, язычники. Этот тип врага представлен в религиозных жанрах: религиозном эпосе (напр., «Андрей», «Юлиана», «Юдифь», «Исход», «Бытие»), религиозной поэзии (напр., «Кит», «Христос и Сатана», «Христос»);

враги исторического характера: предводители и воины враждебных англосаксам племен, чаще всего невымышленные исторические личности. Этот тип врага репрезентирован в героических песнях и героических элегиях (напр., «Битва при Мэлдоне», «Битва при Финнбурге», «Вальдере»).

Враги хтонической природы соответствуют наиболее древней мифопоэтической картине мира, в рамках которой их символическое значение было связано с темами хаоса и разрушения. Древние чудовища были врагами человечества, обитали преимущественно в нижнем мире (подземный мир и водная стихия). Чтобы попасть в мир людей (*midrangeard*), Гренделю необходимо перейти границу своего мира, что отражено в его номинациях: например, лексема *mearcstapa* — *one who wanders about the desolate mark or border-land* [5].

Исключение составлял Дракон — собирательный образ мифологического животного, объединявший в себе три основных мира и стихию огня. К трем мирам относились: верхний (воздух и птицы), средний (земля и наземные животные) и нижний (подземный и водный: змеи, рыбы и другие пресмыкающиеся). Четвертой природной стихией, заключенной в образе Дракона, является стихия огня. Огонь — это смертельное оружие мифологического чудовища, которым он убивает Беовульфа. Дракон легко управляет стихией огня, добывает его из мирового пространства, эта стихия «живет в нем, воспроизводится по его

желанию, а это в совокупности и есть магия, т.е. великая сила, неподвластная человеку» [4]. Эти четыре стихии представляли для древнего человека все мировое пространство, целостный, недоступный пониманию природный мир, поэтому враг — Дракон является самым опасным для Героя, схватка с ним является финальным боем, символизирующим всю квинтэссенцию северной концепции героизма — идею непреклонной воли и исключительного мужества. Герои, как боги, находятся на правой стороне, но эта сторона и терпит поражение. Побеждает сторона Хаоса и Безумия [3; 4]. Этот враг символизирует страх древнего человека перед опасностями внешнего мира, данный концептуальный смысл реализуется на всех уровнях актуализации этого типа врага (в частности, древнеанглийская лексема *gyre* (ужас, страх) является наиболее частотной при его репрезентации). Победа над таким врагом имела значение для всего человечества, она утверждала «веру в то, что человек способен получить желаемое» [4].

Враги религиозной природы были разработаны в рамках раннехристианской картины мира, в период распространения и упрочения христианской веры. Образы врагов-язычников связаны с темами насилия, распутства, жестокости, гонения на христиан. Этот тип врага репрезентирован язычниками Олоферном из поэмы «Юдифь», Хелисием и Аффриканусом из поэмы «Юлиана», королем Мермедонии из поэмы «Андрей» (последний в конце поэмы, под влиянием святого Андрея, крещением обращается в христианство).

Основными врагами в рамках христианской картины мира являются Сатана/дьявол и его слуги — падшие ангелы, которые совращают и губят души. Их образы связаны с ветхо- и новозаветной тематикой: идеями предательства, искушения, грехопадения человека. Этот образ максимально раскрыт в жанре религиозного эпоса, где он представляет собой антагониста Бога или христианского святого.

В древнеанглийской литературе можно наблюдать процесс диффузии первого и второго типов врагов: мифопоэтическая концепция врага явилась основой разработки образа Сатаны/дьявола. Наиболее иллюстративно данная связь наблюдается в аллегорической поэме «Кит» (*The Whale*), в которой трактовка Сатаны интегрирована в канву bestiaria о гигантском ките, заглатывающем души грешников — мореплавателей, отступающих от заповедей Бога. Грешники пропадают в огромной пасти кита, символизирующей ад. Подобный животный образ Сатаны восходит к ранней мифопоэтической картине мира — кит и дракон являются существами с одинаковой семантикой и символическим значением: «церковь представляла Левиафана громадным китом, чью щеку прободили Христос с ангелом, отголоски этого мы находим

в эпизоде с выловленной Тором из пучины моря огромной мировой змеей. В образах дракона или змеи у дьявола присутствует колоссальных размеров пасть, собственно олицетворяющая собой ад» [1].

Однако и традиционные мифопоэтические образы претерпели определенные изменения при соприкосновении с христианской картиной мира. Так, например, можно на лексическом уровне наблюдать диффузию способов номинации, при которой религиозные концепты являются компонентами кеннингов мифопоэтических чудовищ. Такими компонентами являются понятия греха (*synscaða, sinnum beswenced, fyrena hyrde*), ада (*helle hæfton, feond on helle*), язычества (*feond hæþene*), Каина (*Cain synne*). Таким образом, при концептуализации двух типов врага, восходящих к разновременным картинам мира, стали доступны как новая вера и новая ученость, так и богатство исконной традиции» [3].

Ценностная функция врагов христианства разворачивается в рамках христианской картины мира — концептуальных смыслов греха, искушения, соблазна. Враги-искусители проверяют героев на прочность веры, приверженность принципам христианства, порой ценой их жизни (напр., святая Юлиана, святой Матфей).

Хронотоп врагов — воинов враждебных племен соответствовал историческому прошлому и настоящему Британских островов: это предводители и воины племен (преимущественно викинги), с которыми сражались прославленные германские короли. Данные сражения сохранились в исторической памяти народа, в которых образы врага связаны с темами войны и убийств. Поскольку этот тип врага репрезентирован в жанре исторических песен, его характер заметно отличается от двух предыдущих.

Основным отличием является то, что это реальные люди, жившие в историческом прошлом: король франков Гунтер из «Вальдере» (*Waldere*), фризский король Финн из «Битвы при Финнсбурге» (*The Battle of Finnsburgh*, более полный фрагмент этой исторической песни приведен в героическом эпосе «Беовульф»), или настоящем (X в.) Британских островов (король Дублина, Константин, король Албы из «Битвы под Брюнненбургом» (*The Battle of Brunanburh*), викинги — датчане из «Битвы при Мэлдоне» (*The Battle of Maldon*). Конфликт с этим врагом можно определить как прямое военное столкновение двух армий на поле битвы.

Основная аксиологическая функция врага-захватчика заключается в проверке героев на соответствие принципам героического этоса. Значимость врагов-викингов ограничена жанровым типом конфликта, который, по словам Е. А. Мельниковой, значительно «индивидуализи-

стичнее», чем в героическом эпосе [2]. В героических песнях конфликт представлен не в свете его общественной значимости; он задан рамками описываемого события (сражения) и представляет собой сюжетный фон для репрезентации героических качеств англосаксонских воинов, при этом «та или иная победа или поражение не соотносены с общим ходом борьбы с викингами; значение события оценивается лишь в такой категории «героического мира», как слава и честь» [2]. Фокус внимания на героях и их нравственном долге обуславливает тот факт, что этот тип врага не подлежит максимальному раскрытию в произведениях, они лишены индивидуальных примет, их имена не приведены в текстах поэмы. Их образ максимально типизирован и в персонажной совокупности представляет собой силу, вызывающую проявление героизма со стороны англосаксов.

Отрицательная коннотация образа врага актуализируется на всех уровнях анализа. Прежде всего, мотивно-сюжетная разработка образа: враг является единственным носителем отрицательных сюжетных действий, при этом каждый из типов врага выполняет определенные, только ему присущие, сюжетные функции. Враг-чудовище нападает и уничтожает воинов. Враг-дьявол/Сатана искушает и совращает души. Враг-захватчик нападает на земли англосаксов.

На лингвостилистическом уровне отрицательная тональность образа актуализируется обилием оценочной лексики и тропов негативной коннотации: эпитетов, кеннингов, перифраз. Наиболее частотными свойствами и качествами, составляющими их денотативную основу, являются следующие:

1. Жестокость/злость/ярость: *wrað, grim, stercedferhðe, heora hearan, gebelgen, ferþgrim, frecne, stiðmod, gebolgen*.

Wende hine *wraðmod* þær he þæt wif geseah  
on eorðrice Euan stondan... (Genesis 547–548).

2. Грех: *syn, firen*.

Eala, þær we nu magon wraþe firene  
geseon on ussum sawlum, *synna* wunde... (Christ 1312–1313).

3. Опасность/угроза: *frecen, beot*.

...ða wæs ellenwod, yrre ond reþe,  
*frecne* ond ferðgrim, fæder wið dehter (Juliana 140–141).

4. Преступление: *fah, wroht*.

...*fah* wyrn þurh fægir word, oðþæt ic fracodlice  
feondræs gefremede, fæhðe geworhte, (Genesis 897–900).

5. Темнота: *þeostre, swarte, deorc*.

ða him andsweradan atole gastas,  
*swarte* and synfulle, susle begnornende... (Christ and Satan 51–52).

6. Заговор: *searucraeft, hycgan*.  
Oft þær broga cwom egeslic ond uncuð, ealdfeonda nið,  
*searocraeftum swiþ* (Guthlac 140–142).
7. Страх, ужас, горе: *gryre, brogan, atol, dreorig, sceohmod*.  
þæs ic wen hæbbe,  
wið Grendles *gryre* (Beo 383–384).
8. Проклятие: *fæge, awyrgda, wergan*.  
Gewitað nu, *awyrgde*, werigmode,  
from þissum earde þe ge her on stondað, fleoð on feorweg (Guthlac  
255–257).
9. Ничтожество: *earm, earmsceapen*.  
Saga, *earmsceapen*, unclæne gæst,  
hu þu þec geþyde, þystra stihend... (Juliana 418–419).
10. Чужестъ, неизвестность: *uncuþ, unmcæge*.  
We þæt ellenweorc estum miclum,  
feohtan fremedon, frecne geneðdon  
eafoð *uncuþes* (Beo 958–960).
11. Безнравственность/распутство: *forhatena, unclæne*.  
Þa se *forhatena* spræc  
þurh feondscipe (nalles he hie freme lærde) (Genesis 609–610).
12. Обреченность: *fæge, forscrifen*.  
Hettend crungun,  
Sceotta leoda and scipflotan *fæge* feollan... (The Battle of Brunanburh  
10–12).
13. Ненавистъ: *lað, niþ*.  
Þæt wiste se *laða* georne,  
dyrne deofles boda þe wið drihten wann (Genesis 489–490).
14. Причинение вреда: *leodsceaþa*.  
Nu þu wast and canst,  
lað *leodsceaða*, hu þu lifian scealt. (Genesis 916–917).
15. Смерть: *deap*.  
... ac se æglæca ehtende wæs,  
deorc *deapscua*... (Beowulf 159–160).
16. Ад: *helle*.  
...oððæt an ongan fyrene fremman feond on *helle* (Beowulf 99–101).
17. Язычество: *hæþen*.  
Feallan sceolon *hæþene* æt hilde (The Battle of Maldon 54–55).
18. Чудовище, монстр: *fifel, fifeleyn*.  
...Widia út forlét;  
ðurh *fifela* ge{w}e<a>ld forð ónette (Waldere B 10–11).
19. Неверие: *wærleas*.



Hyre se feond oncwæð,

wræssa *wærleas*, wordum mælde (Juliana 350–351).

20. Изгнание, отверженность: *wréc*, *wrecca*, *ondsaca*, *wineleas*.

Him þa Cain gewat gongan geomormod gode of gesyhðe,

wineleas *wrecca*... (Genesis 1049–1051).

Эти отрицательные лексемы и сочетания представляют антиценностные установки древнеанглийской культуры. «Сквозными» характеристиками, свойственными всем трем типам врагов, являются семантические сферы «язычество», «ад», «смерть / убийство», «ужас / страх», «обреченность», «ненависть».

### Библиографический список

1. *Гримм Я.* Немецкая мифология. Гл. XXXIII: Дьявол. URL: [http://folk.phil.vsu.ru/publ/sborniki/afsb9\\_nesterova.pdf](http://folk.phil.vsu.ru/publ/sborniki/afsb9_nesterova.pdf) (дата обращения: 02.09.2018).
2. *Мельникова Е. А.* Меч и лира. Англосаксонское общество в истории и эпосе. М.: Мысль, 1987. 203 с.
3. *Толкин Дж. Р. Р.* Чудовища и критики. М.: АСТ, 2008. 413 с.
4. *Шарикова Л. А.* Гетерогенность образа-символа дракона в германском мифомире // Сибирский филологический журнал. 2013. № 1. С. 212–219.
5. *Bosworth J., Toller T. N.* Anglo-Saxon Dictionary. Oxford, 1882–1898.

**T. V. Sokoreva**

Moscow State Linguistic University  
(Moscow)

## English Rhythm Changes with Age: Corpus-Based Data

**Abstract.** The present study is concerned with the age-related changes in spoken American English rhythm evidenced by corpus-based data. Previous research focused on the development of rhythmic structures in the course of language acquisition: the transition from syllable-based to accent-based rhythm. Adult life-long changes are reported to demonstrate physical and perceptual losses: pitch drops and slowing down of tempo. We assume that social communicative practice also contributes to the development of rhythm and calls for the prosodic adjustments which provide for more pointed accent-based rhythm. The application of PVI method and statistical analysis support the hypothesis.

**Key words:** speech rhythm; American English; age; prosody.

The advantage of corpus-based linguistics consists in the following: big data may be statistically tested to show which age-related regularities in rhythm development are most common and robust.

Adult life-long rhythm changeability is a new issue, not commented upon in the developmental studies. Previous research focused on the devel-

opment of rhythmic structures in the course of language acquisition: the transition from syllable-based to accent-based rhythm. These facts were found in the comparison of English-speaking children with French-speaking children as well as their mothers. Unlike the French children who imitated the rhythmic structures of their mothers, the English children acquired accent-based rhythm of their mothers only at the age of four or, as the alternative sources suggest, at the age of six [5; 11]. No data are available concerning age-related rhythm changes in adult life. As far as the general characteristics of an aging voice are commented upon, the overall impression of decay and deterioration resulting in pitch drop and slowing down of tempo appears to be dominant [1; 2; 6].

However, a broader look at prosody of an aging voice provides data on social and psychological developments which are associated with middle age and old age [7]. A change for a higher pitch is reported for men over 80 [7; 9] on account of the endocrinal changes and for lonely elderly women seeking for sympathy, which is a purely social psychological phenomenon.

More detailed research data are concerned with pitch peaks variability which is interpreted as a sign of instability in an ageing voice; the style of reading of the elderly is characterized as over-expressive for its hyper-accentuation and a wider pitch range compared to younger subjects. The specific manner of reading is attributed to a cultural norm of earlier times.

Although slower tempo of speech which is determined both by slower articulation rate and longer pauses is a common feature of older speakers, the authors warn younger interlocutors against “elderspeak”, as described by Ferguson, which is meant for better comprehension but is likely to have the opposite effect in case slow deliberate pronunciation is taken for a condescending disrespectful attitude [3; 10]. We can see that the phenomenon of an ageing voice and its role in communication may be interpreted from physical, psychological and social perspectives. In the present study we aim at exploring prosodic changes acoustically and offer our own interpretation based on the accentual prominence and its part in word recognition.

Our **hypothesis** is: due to socially motivated needs for clear speech older people accentuate more contrastively by giving more prominence to the stressed syllables. The stressed/unstressed syllable contrast provides for a more pointed accented-based rhythm which is necessary for word recognition.

The analyzed telephone voice recordings were taken from the Switchboard corpus of American English [4] and represent samples of 102 American English speakers, balanced for gender in three age groups: young (20–39), middle (40–59), old (60–69).

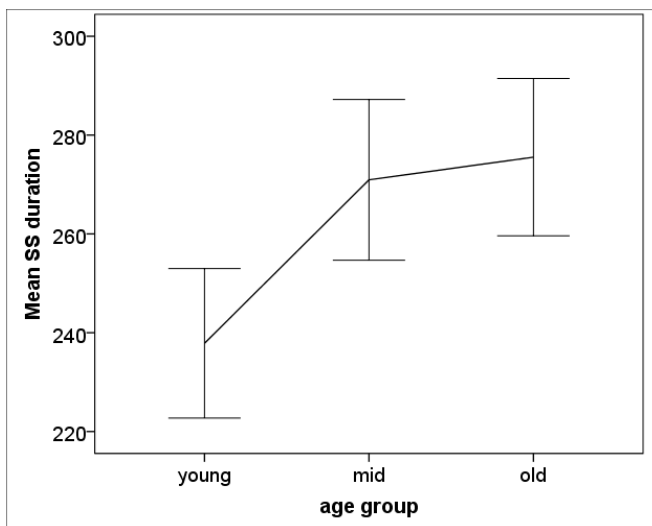
The methods included auditory analysis with stress marking. Then PRAAT measurements of three main prosodic characteristics of stressed syllables (SS), unstressed syllables (US) and feet were computed comprising duration (syllables and feet duration), pitch and intensity (maxima, minima and range values).

Finally, in order to investigate the variation in prosodic characteristics of syllables, PVI scores of four parameters (syllable duration, foot duration, fundamental frequency (F0) maximum and intensity (Int) maximum) were calculated [8].

The obtained data received double statistical verification by means of ANOVA and correlation analysis (Spearman correlation coefficient).

The below-mentioned results contain only statistically significant data, validated either by ANOVA, or correlation analysis, or both.

The research results showed that age-related changes in duration revealed themselves in a significant increase of stressed syllables duration with age (ANOVA:  $F = 7.12$ ;  $p < .01$ ; Spearman:  $Rho = -.319$ ;  $p < .01$ ) where the most noticeable rise appeared to be in the speech of middle-aged representatives compared to younger informants (Fig. 1).



**Fig. 1.** Mean stressed syllable duration (ms) in Americans' speech ( $n = 102$ )

Foot duration increase with age was confirmed by correlation analysis ( $Rho = -.303$ ;  $p < .01$ ) and proved to be statistically significant in women's

speech according to ANOVA values ( $F = 3.095$ ;  $p < .05$ ). The rise in women's feet duration is smooth and progressive with 8% increase between each pair of age groups.

A significant decline in maximum and minimum F0 levels, the well-known and widely reported drop in pitch characteristics in older people's speech [7], was validated in the present research.

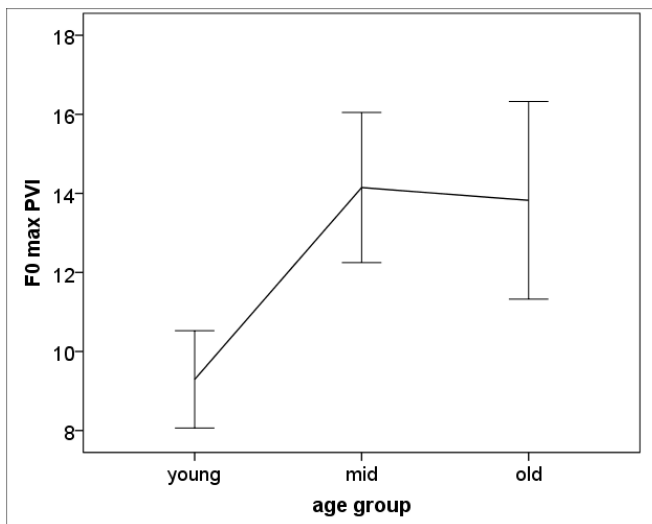
The results also revealed a significant increase of contrast between SS and US in maxima F0 values, which is a sign of enhanced accented syllables prominence ( $Rho = -.214$ ;  $p < .05$ ).

Another evidence of age-related SS/US contrast growth is a significant increase in pitch range values in SS and US in three age groups. The range widens progressively with the total of more than one semitone in older participants' speech as compared to the young group. The revealed tendency is validated by both ANOVA (AS:  $F = 3.92$ ;  $p < .05$ ; UAS:  $F = 3.86$ ;  $p < .05$ ) and correlation analysis (AS:  $Rho = -.335$ ;  $p < .01$ ; UAS:  $Rho = -.295$ ;  $p < .01$ ).

The technical recording conditions in telephone talks corpus chosen for analysis account for the absence of any significant age-related changes in computed intensity values including maximum, minimum and range scores, as well as PVI for Intmax due to the limitations imposed by the sound channel.

As for PVI measurement, a significant result is achieved only in F0 maxima parameter (Fig. 2). The age-related pitch ( $F0_{max}$ ) variance increase was proved as a common tendency by ANOVA scores ( $F = 7.80$ ;  $p < .01$ ) and correlation coefficient values ( $Rho = -.286$ ;  $p < .01$ ). Thus, PVI measures dramatically changed in the speech of middle-aged speakers as compared to those of young ones and remained relatively stable in older speakers' voices.

The accent-based rhythm of American English rests on stressed/unstressed syllable contrast that is, according to the present research results, sustained and enhanced due to the increase in stressed syllables and feet durations, in pitch range values and in F0 variance scores with age. The results revealed age-related changes in prosodic characteristics of rhythm in American English that account for a more pointed accent-based rhythm in older people's speech who accentuate more contrastively by giving more prominence to the stressed syllables which is necessary for word recognition. Thus, we validated the hypothesis of stress prominence development and proved that American English speech rhythm changes with age.



**Fig. 2.**  $F0_{\max}$  PVI scores in Americans' speech (n = 102)

Moreover, stressed syllable prominence, which we argue, is provided for by compensating changes, most of which occur before or at middle age, a life stage, which is positively assessed both socially and physically. Due to socially motivated needs older people's speech remains intelligible and comprehensible because of their compensating ways of using prosody which facilitates intelligibility against the background losses in pitch and intensity characteristics.

### References

1. Beck J. M., Hardcastle W. J., Laver J., Gibbon F. E. Organic variation of the vocal apparatus // *The Handbook of Phonetic Sciences*. 2nd edition. Wiley-Blackwell, 2010. P. 155–201.
2. Eckert P., Coulmas F. Age as a sociolinguistic variable // *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997. P. 151–167.
3. Ferguson C. A. Baby talk in six languages // *American Anthropologist*. 1964. № 66. P. 103–114.
4. Godfrey J., Holliman E., McDaniel J. SWITCHBOARD: Telephone speech corpus for research and development // ICASSP'92. URL: <https://catalog.ldc.upenn.edu/LDC97S62>.
5. Grabe E., Post B., Watson I. The Acquisition of Rhythmic Patterns in English and French // *Proceedings ICPHS*. San Francisco, 1999. P. 1201–1204.
6. Helfrich H., Scherer K., Giles H. Age markers in speech // *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. P. 63–93.

7. *Linville S. E.* Vocal Aging. San Diego: Singular Publishing Group, 2001. 320 p.
8. *Low E., Grabe E., Nolan F.* Quantitative Characterization of Speech Rhythm: Syllable-Timing in Singapore English // *Language and Speech*. 2000. № 43(4). P. 377–401.
9. *Reubold U., Harrington J., Kleber F.* Vocal aging effects on F0 and the first formant: A longitudinal analysis in adult speakers // *Speech Communication*. 2010. № 52. P. 638–651.
10. *Ryan E. B., Hummert M. L., Boich L. H.* Communication predicaments of ageing: Patronizing behavior towards older adults // *Journal of Language & Social Psychology*. 1995. № 14. P. 144–166.
11. *Vihman M. M., Reed M., Levis J. M.* Acquisition of the English Sound System // *The Handbook of English Pronunciation*. Oxford: Wiley Blackwell, 2015. P. 333–354.

# СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

**И. Д. Волкова**

Волгоградский государственный университет  
(Волгоград)

## **Перевод реалий в контексте локализации текста как инструмента территориального брендинга<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема перевода реалий при создании локализованных текстов территориального брендинга для представителей различных стран и лингвокультур. На материале туристических гипертекстов, размещенных на международных порталах туризма, проанализировано использование приемов передачи реалий, выделяемых российскими и зарубежными исследователями, и определены приемы, нацеленные на экспликацию исходных значений и оптимальные с точки зрения процесса локализации текста, выступающего средством продвижения бренда территории с ее национально-культурными особенностями.

**Ключевые слова:** территориальный брендинг; локализация текста; перевод реалий; прием экспликации; прагматическая адаптация.

Брендинг территорий (англ. place branding) представляет собой комплексный вид деятельности, направленный на создание положительного образа различных дестинаций — городов, регионов, стран — с целью развития туристического сектора экономики. Междисциплинарность феномена брендинга определяет необходимость привлечения исследователей различных отраслей знания, среди которых особое место занимает транслатология, поскольку создание международного территориального бренда требует переводческой логистики высокого уровня. Децентрализованность информации о конкретной территории на иностранных языках, ее отсутствие на официальных туристических порталах как важных аутентичных источниках препятствуют продвижению бренда за пределы страны, тем самым не оказывая положительного воздействия на показатели въездного туризма или даже снижая его.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) и Администрации Волгоградской области, проект № 17-14-34001 «Региональный туризм как фактор формирования дискурса и технологии перевода: номинативные и коммуникативно-прагматические конвенции текстов брендинга» (Региональный конкурс «Волжские земли в истории и культуре России» 2017 – Волгоградская область).

Апеллятивность текстов брендинга и важность учета как прагматического, так и лингвокультурного фактора в процессе их перевода обуславливают необходимость выбора оптимальной технологии перевода, которая позволит обеспечить легкость восприятия текста и избежать культурно-обусловленных коммуникативных сбоев. Одной из современных переводческих технологий, отвечающих указанным требованиям, является локализация, которая трактуется как переводческая адаптация с целью достижения прагматической эквивалентности переведенного текста. Несмотря на то, что данное определение, указанное в «Рекомендациях переводчику, заказчику и редактору», одобренных Союзом переводчиков России и Национальной лигой переводчиков и носящих характер профессионального стандарта [3], совпадает с определением понятия прагматической адаптации, между данными терминами существуют принципиальные различия, связанные в частности с критерием общего/частного, а также с более ярко выраженной тенденцией к экспликации значений в процессе локализации по сравнению с равноценным употреблением приемов экспликации и имплицации в процессе прагматической адаптации.

Перевод реалий как лексических единиц, формирующих национальные образы в текстах территориального брендинга, представляется одним из важнейших аспектов локализации текста, поскольку, во-первых, реалии относятся к национально-культурной лексике, и, во-вторых, подвержены символизации и дифференциации различных коннотативных оттенков. Реалии, употребляемые в туристических текстах, знакомят потенциальных туристов с культурными особенностями посещаемых стран, номинируют уникальные предметы народного быта, которые зачастую становятся элементами создания бренда. Как и большинство лингвистических терминов, реалия не имеет универсальной дефиниции и четко установленного спектра лексических средств, соответствующих данному понятию, и в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях встречаются различные толкования, общность которых заключается в отнесении реалий к концептам конкретной культуры, образующим лакуны в других языках. Наиболее известная классификация приемов перевода реалий представлена в работе С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе»:

I. **Транскрипция / транслитерация** (*борщ* — *borshch*, *дача* — *dacha*).

II. **Перевод.**

1. Неологизм:

- а) калька (*дед Мороз* — *Farther Frost*);
- б) полукалька (*суп буйабес* — *bouillabaisse soup*);
- в) освоение (*поморы* — *Pomors*);



г) семантический неологизм (*life-seeing tourism* — *жизнеознакомительный туризм*).

2. Приблизительный перевод:

а) родо-видовое соответствие (*компот* — *fruit drink*);

б) функциональный аналог (*воевода* — *warlord*, *шахлык* — *barbecue*);

в) описание, объяснение, толкование (*вече* — *people's assembly where highly important Republic-level decisions were made*).

3. Контекстуальный перевод («*Сколько стоит путевка на советский курорт?*» — “*How much are accommodations at Soviet health resorts?*”) [2].

Анализируя представленные приемы с точки зрения их соответствия процессу локализации текста, отметим, что введение неологизмов в большинстве случаев не может обеспечить требуемый уровень адаптации без дополнительных переводческих комментариев, в то время как приемы приблизительного перевода обеспечивают слишком приближенное значение оригинальных лексических единиц, стирая межкультурную дистанцию и аутентичный колорит.

Из актуальных зарубежных исследований отметим анализ переводов туристических текстов различных жанров с итальянского на английский язык, проведенный М. Петилло, в результате которого автор приходит к выводу о наличии четырех ключевых стратегий перевода реалий:

1) иноязычное слово/словосочетание + перевод с помощью приема калькирования (*stupor mundi* — *wonder of the world*);

2) иноязычное слово/словосочетание + описательный перевод (*The 'trabucco' is a picturesque and complex system of fishing nets made up like scales*);

3) гибридная форма (*soft 'burrata' cheese*);

4) неадаптированное иноязычное слово [7].

Отметим, что, по словам М. Петилло, стратегия использования в тексте перевода неадаптированных иноязычных слов является редко используемой и неэффективной с прагматической точки зрения, и, следовательно, неприемлемой для процесса локализации текста. Подобные примеры мы находим во вторичных текстах, переведенных с французского на английский язык: *local boulangerie*, *grab an apéro-dinatoire*, *along the "voies vertes"*. На наш взгляд, локализованный текст должен сохранять оригинальные черты исходной лингвокультуры ввиду специфики текстов брендинга, выраженной в стремлении «коммодифицировать культуру» конкретной территории, и в то же время он должен быть максимально доступными. Сравнивая классификации С. Влахова и М. Петилло, следует акцентировать различие,

связанное с вариативным сохранением во вторичном тексте реалий средствами исходного языка или в форме иноязычных вкраплений. Помимо жанровой принадлежности текстов, послуживших материалом исследования данных авторов, важным фактором дифференциации переводческих приемов представляется факт их работы с разными языковыми парами и алфавитными системами (кириллица-латиница). Алфавитные системы большинства европейских языков совпадают, и на фоне данной особенности проблемы транскрипции и транслитерации не являются актуальными при переводе, в результате чего эффект интерференции становится не таким резким. «Из латиницы в латиницу» имя собственное обычно переносится без графических изменений, т.е. транскрипции не производят [2]. Иначе дело обстоит с языковой парой русский-английский, в рамках которой *languageing* создает значительный контраст. Анализ контента русскоязычных туристических сайтов, имеющих англоязычные версии, а также параллельных текстов выявил тенденцию транслитерации реалий: *острог* — *ostrog*; *баярин* — *boyarin*; *Масленица* — *Maslenitsa*; *чакчак* — *chakchak*; *Змей Горыныч* — *Zmey Gorynych*. При переводе с английского наблюдаются тенденции транскрипции или использования иноязычных вкраплений: *steeple-chase* — *Стунл-чез*, *gravy* — *gravy*, *Purlapa Wiri* — *Purlapa Wiri*, *marae* — *марае*, *kite* — *кайт*).

На наш взгляд, наиболее оптимальными с точки зрения локализации текста являются стратегии 1 и 2:

**1) иноязычное слово/словосочетание + перевод с помощью приема калькирования:**

*Even more, the **Festival Etonnants Voyageurs (Astonishing Travelers Festival)** is a unique event that celebrates the spirit of curiosity* [5];

*Одним из самых уникальных экспонатов является золотое кольцо с эмалью, известное как **Alfred Jewel (украшение Альфреда)*** [9];

*Эдинбург же гордится своим летним фестивалем музыки и драмы под названием **Fringe**, или «На грани»* [1].

**2) иноязычное слово/словосочетание + описательный перевод:**

*Brittany has its own culinary specialties: **chouchen (a form of meat made with honey)** and sumptuous platters of seafood, **kig ha farz (a meat broth with buckwheat)*** [4];

*Символом музыкальной культуры Австралии стал **диджериду, духовой инструмент, использующий в церемониях*** [4];

*<...> avec des crêpes et de la **medovoucha (boisson alcoolisée à la base du miel)** capiteuse* [8];

*In terms of food, Asatiani recommends the restaurant's **hachapuri, Georgian flatbread filled with cheese*** [6].

Как видно из указанных примеров, переводчики туристических текстов, служащих инструментами территориального брендинга, уделяют большое внимание проблеме перевода реалий, осознавая необходимость экспликации чуждых иностранной целевой аудитории значений в процессе локализации.

Таким образом, при переводе реалий в процессе локализации текста брендинга необходимо комбинированное использование буквального и смыслового способов перевода, направленных на экспликацию коннотативных значений. На наш взгляд, данные стратегии являются оптимальным переводческим решением, поскольку, с одной стороны, использование русских слов в иноязычных текстах является нежелательным с точки зрения повышенной сложности декодирования знаков кириллического алфавита иностранцами, и, с другой стороны, глобальность английского языка и повышенный интерес к его изучению со стороны русскоязычного населения обуславливают возможность использования англоязычной лексики во вторичных русскоязычных текстах. В рамках смыслового способа перевода наиболее оптимальным представляется комбинированное использование приемов приблизительного (родо-видовое соответствие, функциональный аналог, описательный перевод) и контекстуального перевода, поскольку употребление неологизмов не обеспечивает необходимый уровень адаптации.

### Библиографический список

1. *Великобритания*. Праздники Великобритании. URL: <http://about-britain.ru/prazdniki>.
2. *Влахов С. И., Флорин С. П.* Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент, 2012. 360 с.
3. *Дупленский Н.* Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. М., 2012. URL: [http://www.transla-tors-union.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=338:2012-08-20-18-53-36&catid=100:materials&Itemid=309](http://www.transla-tors-union.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=338:2012-08-20-18-53-36&catid=100:materials&Itemid=309).
4. *Культура Австралии*. URL: <http://avstralii.ru/kultura-avstralii>.
5. *France.fr*. Brittany: версия сайта на англ. яз. URL: <http://uk.france.fr/en/discover/brittany>.
6. NYC: The Official Guide. Must-See Brighton Beach. URL: <http://www.nycgo.com/articles/must-see-brighton-beach-slideshow>.
7. *Petillo M.* Translating cultural references in tourism discourse: the case of the Apulian region // *Altre Modernita*. 2012. P. 248–263.
8. *Visit Novgorod*. Vie culturelle, animations: версия сайта на фр. яз. URL: <http://fr.visitnovgorod.com/culture.html>.
9. *Welcome to Great Britain*. Музей Ашмолеан: версия сайта «Россия». URL: <https://www.visitbritain.com/ru/ru/muzey-ashmolean>.

**Н. А. Гончарова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Трудности перевода английских фразеологических единиц на русский язык**

**Аннотация.** Целью данной статьи является выявление основных принципов трансформации устойчивых выражений и определение особенностей перевода фразеологических единиц. Этот аспект изучения фразеологии имеет особое значение, так как правильный и адекватный перевод фразеологических единиц способствует достижению главной цели переводчика: донести до читателя истинный смысл данного высказывания и текста в целом, сохранив его национально-культурный колорит.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица; трансформация; перевод; стиль.

Передача английских фразеологических единиц (ФЕ) на русский язык — сложная задача, в силу своего семантического богатства, образности, лаконичности и яркости. Фразеология придает речи выразительность, оригинальность, поэтому она широко используется в общественно-политической литературе, а ФЕ являются неотъемлемым компонентом газетного стиля [3].

При переводе фразеологизма переводчику необходимо передать его смысл и отразить его образность, найдя аналогичное выражение в русском языке и не упустив при этом из виду стилистическую функцию фразеологизма.

В «шкале непереводимости» ФЕ занимают едва ли не первое место.

Для адекватного перевода ФЕ переводчику необходимо:

- 1) знания в области фразеологии;
- 2) распознавание ФЕ в тексте;
- 3) правильное восприятие распознанной ФЕ;
- 4) собственно перевод, предполагающий передачу семантики и экспрессивно-стилистических функций ФЕ [5].

Для адекватного перевода необходимо учитывать все компоненты ФЕ, присущие данной единице [2], а именно:

- 1) переносный или образный компонент значения фразеологизма;
- 2) прямой или предметный компонент значения фразеологизма, составляющий основу образа, «образный стержень»;
- 3) эмоциональный компонент значения фразеологизма;
- 4) стилистический компонент значения фразеологизма;
- 5) национально-этнический компонент значения фразеологизма.

Фразеологический перевод предполагает использование в тексте перевода устойчивых единиц различной степени близости между единицей исходного языка (ИЯ) и соответствующей единицей языка перевода (ПЯ) — от полного и абсолютного эквивалента до приблизительного фразеологического соответствия [4].

1. Абсолютный (полный) фразеологический эквивалент — это фразеологизм на ПЯ, по всем показателям равноценный переводимой единице. Должен обладать теми же денотативными и коннотативными значениями вне зависимости от контекста, т.е. между двумя единицами не должно быть различий в отношении смыслового содержания, стилистической отнесенности, метафоричности и эмоционально-экспрессивной окраски. Они должны иметь приблизительно одинаковый компонентный состав, обладать рядом одинаковых лексико-грамматических показателей: сочетаемостью, принадлежностью к одной грамматической категории, употребительностью, связью с контекстными словами-спутниками, отсутствием национального колорита и т.д.

Например: *The government holds the fate of General Motors and Chrysler in its hands.* — Судьба компаний «Дженерал Моторс» и «Крайслер» находится в руках правительства.

Эти единицы представляют собой уже существующие в ПЯ сравнительно немногочисленные единицы, зарегистрированные в словарях.

2. Частичный (неполный) фразеологический эквивалент — это такая единица языка, которая является эквивалентом, полным и абсолютным, соотносительно многозначной единицы в ИЯ, но не во всех ее значениях.

Например, английское выражение *a stalking horse* может употребляться в двух различных значениях: 1) предлог, отговорка (заслонная лошадь); 2) подставное лицо, подсадная утка.

Частичных эквивалентов сравнительно немного, так как явление многозначности менее характерно для фразеологии.

3. Относительный фразеологический эквивалент отличается от частичного тем, что отличается от исходной ФЕ по какому-либо из показателей: различные составные компоненты ФЕ, небольшие изменения формы, синтаксического построения, иные морфологическая соотношенность, сочетаемость и т.д.

Например: *This agreement (...) could pave the way for similar agreements with General Motors and Chrysler.* — Это соглашение может подготовить почву для аналогичных соглашений с компаниями «Дженерал Моторс» и «Крайслер».

Фразеологический перевод чаще всего применим к следующим группам ФЕ:

а) интернациональная фразеология — ФЕ, которые вошли в язык из исторических, мифологических, литературных источников, заимствовались из языка в язык, или же возникали у разных народов независимо от других вследствие общности человеческого мышления, близости отдельных моментов социальной жизни, трудовой деятельности, производства, развития науки и искусств [1]. Многие из таких единиц относятся к крылатым выражениям.

Среди ФЕ, возникших на национальной основе, можно выделить две группы: ФЕ, построенные на одном и том же образе (например, Achilles' heel — ахиллесова пята, слабое, легко уязвимое место), и ФЕ, построенные на разных образах (например, a carrot and stick policy — политика «кнута и пряника»; to cast sheep's eyes at smb. — смотреть на кого-л. преданно, влюбленно, щенячьими глазами), причем нередки случаи полного несоответствия метафоричности;

б) устойчивые сравнения (kind as an angel — добрый, как ангел);

в) глагольно-именные сочетания (to introduce law — внести законопроект; to voice one's protest — заявить протест).

Нефразеологический перевод передает данную ФЕ при помощи лексических, а не фразеологических средств ПЯ. К нему обычно прибегают при отсутствии фразеологических эквивалентов или вариантов в ПЯ. Такой перевод не является абсолютно полноценным: всегда есть некоторые потери (образность, экспрессивность, коннотации, оттенки значений).

1. Строго лексический перевод применяется, когда данное понятие в одном языке обозначено фразеологизмом, а в другом — словом.

Например: Five years into this thing (the war with Iraq), we're taking our eye off the ball. — В течение пяти лет, будучи вовлеченными в эту войну, мы упускаем из виду основную цель.

2. Калькирование (дословный перевод) применяют в том случае, когда другими приемами нельзя передать ФЕ в целостности ее семантико-стилистического и экспрессивно-эмоционального значения, а по тем или иным причинам необходимо передать образную основу.

3. Описательный перевод ФЕ сводится к переводу не самого фразеологизма, а его толкования (объяснение, сравнение, описание, толкование).

Например: Faltering stocks saved by the bell. — Рынку ценных бумаг помогли удержаться на плаву иностранные инвестиции.

В газете процесс обновления устойчивых выражений особенно заметен. Кроме того, журналисты обычно изменяют фразеологизмы, особенно, если используют их в заголовках. Те крылатые слова, которые пришли к нам из далекого прошлого получают новое звучание, отвечающее духу времени. Можно даже сказать, что трансформация устойчивых выражений отражает настроение современности.

## Библиографический список

1. *Гончарова Н. А.* Трансформации фразеологических единиц в языке прессы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 746–750.
2. *Золотарева Н. В.* Эвфемизмы в экономическом и политическом дискурсе // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2017. С. 195–199.
3. *Зонова М. В., Соснина Н. Г.* Интерактивный клуб как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3(122). С. 73–76.
4. *Макарова Е. Н.* Влияние социолингвистических факторов на усвоение неродного языка // Вестник Костромского государственного университета. 2017. Т. 23, № 4. С. 222–224.
5. *Терехова Н. Ю.* Актуальные вопросы преподавания английского языка в неязыковом вузе // Роль образования и науки в развитии российского общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2017. С. 223–225.

**С. С. Калинин**

Кемеровский государственный университет  
(Кемерово)

### **О некоторых аспектах применения теории лингвокультурного трансфера в теории перевода: трансфер формы и трансфер функции как диалектическое единство процесса переводческой деятельности**

**Аннотация.** В работе делается попытка формального описания процесса перевода как одной из форм лингвокультурного трансфера при помощи аппарата математической теории информации и теории мемов. Затрагивается понятие языковой сложности в связи с проблемами трансфера знака и трансфера информации. Исходя из классического определения сложности по Колмогорову решается ряд проблем формального моделирования процесса перевода и процесса трансфера. В заключение дается попытка объяснения проблемы гомоморфизма языковых систем в аспекте проблемы переводимости и в аспекте диалектического единства трансфера формы и трансфера значения (содержания).

**Ключевые слова:** лингвокультурный трансфер; теория перевода; теория информации; мем; языковая информация; языковая энтропия; сложность по Колмогорову; количество информации; вероятностная модель языка; математическая лингвистика.

Существует несколько различных подходов к определению понятия «(лингво)культурный трансфер» и анализу содержания этого понятия. В работе В. З. Демьянкова выделяются две формы трансфера: это трансфер знаков и трансфер знаний [4]. Как сообщает сам В. З. Демьянков, первое понятие используется в теории перевода и переводоведении для описания некоторых переводческих трансформаций, приводящих к перемещению знака из одной системы в другую при сохранении потенциала формы и содержания этого знака [4]. Вторым же термин — трансфер знаний — используется им для описания передачи в процессе коммуникации разнообразной информации, как научной, так и обыденной [4]. В рамках данной работы мы будем рассматривать перевод, в соответствии с идеями данного исследователя, как одну из форм трансфера.

С. Г. Проскурин и А. В. Проскурина различают в качестве основных форм трансфера коммуникацию и передачу информации [12]. Данными исследователями такая дихотомия возводится к известной дихотомии «язык — речь» Ф. де Соссюра [12]. При этом коммуникация рассматривается как синхронный процесс, а передача информации — как диахронный [12].

Легко видеть, что во всех вышеперечисленных определениях ключевым словом является термин «информация». Однако что же мы понимаем под информацией? Э. Даль приводит стандартное определение информации как «сокращение неопределенности» [3], оговаривая при этом тот факт, что подобное определение дает нам «способ измерить ее» (т.е. информацию) [3]. Количество, на которое сокращается неопределенность, Э. Даль называет информационной ценностью [3]. При этом он замечает, что теория информации занимается только вопросами, связанными с количеством передаваемой информации, а не ее содержанием [3].

Представляется, что для адекватного описания процесса трансфера с позиции теории информации нам необходимо учитывать не только информационную ценность (по Э. Далю), но и качественные аспекты передаваемой информации. Ю. С. Степанов говорит о трех измерениях, в которых описывается язык — о семантике, синтактике и прагматике [15]. Эти понятия, согласно историческому анализу, приведенному все тем же автором, восходят еще к «классической» семиотике Ч. С. Пирса [16]. Поэтому при исследовании трансфера с точки зрения теории информации нам следует учитывать и семантическое измерение языка. Формализованное описание семантики, хотя и представляет собой известную сложность, но, тем не менее, оно возможно (для этого можно использовать аппарат теории мемов, о чем будет еще сказано ниже) [7].



Способ измерения количества информации, предложенный еще в 1948 г. К. Шенноном, основан на сопоставлении такового количества, содержащегося в одном случайном объекте, относительно другого случайного объекта [14]. Полагая, что язык можно рассматривать как вероятностную систему (что в общих чертах было показано еще в работе В. В. Налимова [10]), для простоты моделирования примем, что случайный объект (языковая система) принимает лишь конечное число значений [14]. Это оказывается приложимым также и к процессу трансфера, поскольку при трансфере обычно «перемещается» не вся языковая система, а некая конечная ее часть, иными словами, конечное множество языковых элементов (слов, конструкций либо значений, смыслов и т.д.).

Для обозначения исходного и конечного случайного объекта — языкового множества здесь и в дальнейшем будем пользоваться терминами «язык-источник» и «язык-реципиент», восходящими к терминологии У. Вейнрейха (в оригинале — *source language* и *recipient language*) [17]. Пусть  $A$  — случайное языковое множество, которое способно принимать только конечный набор значений  $x_1, x_2, x_3 \dots x_n$  с соответствующими вероятностями  $p_1, p_2, p_3 \dots p_n$ , и пусть  $B$  — другое случайное языковое множество, принимающее конечный набор значений  $y_1, y_2, y_3 \dots y_n$  с вероятностями  $q_1, q_2, q_3 \dots q_n$ . [14]. Обозначим меру информации, содержащуюся в языковом множестве  $A$  относительно множества  $B$ , через  $I(A, B)$  [14]. Далее, предположим, что элементы одного множества (допустим,  $A$ ) отображаются на элементы другого множества, т.е., множества  $B$ . Таким образом, очевидно, в нашем случае задано отображение элементов одного языкового множества на другое, т.е. из множества языка-источника  $A$  на множества языка-реципиента  $B$ . Можно записать это отображение в следующем виде:

$$\varphi: A \rightarrow B$$

Рассмотрим теперь свойства этого отображения, учитывая при этом тот факт, что мы имеем дело не с абстрактной системой элементов, а с языковой системой. Прежде всего, поскольку мы рассматриваем процесс перевода (как его форму, так и его содержание), то мы можем сказать, что отображение  $\varphi$  есть процесс взаимно непрерывный, поскольку трансфер (перевод) мы можем осуществлять как из множества  $A$  в множество  $B$ , так и из множества  $B$  в множество  $A$ . В символическом виде это может быть записано следующим образом:

$$\varphi: A \rightarrow B$$

$$\delta: B \rightarrow A$$

Здесь мы будем пользоваться соответствующими буквенными обозначениями для обозначения прямого и обратного отображения множества языка-источника и множества языка-реципиента.

Вообще говоря, элементы множества  $B$ , т.е. языка-реципиента могут иметь как один, так и несколько прообразов во множестве (собственно, понятие трансфера знака было введено как раз для описания переводческих трансформаций, происходящих в переводящем языке, на основе материала исходного языка). Так, например, единичная лексема во множестве  $B$ , т.е. в языке-реципиенте, может иметь прообразом развернутое словосочетание или даже предложение и наоборот, примеры таких переводческих трансформаций являются достаточно очевидными. Однако, можно заметить, что множества  $A$  и  $B$  при отображении друг на друга сохраняют свои языковые системно-структурные свойства, в частности, реляционные отношения между лексемами, между членами предложения как на поверхностном, так и на глубинном уровне, в некоторых случаях — и синтаксические, и пропозиционные структуры. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что множества  $A$  и  $B$  гомоморфны друг другу [8], однако, не изоморфны (ср. с определением изоморфизма в работе) [8].

Исходя из вышеописанных свойств языковых множеств (которые мы по определению полагаем вероятностными структурами) [14] и их взаимных отображений, можно привести формулу, дающую количество информации  $I(A, B)$ , эта же формула служит для формального определения понятия информации [14]:

$$I(A, B) = \sum_{i,j} p_{ij} \log_2 (p_{ij} / p_i p_j),$$

где  $p_{ij}$  — вероятность совмещения событий  $A = x_i$  и  $B = y_j$ .

Эта формула способна давать меру количества информации [14], основываясь на представлении о том, что исходные множества (вне зависимости от природы их элементов) являются вероятностными (стохастическими), однако ничего не говорит о качественной характеристике того или иного количества информации и информационной ценности (мы пользовались уже этим понятием выше). Для измерения качественных аспектов информации, передаваемой в процессе трансфера, следует применить несколько иные подходы.

Прежде всего, следует обратиться к понятию мема, которое было введено в классической работе Р. Докинза «Эгоистичный ген» [5]. Обычно мем в современной науке об информации определяют как «когнитивный или поведенческий паттерн, который может быть передан от одного индивидуума к другому» [3]. Таким образом, меметические системы, которые, как отмечает А. В. Проскурина, играют роль единиц

культурной информации [13], тоже являются во многом стохастическими (случайными) системами, поскольку их распространение и передача во многом зависит от случайных факторов. В частности, некоторые мемы, по аналогии, приводимой Э. Далеком [3], скорее подобны вирусам, чем генам — носителям культурной информации того или иного социума, а их распространение подобно, скорее, заражению, а не передаче наследственной информации [3]. Тем не менее, аналогии между генетическим и языковым кодами проводится достаточно часто, см., в качестве примера, работу Т. В. Гамкрелидзе [2]. Однако, следует учесть, что, как и в генетическом коде, в «меметическом коде» языке существует как имеющая значения с лингвокультурной точки зрения информация, так и случайная информация, которая может быть стохастической.

Вяч. Вс. Иванов в работе [6] приводит следующую формулу энтропии языка, которая пригодна для измерения остаточной стохастической языковой информации (сам Вяч. Вс. Иванов называет этот тип энтропии «энтропией по Колмогорову») [6]:

$$H = h_1 + h_2,$$

где  $h_1$  — информационная емкость или смысловая информация, а  $h_2$  — остаточная энтропия или гибкость языка [6]. Вяч. Вс. Иванов называет ее также «мерой синонимии» и обозначает специальным коэффициентом  $\gamma$  [6].

Именно остаточная энтропия или мера синонимии может определять те языковые, а, соответственно, и лингвокультурные явления, описанные М. М. Маковским в работе [9]. Подобно генетическим структурам ДНК и РНК языковые стохастические системы, а, соответственно, и меметические системы, которые, как пишет А. В. Проскурина, являются «когнитивными опорными конструкциями языковых знаков» [13], могут рекомбинировать, реплицироваться, мутировать, создавать блоки и кластеры языковых символов [9]. Таким образом, на линейную модель в целом трансфера накладываются еще и различные явления изменения структуры языковых множеств нелинейного порядка. Не следует забывать также и том, что язык является самоорганизующейся системой как на уровне собственно языковых знаков, так и на когнитивном уровне, ему свойственно явление самоподдерживания и самовоспроизведения структуры — аутопоэзиса, хорошо описанное в работах [13] и [11].

В заключение следует кратко остановиться на таком замечательном факте, как гомоморфизм между системами языка-источника и языка-реципиента, который проявляется в процессе трансфера. Одним из вероятных объяснений этому может служить теория минима-

лизма, служащая дальнейшим развитием генеративной грамматики [1]. Согласно этой теории, выделяются две системы реализации: артикуляторно-перцептивная и концептуально-интенциональная [1]. Данные теории минимализма показывают, что в таких разных с точки зрения формальной типологии языках как английский и китайский при всем различии артикуляторно-перцептивных систем концептуально-интенциональные системы являются схожими, что обуславливает, в частности, сходство логических форм этих языков [1]. Сходное объяснение предлагается и А. Д. Кошелевым, согласно предложенной им эволюционно-синтетической теории языка, в основе языковой деятельности лежит универсальная перцептивная модель, имеющая различные сенсорные и в целом сходные функциональные реализации [17]. Эта же модель, по мнению автора данной теории [17], может использоваться для объяснения самой возможности перевода и проблемы переводимости.

### Библиографический список

1. *Бейлин Дж.* Краткая история генеративной грамматики // Современная американская лингвистика. Фундаментальные направления / под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. Изд. стер. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. С. 13–57.
2. *Гамкрелидзе Т. В.* Р. Якобсон и проблемы изоморфизма между генетическим кодом и семиотическими системами // Вопросы языкознания. 1988. № 3. С. 5–9.
3. *Даль Э.* Возникновение и сохранение языковой сложности / пер. с англ. Д. В. Сичинавы. М.: Изд-во ЛКИ, 2009. 560 с.
4. *Демьянков В. З.* Языковые техники «трансфера знаний» // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии: коллективная монография / отв. ред. В. В. Фещенко. М.: Культурная революция, 2016. С. 61–85.
5. *Докинз Р.* Эгоистичный ген / пер. с англ. Н. Фоминой. М.: АСТ: CORPUS, 2013. 512 с.
6. *Иванов В. В.* Лингвистика третьего тысячелетия: вопросы к будущему. М.: Языки славянской культуры, 2004. 208 с.
7. *Кошелев А. Д.* Очерки эволюционно-синтетической теории языка. М.: Изд. дом ЯСК, 2017. 528 с.
8. *Курош А. Г.* Теория групп. 4-е изд., стер. СПб.: Лань, 2005. 648 с.
9. *Маковский М. М.* Лингвистическая генетика: проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 208 с.
10. *Нахимов В. В.* Вероятностная модель языка. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1979. 304 с.
11. *Проскурин С. Г., Орехова О. М.* Аутопоэзис дейктических матриц // Критика и семиотика. 2008. Вып. 12. С. 126–134.

12. *Проскурин С. Г., Проскурина А. В.* Коммуникация и передача как формы лингвокультурного трансфера // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии / отв. ред. В. В. Фещенко. М.: Культурная революция, 2016. С. 428–450.

13. *Проскурина А. В.* Трансляция информации во времени и в пространстве: эгоистичный мем // Идеи и идеалы. 2017. № 2(32). Т. 2. С. 120–131.

14. *Прохоров Ю. В.* Информация // Математика: энциклопедия / под ред. Ю. В. Прохорова. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. С. 245–247.

15. *Стенанов Ю. С.* В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / отв. ред. В. П. Нерознак. 3-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2016. 334 с.

16. *Стенанов Ю. С.* Семиотика. Изд. стер. М.: ЛЕНАНД, 2017. 168 с.

17. *Weinreich U.* Languages in contact. Findings and problems. The Hague – New York – Paris: Walter de Gruyter, 1979. 160 p.

**Т. В. Марченко**

Северо-Кавказский федеральный университет  
(Ставрополь)

## **Политические неологизмы в англоязычных масс-медиа: опыт переводческой рефлексии**

**Аннотация.** В статье рассматриваются транслатологические особенности политических неологизмов, реализуемых в англоязычном масс-медиа дискурсе. Автор анализирует оценочный компонент лексического значения рассматриваемых единиц и их коммуникативно-прагматический потенциал. Рассматриваются наиболее адекватные способы перевода политических неологизмов как средства реализации интенции продуцента высказывания. Проведенный анализ свидетельствуют о том, что наиболее частотными приемами перевода неологизмов являются транскрипция, описательный перевод, а также конвергенция нескольких приемов.

**Ключевые слова:** политический дискурс; неологизм; адекватность; прагматика; Brexit.

Лексический фонд английского языка находится в постоянном развитии, и значительные ресурсы для его пополнения представляет словообразование. Согласно Е. С. Кубряковой, «суть словообразовательных процессов заключается в создании новых наименований, новых вторичных единиц обозначения» [3]. Образование новых слов осуществляется на основе наиболее продуктивных моделей, к числу которых в современном английском языке принято относить аффиксацию, которая, в свою очередь, подразделяется на суффиксацию и префиксацию, а также словосложение, конверсию и сокращение.

Появление неологизмов и окказионализмов — постоянный процесс, непрерывность которого обусловлена необходимостью наимено-

вания новых понятий. Мы разделяем точку зрения Н. З. Котеловой, которая определяет в качестве «лексических новшеств» «слова, значения слов, идиомы, узуально существующие в определенный период в определенном языке, подязыке, языковой сфере и т.д. и не существовавшие в определенным образом ограниченный предшествующий период в том же языке, подязыке, языковой сфере и т.д.» [2]. Подобная трактовка рассматриваемого явления предполагает социально-исторический ракурс, актуальный для политического дискурса в целом и для той его составляющей, которая реализуется в масс-медиа, в частности.

По меткому замечанию М. Эдельмана, язык является имманентной составляющей политической жизни: «не просто инструментом описания событий, но частью событий, формируя их значения» [4]. Потенциальная вариативность вербализации интенций предполагает целенаправленный и осознанный выбор языковых средств. Необходимость достижения определенного коммуникативного эффекта обуславливает прагматическую заданность дискурсивных элементов и служит импульсом к появлению новых единиц, способных обеспечить манифестацию отношения автора к предмету высказывания, продвижение его позиции относительно предмета сообщения или информационного повода и достижение определенного воздействия на адресантов. Предметом нашего анализа явились транслатологические особенности неологизма *Brexit*, а также однокоренных лексем, актуализирующихся в англоязычных масс-медиа.

Главная политическая цель евроскептиков, а именно выход Великобритании из состава Европейского Союза, получила название *Brexit*. Лексема представляет собой неологизм, образованный посредством конвергенции двух словообразовательных приемов: сокращения и словосложения (*Britain* и *exit*). Добавление рассматриваемого неологизма в очередное издание Оксфордских словарей во многом обусловлено высокой рекуррентностью его использования [7]. Появление однокоренных слов, построенных по наиболее продуктивным словообразовательным моделям английского языка (например, *Brexit*, *Brexit*, *to Brexit*, *post-Brexit*, *Lexit*), а также устойчивых словосочетаний (*soft Brexit*, *hard Brexit*, *red Brexit*, *white Brexit*, *blue Brexit*, *black Brexit*, *grey Brexit*) позволяет утверждать, что феномен проходит процесс закрепления в когнитивной базе англоязычного лингвокультурного сообщества и накапливает определенный коммуникативно-прагматический потенциал.

При работе с материалами масс-медиа, относящимися к преимущественно прагматическому типу текстов, представляется целесооб-

разным придерживаться функционально-прагматической адекватности перевода. В соответствии с данной концепцией, основным требованием к тексту перевода является воспроизведения функциональной доминанты оригинала, транслирующей коммуникативную интенцию автора исходного текста. Подобный подход обеспечивает реализацию прагматического потенциала, заложенного адресатом сообщения. В практике перевода, в тех случаях, когда отсутствует переводческий эквивалент, требуется использование ряда приемов. В отношении неологизмов можно выделить следующие приемы, представленные в классификации В. Н. Комиссарова: транслитерация, транскрибирование, калькирование, описательный перевод и прямое включение [1].

1. Перевод неологизма при помощи переводческой транслитерации предполагает использование букв языка перевода, соответствующих буквам языка оригинала. Транскрипция заключается в передаче фонетического звучания исходного слова. Как правило, эти два приема используются совместно.

2. Воспроизведение неологизма посредством калькирования состоит в замене морфем оригинала, реже слов, их лексическими соответствиями в языке перевода.

3. Описательный перевод является целесообразным в том случае, когда использование других переводческих приемов приведет к элиминированию коммуникативно-прагматического потенциала неологизма.

Приведенные приемы могут комбинироваться в зависимости от особенностей конкретного контекста. Заметим, что в переводческой практике один и тот же неологизм может быть представлен различными вариантами соответствий, однако с течением времени предпочтение отдается одному, реже двум вариантам. Так, по нашим наблюдениям, рассматриваемая нами лексема представлена в русскоязычном дискурсе следующими соответствиями: выход Великобритании из Евросоюза, Брекзит или Брексит (как с заглавной, так и со строчной буквы, в некоторых случаях с указанием лексемы на языке оригинала в круглых скобках), а также Vrexit, то есть посредством форенизации.

Неизбежно возникает вопрос о критериях, в соответствии с которыми осуществляется выбор переводческого решения и, как следствие, закрепление варианта в дискурсивной практике. Принимая во внимание тот факт, что неологизм является новой лексической единицей в языке оригинала и, соответственно, отсутствует в языке перевода, в качестве одного из ключевых критериев подбора переводческого соответствия, с нашей точки зрения, является интерпретативная доступность. Немаловажными аспектами, которые могут способствовать сохранению заложенного коммуникативно прагматического потенциа-

ла, выступают краткость формулировки, а также однозначность толкования, то есть вариант, предложенный переводчиком, должен быть лаконичен и понятен потенциальному реципиенту.

Рассмотрим несколько контекстов из картотеки нашего исследования и проанализируем потенциально возможные и наиболее адекватные соответствия. Обратимся к контексту, приведенному в статье Оуэна Джонса «The Brexit traitor trope: how hard-right fantasies put us all at risk»:

*It will only get worse. The Tories' **Brexit strategy** is, to put it mildly, bungled. The odds of **a Brexit deal** being negotiated to the satisfaction of **the Tory hard Brexiteers** are low... But they spend all too little time understanding the factors that drove the referendum result — or how extreme rightwing elements will benefit if **Stop Brexit aspirations** are realised [6].*

Информационный материал посвящен анализу перспектив и последствий решения о выходе Великобритании из ЕС. Контекстуальный анализ, а также учет основных критериев для подбора переводческого соответствия позволяют предложить разные варианты воспроизведения неологизма в предложенном фрагменте. Так, в отношении «*The Tories' **Brexit strategy***» может быть предложен вариант на основе транслитерации: «стратегия Тори в отношении Брекзита», обеспечивающий лаконичность высказывания и обладающий определенной интерпретативной доступностью. Более частные аспекты политического процесса, которые в меньшей степени знакомы представителям русскоязычного лингвокультурного сообщества, наряду с транслитерацией требуют использования пояснения или описания, например, «*a **Brexit deal***» — «переговоры по условиям выхода из ЕС», «переговоры по выходу» или «переговоры с ЕС по Брекзит». Словосочетание, содержащее неологизм, созданный на основе рассматриваемой нами лексемы, также требует комплексного переводческого решения, так как словообразовательные модели русского языка не предоставляют аналогичные возможности, а использование исключительно транслитерации отразится на интерпретативном потенциале контекста: «*the **Tory hard Brexiteers***» — «представители Тори, придерживающиеся жесткой линии Брекзита» или «представители Тори, поддерживающие наиболее жесткий вариант выхода из ЕС». Аналогичная конвергенция приемов, с нашей точки зрения, будет адекватна в отношении словосочетания «*Stop **Brexit aspirations***», так как рассматриваемая нами лексема фигурирует в названии движения за отказ от выхода. Данная политическая инициатива может быть незнакома русскоязычному реципиенту, поэтому пояснение может сохранить коммуникативно прагматический потенциал исходного высказывания: «стремления / устремления / идеи движения «Остановите Брекзит»».



Стремление к лаконизации, обеспечивающей краткость вербализации и доступность интерпретации высказывания, может также послужить основанием для выбора соответствия, в котором неологизм представлен в новой форме. Например, статья Джессики Элгот, озаглавленная «*Brexit tribes: how the Commons camps are likely to vote*» [5], содержит политический неологизм в составе словосочетания, основной смысл которого сводится к группам сторонников Брекзита, то есть «племенам» или «кланам». Очевидно, что в заголовочном комплексе, требующем краткости переводческого соответствия, может быть представлен вариант «Брекзит-коалиции».

В целом можно отметить, что пассажи, в которых анализируемая нами лексема представлена как отдельная единица или в составе словосочетания, как правило, могут быть воспроизведены как в варианте форенизации (с указанием исходного элемента — *Brexit*), так и доместикации (транслитерации или пояснения). В таком случае дополнительным критерием для отбора адекватного соответствия может являться образ потенциального реципиента (уровень образованности, степень его осведомленности в зарубежной политике) или требования заказчика (например, информационного ресурса, для которого осуществляется перевод). Наиболее рекуррентными приемами перевода неологизмов являются транскрипция и описательный перевод, что обусловлено общими процессами глобализации культуры и введением новых понятий, которые не имеют прямых соответствий в языке перевода.

### Библиографический список

1. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
2. *Котелова Н. З.* Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Новые слова и словари новых слов. Л.: Наука, 1978. С. 5–26.
3. *Кубрякова Е. С.* Словообразование // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М.: Наука, 1972. С. 344–393.
4. *Edelman M.* Language and Social Problems // *Society*. 1977. № 12. P. 14–21.
5. *Elgot J.* Brexit tribes: how the Commons camps are likely to vote. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2018/jun/11/brexit-tribes-commons-camps-eu-withdrawal-bill> (20.06.2018).
6. *Jones O.* The Brexit traitor trope: how hard-right fantasies put us all at risk. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jun/13/brexit-traitor-trope-hard-right-fantasies-risk> (20.06.2018).
7. *Oxford dictionaries.* URL: <http://blog.oxforddictionaries.com/2016/12/brexit-enters-oed> (20.03.2018).

**Е. В. Орлова**

Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России  
(Иваново)

## **Особенности перевода английских коллокаций (на материале пожарно-технических текстов)**

**Аннотация.** В статье анализируются основные особенности перевода английских коллокаций, присутствующих в пожарно-технических текстах. Цель работы состояла в изучении и систематизации способов перевода английских коллокаций пожарной тематики. Результаты исследования представлены в классификации переводческих приемов, характерных для тематических английских коллокаций. Даны конкретные рекомендации по их переводу, которые могут помочь обучающимся ведомственных вузов в повышении качества переводов пожарно-технических текстов.

**Ключевые слова:** научно-технический текст; перевод; английская коллокация; классификация.

В настоящее время особенности пожарно-технических текстов привлекают внимание исследователей с точки зрения отражения в них профессионально-ориентированной лексики и способов наиболее точного технического перевода. Актуальность вопросов перевода текстов в области пожарного дела обусловлена необходимостью повышения качества перевода с учетом особенностей стиля, грамматики и лексики данных текстов. Также важно принимать во внимание, что помимо специфической технической части информации следует также учитывать специализированность терминологической лексики. Как правило, основные трудности возникают при переводе терминов и терминологических словосочетаний, которые в избытке присутствуют в пожарно-технических текстах. Учитывая, что пожарно-технические тексты обладают плотной сочетаемостью, встает вопрос об адекватном переводе данных единиц в рамках научно-публицистических текстов пожарной тематики. Большинство коллокаций в данных текстах приобретают терминологические свойства, так как ограничены определенным узусом.

Следует отметить, что терминологические словосочетания являются одним из наиболее продуктивных способов терминообразования сферы пожарного дела [4]. Данные словосочетания вполне можно отнести к коллокациям, так как они носят рекуррентный характер и обладают определенной устойчивостью в сфере профессионального общения пожарных. В этой связи нельзя не учитывать различия в смысловой нагрузке слов, в объеме значений и сочетаемостных свойствах компонентов коллокаций. Ввиду трудностей, возникающих при пере-

воде, как у специалистов-переводчиков, так и у обучающихся, возникает необходимость систематизации и классификации данных единиц с позиции их перевода в рамках пожарно-технических текстов.

Важно, что в данных текстах присутствуют коллокации и речевые клише, используемые исключительно в данной сфере общения, отобранные узким кругом специалистов, однако следует учитывать, что в плане выражения и содержания они могут в значительной степени не совпадать.

*Цель работы* состоит в изучении и систематизации способов перевода английских коллокаций, присутствующих в пожарно-технических текстах.

*Материалом* для исследования послужил корпус научно-технических текстов с англоязычных веб-сайтов (к примеру, firehouse.com, fireescuemagazine.com и др.), посвященных пожарно-спасательным операциям, тушению пожаров и ликвидации последствий катастроф, расследованию пожаров, пожарной безопасности и др. [4; 5].

**Коллокация** рассматривается нами как последовательность слов, имеющих тенденцию «встречаться вместе». Компоненты коллокации находятся в отношении свободный (ключевой) и зависимый, то есть выбор второго компонента детерминирован первым и переосмыслен (в разной степени). Таким образом, одной из основных характеристик данных словосочетаний, которую необходимо учитывать в процессе перевода, является их целостность, так как смысловое значение коллокации косвенно опирается на значение ее компонентов, но не равняется в полной мере их сумме [3], что определяет необходимость подбирать готовые, закрепленные в языке перевода единицы.

Таким образом, синтаксическая и семантическая цельность английских коллокаций, постоянность их употребления в рамках пожарно-технических текстов определяет особое положение данных единиц и в процессе перевода.

В процессе перевода коллокация выступает как единица перевода, что подразумевает не дословный перевод каждого из компонентов словосочетания, а поиск готового выражения в языке перевода [1]. Учитывая, что один из компонентов коллокации в определенной степени переосмыслен, определение ключевого и зависимого компонентов в рамках одного сочетаемостного единства является ключевым моментом. Так, компонент *emergency* может быть как основным, так и зависимым структурным элементом коллокации. В процессе перевода это имеет важнейшее значение. Как основной элемент данный компонент может быть переведен как: *чрезвычайная ситуация, чрезвычайное положение, чрезвычайное происшествие* и др. в зависимости от окружения. В атри-

бутивной же позиции этот же компонент можно перевести как: *чрезвычайный, аварийный, экстренный, неотложный, запасный, аварийно-спасательный*, а также *в аварийном режиме, в случае аварии, в случае ЧС, при чрезвычайных обстоятельствах* и др. Например, *fire emergency* — пожарная тревога, *emergency exit* — запасный выход.

С точки зрения структуры, коллокации можно разделить на основные типы: *глагольно-именные* и *атрибутивные*. Данные типы характеризуются внутренней неоднородностью.

При переводе английских коллокаций в рамках научно-технического текста пожарной тематики следует учитывать:

1) **зеркальные/прозрачные коллокации** (т.е. компоненты в обоих языках совпадают и возможен практически дословный перевод): *emergency situation* — чрезвычайная ситуация, *psychological assistance* — психологическая помощь;

2) **полные/частичные соответствия в языке перевода** (к ним можно отнести широкий спектр словосочетаний, используемых исключительно в данной профессиональной сфере общения): *incident priority* — решающее направление, *emergency scene* — место пожара, *emergency exit* — запасный выход, *seat of fire* — очаг пожара, *engine company* — боевой расчет, *basic mission* — основная (боевая) задача, *seat of a fire* — очаг пожара;

3) **русский эквивалент детерминирован контекстом** (т.е. в языке перевода имеется несколько равнозначных эквивалентов, выбор которых обуславливается словесным окружением): *emergency crews* — спасательные формирования/команды;

4) **перевод носит описательный характер** (лексические лакуны в языке перевода): *on-call (call) firefighters* — пожарные, работающие по найму с часовой оплатой; *exposure* можно перевести как «распространение пожара на соседние здания», данное понятие также может образовывать коллокации, например, *Preventing exposure fires requires protecting the objects from heat spread and thus from reaching their ignition temperatures. External exposures include other buildings, vehicles, and outside objects. External exposures are typically known as exposure fires*. Например, компонент *cover* используется в нескольких коллокациях, например, *fire cover* — обеспечение пожарной безопасности, *(to) cover exposure* — защищать объекты, находящиеся вблизи от пожара, также требует уточнения. *They provide (fire) cover to 90% of the area of the UK*. В данную категорию можно отнести реалии англоязычных стран, теоретические материалы и практические методы, не нашедшие отражение в отечественной практике пожаротушения. Так, методы борьбы с огнем в Америке подразделяются на *offensive* и *defen-*

*sive mode*. Вариантами перевода могут быть «наступательная» (тушение здания изнутри здания) и «оборонительная тактика» (тушение сооружения невозможно изнутри, т.е. пожарные тушат его снаружи), однако данных устоявшихся терминов в русском языке нет, в русскоязычной практике используются слова «защита» и «тушение», что не является полным соответствием анализируемых понятий. *Crews are in defensive mode to fight this fire*;

5) **переводческие трансформации**. Огромную сложность при переводе вызывает необходимость лексико-грамматических трансформаций ввиду отсутствия эквивалентных форм и конструкций в русском и английском языках [2]. Особые трудности возникают при переводе терминов и терминологических словосочетаний, которые в избытке присутствуют в текстах данной тематики, к примеру: *emergency decree* — правила техники безопасности, *without incident* — без каких-либо происшествий, дорожно-транспортных происшествий — *traffic accidents*, природный пожар — *wildfire*, *emergency system* — система тревожной сигнализации, *deep-seated fire* — скрытый пожар, *man-made disaster* — техногенная катастрофа. Особые трудности возникают при переводе коллокаций с компонентом *respond/responder* ввиду отсутствия прямых эквивалентов, например, *emergency responders* — аварийно-спасательные службы, сотрудники служб экстренного реагирования;

6) **в русском эквиваленте отсутствует компонент** (структурное опущение одного из элементов коллокации): *emergency response personnel* — оперативный персонал; *fire emergency/incident* — пожар;

7) **в русском языке есть несколько равнозначных эквивалентов**: *emergency responders* — аварийно-спасательные службы, сотрудники служб экстренного реагирования.

Таким образом, рассмотренные стратегии перевода английских коллокаций пожарно-технической тематики в рамках письменного дискурса могут во много облегчить процесс перевода. Наиболее эффективный способ перевода данных терминологических словосочетаний — путем поиска готовых, закрепленных в языке перевода единиц. Следует отметить, что вероятность ошибочного перевода снижается значительно в том случае, если есть в языке перевода готовая единица. Коллокации, которые не сходятся в плане выражения, во многом осложняют процесс перевода. Однако отмечено немало полных (зеркальных) соответствий в исходном языке и языке перевода. Вопрос подбора наиболее подходящего словосочетания (или ключевого компонента) в переводе часто решается с помощью контекста.

## Библиографический список

1. *Бялек Э.* Коллокация как единица перевода // Cuadernos de Rusística Española. 2004. Вып. 1. С. 223–231.
2. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
3. *Орлова Е. В.* К проблеме перевода английских коллокаций в ситуации учебного билингвизма // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2018. Вып. 14. С. 278–283.
4. *Шувалова А. Ю., Валиахметова Ю. А.* Классификация англоязычных терминов пожарной безопасности // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. 2017. Вып. 4. С. 19–21.
5. *Firehouse.* URL: <https://www.firehouse.com/terms-conditions> (дата обращения: 31.08.2018).

### Н. Г. Соснина

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## Логические ошибки в научной коммуникации при переводе на русский язык

**Аннотация.** В статье описаны основные логические ошибки в научной коммуникации, которые ведут к затруднению понимания нового научного знания, к проблемам в обсуждении полученных результатов исследования и к полной потере научной информации. Автор статьи выявляет логические связи в структуре текста с целью преодоления логических ошибок при переводе научного текста.

**Ключевые слова:** научная коммуникация; логическая ошибка; закон логики; условия логичности речи; правильная дефиниция.

Научная коммуникация подчинена законам логики. Нарушение законов логики ведет к логическим ошибкам, выявить которые представляется возможным только в широком контексте.

Цель данной работы заключается в актуализации проблемы логических ошибок и их систематизации на основе законов логики.

Вопросу логических ошибок в научной речи уделено достаточное внимание в отечественной литературе [1; 4; 6; 7; 8].

Среди условий соблюдения логичности речи необходимо выделить следующие [8]:

- соблюдение норма и принципов правильного рассуждения в поисках новой истины;
- применение логики познания;

на собственно языковом уровне знание языковых средств, при помощи которых осуществляется организация смысловой связности языковых элементов в речевых структурах.

Б. Н. Головин в своем исследовании выделяет лингвистические условия логичности речи:

непротиворечивое сочетание слов между собой;

правильность в порядке слов, когда тема предшествует реме;

поддержание логичности при помощи служебных слов, вводных слов и словосочетаний;

связь определенных высказываний в тексте между собой;

разделение текста на абзацы.

Б. Н. Головин подчеркивает, что устранение логических ошибок имеет огромное значение, поскольку их присутствие ведет к искажению, а иногда и к потере информации [5].

Логические ошибки отрицательно влияют на коммуникативный эффект научного текста, а именно, на его информативность. Нарушение законов логики часто ведет к ошибкам в формулировании научных понятий. Так, например, нарушение логических правил деления понятий вызывает следующие ошибки:

неадекватность и несоразмерность в объеме частей научного понятия;

перекрещивание и взаимоисключение научных понятий;

нарушение правила соразмерности, когда тема раскрывается недостаточно или наоборот, чрезмерно расплывается.

Проблема правильного определения научного понятия при его переводе на русский язык имеет большое значение в научной сфере. Для того чтобы избежать ошибок, связанных с определением понятий, необходимо придерживаться требований правильной дефиниции [2; 8].

1. Незвестное в понятии должно определяться через известное.

2. Содержащееся в самом понятии не должно повторяться в определении.

3. Дефиниенс (определение) должен включать имена с ясным значением и емким объемом.

4. Объем дефиниендума (понятия) и дефиниенса должен совпадать в абсолютной степени.

5. В дефиниенсе должны отражаться существенные признаки определяемых объектов.

Нарушение изложенных выше требований ведет к ошибкам в определении научных понятий:

в дефиниции используются не все существенные характеристики изучаемого объекта;

указываются отдельные родовые понятия, а не ближайшие; определение дается через неизвестное или малоизученное; Важно помнить, что в формулировке определения видовой признак должен иметь первостепенное значение.

В заключении отметим, что логические ошибки в научной коммуникации ведут к затруднению понимания нового научного знания, к проблемам в обсуждении полученных результатов исследования и к полной потере научной информации. Для преодоления логических ошибок в научном тексте необходимо работать над выявлением логических связей в структуре текста [3; 4].

### Библиографический список

1. *Галагузова М. А.* Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы: науч.-практ. пособие. Екатеринбург: СВ-96, 2011. 256 с.
2. *Гончарова Н. А.* Особенности перевода рекламных слоганов // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития. Пермь, 2017. С. 99–103.
3. *Горынина А. А., Соснина Н. Г.* Методологические основы развития научно-исследовательской компетенции средствами иностранного языка // Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация, дискурс травелога: материалы XVIII науч.-практ. конф. / отв. ред. И. А. Вылегжанина. Екатеринбург, 2017. С. 62–67.
4. *Дроздова И. Б., Николаева Н. А., Соколова О. Л.* Интерпретация текста как важнейший аспект профессиональной подготовки будущих переводчиков и учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2017. № 7. С. 170–175.
5. *Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А.* Стилистика русского языка. М.: Флинта: Наука, 2010. 464 с.
6. *Комарова Ю. А.* Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последипломного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008. 48 с.
7. *Свинцов В. И.* Смысловой анализ и обработка текста. М., 1979. 272 с.
8. *Сенкевич М. П.* Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1984. 319 с.



**О. С. Требух**

Удмуртский государственный университет  
(Ижевск)

## **Проблемы подготовки переводчиков естественнонаучных направлений вузов**

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению особенностей при подготовке квалифицированных переводчиков в научной области с позиции условий современного мироустройства. Анализируя образовательные требования современных вузов, актуальные экономические условия и всемирную глобализацию, автор дает характеристику знаниям и умениям, которыми должен обладать профессиональный технический переводчик.

**Ключевые слова:** проблемы технического перевода; научная литература; терминология; переводческая деятельность.

Образовательные требования современных вузов, актуальные экономические условия и всемирная глобализация все больше и больше требуют подготовки квалифицированных переводчиков нового уровня. Процесс перевода является своеобразной языковой деятельностью, направленной на наиболее полное воссоздание на другом языке содержания и формы иноязычного текста [3]. Чтобы передать особенности оригинала наиболее полно и верно, воссоздается не только общая идея текста, но и все его нюансы. Профессиональный переводчик, занимающийся научно-техническим переводом, должен в совершенстве знать русский и английский языки, разбираться в терминологии, быть знаком с основами технологических процессов, с переводом которых он имеет дело, и уметь работать с информационными источниками. Безусловно, переводческая деятельность автоматизируется, но до сих пор машинный перевод во многом уступает переводу квалифицированного специалиста. Сейчас в вузах ставится задача обучить студентов быть лучше «машин», уметь быстро и правильно находить способы перевода определенных реалий.

Устный и письменный перевод текстов из сферы естественных наук является крайне сложным, так как для качественного интерпретирования материала требуются как лингвистические, так и технические знания. Обучение научно-техническому переводу включает в себя рассмотрение научных статей и текстов, специализированных документов, справочников, технических словарей, инструкций и многого другого. Очевидно, что даже при сохранении общего смысла, технический текст не может быть переведен в свободной манере. Данный перевод не должен содержать субъективные оценки и эмоциональные суждения переводчика, но требует от него обязательного знания терминологии.

гии той или иной научной сферы. При переводе научно-технического текста квалифицированный специалист обязан не просто понимать термин, но и учитывать тонкости его применения в определенной области, что требует от студента знаний лингвистики и технических дисциплин. Ниже в данной статье рассматриваются проблемы перевода на примере с английского и русского языков, хотя, в целом, думается, они применимы и ко многим другим языкам.

При обучении переводческой деятельности стоит обратить внимание, что современные языки все больше и больше делятся не по географической, национальной принадлежности, а по социальной и профессиональной. Люди, говорящие на разных языках, но имеющие сходные профессиональные сферы, легче понимают друг друга, чем люди одной языковой принадлежности с разными социальными условиями или профессиями. Думается, данная тенденция происходит за счет фрагментации сферы занятости людей. Например, при сотрудничестве биотехнологов из России и Америки можно наблюдать до 80–90 % общей лексики. Поэтому для полного понимания им достаточен базовый объем понятий, таких как личные местоимения, предлоги и глаголы действий. Например: *Специализированные центрифуги активно используются для сепарации плазмы и элементов крови в процессе плазмафереза* — *Specialized centrifuges are actively used for separation of plasma and blood elements in the process of plasmapheresis*. Если же русский биотехнолог коммуницирует, например, с музыкантом, говорящим на другом языке, то языковой барьер становится практически непреодолимым. Однако если биотехнолог и музыкант говорят на одном языке, они могут обсудить общие понятия и явления повседневной жизни, но при переходе на профессиональные темы они начинают понимать друг друга меньше, чем вышеописанные коллеги из России и Америки. Таким образом, профессиональная фрагментация становится все более и более значимой, что необходимо учитывать при обучении студентов, занимающихся естественнонаучным переводом.

При переводе научной технической литературы наиболее важна передача языкового материала и терминологии, так как ошибки могут привести к последующим трудностям в работе с оборудованием, неправильной интерпретации результатов и ошибках в документации. При обучении студентов необходимо сразу подчеркнуть, что точность технического перевода, как цельного текста, так и его деталей и терминов определяет качество перевода. Квалифицированный переводчик должен учитывать особенности и терминологию материалов, выраженных на разных языках, поскольку перед ним стоит абсолютно определенная задача, заданная исходным текстом. Когда переводчик

понимает, текст из какой профессиональной сферы он будет переводить, появляется фактор, определяющий формирование будущих целей — знание того, какие элементы и структуры являются наиболее весомыми в тексте данного жанра, знание наиболее вероятных предпочтений при решении вопроса об их передаче/непередаче [3]. Так, например, английское слово *glass*, переводящееся в общем английском «стекло» или «стакан», в геологии означает «некристаллический материал», в картографии — «зрительная/оптическая труба», в нефтяной промышленности — «указатель уровня», а в микроэлектронике — «аморфная форма диоксида кремния».

Стоит отметить определенные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при переводе научных работ или документации в ситуации, когда слово имеет несколько значений, ведь иногда даже в одной естественнонаучной области применяются разные значения. Например, *balka* только в геологической сфере может переводиться как *clough, gulch, narrow, ravine, bearer, balka, small flat-bottom valley, draw*. Выбор того слова, которое не только удовлетворяет смыслу перевода, но и дает правильную трактовку термина для конкретного случая, подчеркивает мастерство переводчика. Отметим, что иногда приходится учитывать и географические смысловые различия, так как для разных регионов и стран перевод одного и того же термина может быть разным.

Значительные трудности для перевода представляют новые научные слова или термины, которые пока не имеют точного перевода на русский язык. В данном случае переводчик вынужден искать различные варианты русских научных слов, максимально отражающих смысловую сторону понятия, или, в крайнем случае, давать описательный перевод при абсолютном отсутствии соответствующих эквивалентов.

Наличие в тексте сокращений или аббревиатуры представляет еще одну проблему в процессе обучения студентов-переводчиков. Иногда сокращенные слова не понятны даже специалистам и становятся значительным препятствием на пути к правильному переводу. Часто в англоязычных научных статьях авторы вводят свои собственные аббревиатуры, характерные только для узкой направленности исследования. Переводчик может встретить объясняющую расшифровку в начале статьи или, что тоже встречается, в каких-либо других работах данного автора, уже использующего ее по умолчанию. В последней ситуации приходится знакомиться с его трудами и искать, что данное сокращение может значить. Общепринятые в англоязычной литературе сокращения, свойственные техническим текстам, тоже не всегда могут переводиться соответствующе. Например, английское *docs (documents)* нельзя пере-

вести как *доки*, или *info (information)* как *инфа*, так как такие слова не характерны для научного стиля русского языка.

Чтобы постараться преодолеть вышеописанные переводческие проблемы, учащимся рекомендуется постоянно совершенствовать свой лексический запас, изучать новую терминологию и тонкости использования терминов, разбираться в современных технологиях. Каждому квалифицированному переводчику устных текстов и литературы естественнонаучного направления следует иметь у себя под рукой и использовать такие вспомогательные средства как научно-техническая и справочная литература различной тематической направленности, специализированные и лингвистические словари и другие источники, помогающие избежать неточностей в обоих языках.

Кроме вышеописанных лексических особенностей научного перевода, можно отметить и специфическую английскую грамматику, присущую научным текстам. Чтобы стать профессиональными переводчиками, учащимся необходимо отлично разбираться в грамматических конструкциях. Использование многочисленных атрибутивных групп является одной из отличительных черт технических материалов на английском языке. Например, *pulse amplitude electron energy* — энергия электрона с пульсирующей амплитудой; *long-term technical scientific cooperation* — долговременное сотрудничество в области науки и техники. Количество определений в подобных сочетаниях может быть различным.

В силу особенностей научного стиля изложения техническим текстам характерны пассивные формы глаголов и простые времена. Согласно А. Л. Пумпянскому, в научной или технической литературе основное внимание автора направлено на конкретные факты, которые надо описать и объяснить. Тем самым личность автора отодвигается на второй план, а названия предметов и процессов выдвигаются на первое место и по твердому порядку слов, присущему английскому языку, становятся подлежащими [2]. Например: *The broken end of the test tube is first fused with a piece of scrub tubing*. Также широко используются переходные глаголы в непереходной форме с пассивным значением: *These samples adapt easily to different temperatures* — Эти образцы легко адаптируются к разным температурам. Научным текстам характерны и другие грамматические особенности, такие как эллиптические конструкции, опущение артиклей, множественное число вещественных существительных и пр.

Подытоживая вышеназванные проблемы, связанные с обучением переводу студентов естественнонаучных направлений вузов, можно сделать вывод, что технический перевод предполагает не только пере-

вод слов с одного языка на другой, но и использование целого комплекса знаний, как лингвистических, так и узкоспециализированных. Подготовленность и профессионализм переводчика выражается в способности находить верные решения из возникающих трудностей и умении накапливать и применять свой практический опыт. Только обладая разносторонними и специальными знаниями, переводчик может достигнуть полноценного перевода и передать содержание переводимого в соответствующей оригиналу форме, не нарушая при этом норм языка, на который делается перевод [1; 3].

### Библиографический список

1. *Латышев Л. К.* Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988. 160 с.
2. *Пумпянский А. Л.* Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. М.: Рипол Классик, 2013. 308 с.
3. *Усачев В. А.* Актуальные проблемы перевода научно-технических текстов в английском языке // Вісник ДонНУЕТ. 2013. № 2(58). С. 177–190.

### Е. А. Шемякина

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## Коммуникативная функция перевода рекламных текстов

**Аннотация.** Статья посвящена коммуникативной функции перевода рекламных текстов. Анализируются трудности перевода, с которыми переводчики сталкиваются при передаче прагматического потенциала оригинала с английского языка на русский.

**Ключевые слова:** перевод рекламного текста; лексические конструкции; языковые средства; коммуникативная функция; семантический эквивалент.

Рекламу мы воспринимаем на уровне ассоциаций, чувств и памяти. Реклама — это форма коммуникации, которая переводит качество товара на язык нужд и потребностей потребителей. Вербальная реклама — создание и внедрение лексических конструкций, способных к самостоятельной жизни в языке целевой аудитории. Хорошо работать может только реклама, созданная специально.

Сегодня перевод рекламы сделался не только необходимым, но и повседневным явлением жизни мирового сообщества. При этом знание теоретических основ процесса являются не только обязательным условием, но и гарантией качества перевода. Перевод рекламного текста несколько отличается по форме, языковым средствам, а также ярко

выраженной коммуникативной направленностью, от перевода художественной литературы. Основное содержание рекламы — это слоган или фраза, которые несут самую необходимую информацию о предмете рекламы [1]. Фраза должна отвечать нескольким условиям:

1. Содержать необходимую информацию. Устойчиво ассоциироваться с именем, торговой маркой, названием продукта.

2. Содержать «изюминку» — иначе на рекламу не обратят внимания. Можно применять различные средства: «неправильное» употребление слов, нарушение стиля, двусмысленности, каламбуры, неологизмы.

3. Конструкция должна удовлетворять каким-то потребностям языка. Потребности молодежного или корпоративного сленга в новых словах, эвфемизмах, давать вербальные символы престижа, принадлежность к определенной социальной группе.

4. Фраза должна быть многопрофильной и универсальной — способной функционировать в иных, не связанных с рекламируемым товаром контекстах.

5. Соответствовать ожиданиям целевой аудитории, не противоречить ее жизненному опыту. Примитивный перевод для рекламы не годится.

6. Фраза или слово должны обладать «магической силой». В процессе перевода рекламных текстов, переводчику приходится решать, как чисто языковые, лингвистические проблемы, обусловленные различиями в семантической структуре и особенностями использования двух языков в процессе коммуникации, так и проблемы социолингвистической адаптации текста.

Переводчики рекламных текстов сталкиваются с существенными трудностями при передаче прагматического потенциала оригинала. В частности, это связано с переводом в рекламном тексте фактов и событий, связанных с культурой данного народа, различными национальными обычаями и названиями блюд, деталями одежды, и т.д. А. Д. Швейцер пишет, что переводчик должен передать прагматический аспект содержания переводимого текста путем его переадресации иноязычному получателю «с учетом той реакции, которую вызовет текст у иноязычного читателя. При этом происходит прагматическая адаптация исходного текста, т.е. внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями оригинала и переводного текста» [5, с. 24]. На практике именно социолингвистические факторы становятся определяющими при переводе текстов рекламы на другой язык.

Тематический анализ рекламы показывает, что к числу наиболее часто рекламируемых товаров относятся предметы косметики и парфюмерии, продукты питания и лекарственные препараты, бытовая техника, одежда, автомобили. Можно сказать, что этот концептуальный набор универсален для рекламного рынка любой страны. Вместе с тем, несмотря на общий процесс глобализации рекламного рынка, тематическая структура рекламы культуроспецифична. В России большинство рекламодателей — зарубежные компании. И у многих стоит проблема перевода длинной исходной фразы и ее адаптации в русском языке. Причина здесь, очевидно, в типологических различиях русского и английского языков. Как известно «английский — язык аналитический. Русский — синтетический» [4, с. 63]. Это означает, что смысл фразы, который в английском выражается через изменения формальных характеристик слов, в русском передается через сочетание смыслов нескольких слов. При переводе англоязычных рекламных текстов, в некоторых случаях русские переводчики не переводят текст, а дают его «семантический эквивалент».

Например, рекламу сигарет Winston «Super Slims» перевели как «Тонкости настоящего вкуса», а «Maybe she's born it, Maybe it's Maybelline» — «Все в восторге от тебя, а ты — от „Мэйбеллин“».

Это характерный пример прагматической адаптации текста. В русскоязычной среде чаще всего успешно существуют те непередаваемые слоганы, которые содержат слова из минимального словарного запаса иностранных слов рядового ученика средней школы. Этим фактором во многом обусловлено успешное внедрение на российском рынке таких иноязычных слоганов, как: компания LG — Life's good, компания Sony — It's a Sony, компания Panasonic — Ideas for life. Компания Canon — You can.

Как уже говорилось, эффективность рекламного текста зависит от удачного соединения всех составляющих его компонентов: изображение, звук, образ, словесная ткань. Вместе с тем исследователи отмечают первостепенную важность вербального компонента рекламы — словесного текста. «In fact the language of ads is sometimes more important than the visual aspect», — пишет автор Джиллиан Дайер [6]. Например, смысл трюка с убегающей с пикника коровой в телевизионной рекламе кетчупа Heinz становится понятным лишь при появлении надписи «80 % of all cows are eaten with ketchup Heinz».

Что касается рекламного заголовка, то его цель состоит в том, чтобы привлечь внимание аудитории и вызвать интерес к рекламируемому товару или услуге. Рекламный заголовок должен содержать ре-

кларное обращение и главный рекламный аргумент, который впоследствии развивается в основном рекламном тексте.

Предмет рекламы также оказывает заметное влияние на стиль рекламного текста, что в частности, отмечает автор известной книги «Advertising as Communication» Джиллиан Дайер: «The Language (of advertising) for fashion is often tactile and caressing and uses adjectives of touch, shape and physical comfort. The intention is to invest the product with meaning by tone, rhythm and association» [6].

Рекламный текст пытается передать свойства рекламируемого продукта, как с помощью образов, так и при помощи языка. В этой связи, существуют рекламные тексты, включающие элементы междометного, звукоподражаемого характера: Лимонад «Меринда»: Меринда-а-а-а .... Sheweps: Ш-ш-ш-ш-ш-вепс. М-м-м-м «Данон».

Для многих практиков рекламной деятельности текст иностранного языка служит только средством для понимания идеи рекламируемого продукта, сам же текст часто пишется заново на языке страны потребителя с учетом его национальной специфики. Исследователь творческого процесса перевода А. Лилова, расценивает перевод рекламных текстов, как «творчество на языковом уровне», тогда как перевод художественных текстов как «творчество, связанное с художественно-образным мышлением» [2, с. 231].

Процесс перевода творческий, а рекламы — вдвойне. Но переводчикам не стоит чересчур забывать, что: «Прав Дейл Карнеги: читателя интересует он сам. В рекламе, например, его интересует не товар и не фирма, его создавшая, а решение его проблем. Настоящий рекламист это понимает, в псевдорекламист убежден, что реклама — это поле для его «самовыражения» [3, с. 250].

### **Библиографический список**

1. *Гончарова Н. А.* Особенности перевода рекламных слоганов // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития. Пермь, 2017. С. 99–103.
2. *Лилова А. А.* Введение в общую теорию перевода. М., 2000. 256 с.
3. *Пирогова Ю. К., Паршин П. Б.* Рекламный текст, семиотика и лингвистика. М.: Изд-во Гребенникова, 2000. 270 с.
4. *Успенский Б. А.* Структурная типология языков. М., 1965. 280 с.
5. *Швейцер А.* Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 2008. 215 с.
6. *Dyer G.* Advertising as Communication. London, 2015. P. 139–143.



**А. А. Яхшиликowa**

Гулистанский государственный университет  
(Гулистан, Узбекистан)

## **Перевод художественного текста**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие редактирования, определяется его место в процессе перевода, анализируются методы редактирования при переводе художественного текста. Автором выявляются особенности художественного перевода, дается описание личностных качеств переводчика художественного текста.

**Ключевые слова:** саморедактирование; редактирование; качество перевода; методика преподавания перевода; письменный перевод.

В нынешнее время растет уровень конкуренции между переводчиками. С уровнем конкуренции растут и требования к качеству перевода.

В связи с этим повышаются требования и к самим переводчикам, их просят качественнее выполнять и проверять свои переводы, чтобы редакторы тратили меньше времени на проверку и корректуру.

Далеко не каждый, даже практикующий, переводчик в состоянии качественно перевести художественное произведение, так как зачастую переводчику приходится не столько репродуцировать текст на иностранном языке, сколько создавать его заново, предварительно всесторонне осмыслив оригинал. Для создания грамотного литературного перевода переводчик должен обладать умением интерпретации игр слов, способностью передачи художественных образов. Следовательно, переводчик художественных произведений — это не просто человек в совершенстве владеющий двумя языками, это также и писатель. Русский писатель Александр Иванович Куприн очень метко это подметил: «...для перевода с иностранного языка мало знать, хотя бы и отлично, этот язык, а надо еще уметь проникать в глубокое, живое, разнообразное значение каждого слова и в таинственную власть соединения тех или других слов» [3].

Более того, от переводчика требуют высокого уровня ответственности и самостоятельности. Это обусловлено тем, что в СМИ, Интернете появляется очень много непрофессиональных переводов. Но настоящий переводчик должен нести ответственность перед автором оригинала, читателями перевода, своими коллегами.

Самостоятельность выражается в проверке фактов, надежности источников, откуда эти факты почерпнуты, своих языковых познаний в родном языке и языке перевода. Реальный процесс перевода осуществляется в мозгу переводчика и недоступен для непосредственного

наблюдения и исследования. Процесс перевода не представляет собой пошаговую линейную последовательность действий. Во время перевода переводчик выполняет несколько операций в одно и то же время. Поэтому изучение процесса перевода производится косвенным путем при помощи разработки различных теоретических моделей [1].

Наиболее разработанным методом изучения переводческого процесса является создание теоретических моделей перевода и описание различных типов преобразований (трансформаций), с помощью которых возможен переход от отрезка текста оригинала к отрезку текста перевода.

Перевод художественных текстов на иностранный язык или с иностранного по праву считается самым сложным. Кроме того, далеко не каждый переводчик может выполнить функцию соавтора и создать новый текст на основе исходного текста. Художественный перевод предусматривает не только отличные знания иностранного языка, но и требует присутствие творческой интуиции. Опытный переводчик художественной литературы должен уметь тонко прочувствовать и донести мысль, вкладываемую автором в текст.

Литературный перевод представляет собой художественную ценность, если он выполнен на высоком уровне. Литературный перевод не ограничен только переводом художественной литературы. Сюда также входят и сценарии, сборники стихотворений, путеводители, учебники. Огромное количество произведений мировой литературы стали известны читателям именно благодаря творческой интуиции и мастерству, в первую очередь, переводчиков. Переведенные шедевры мировой литературы стали достоянием мировой общественности [3].

Несомненно, перевод художественных текстов является самым трудоемким в силу специфики своего содержания. Такие тексты изобилуют тропами и фигурами речи, образами, выраженными самыми разнообразными языковыми средствами, причем арсенал их неограничен. Писатель волен пользоваться всем богатством языка. Перед переводчиком же стоит нелегкая задача сохранить авторский стиль, живость образов, живость языка, иронию, а также раскрыть, расшифровать и перевести с наибольшей степенью точности семантические и синтаксические фигуры речи. Кроме того, перевод должен передавать стиль и особенности эпохи, в которую было создано произведение. Переводя роман XIX в. нужно максимально учитывать стилистические и лексические особенности эпохи. Другой сложностью является перевод диалектов, жаргонизмов, фразеологизмов, игры слов, юмора, а также любых элементов текста, передающих информацию, чуждую культуре языка перевода [3; 4].

По мнению известного специалиста в области теории перевода В. Н. Комиссарова «произведения художественной литературы противопоставляются всем прочим речевым произведениям благодаря тому, что для всех них доминантной является одна из коммуникативных функций, а именно художественно-эстетическая или поэтическая. Основная цель любого произведения этого типа заключается в достижении определенного эстетического воздействия, создании художественного образа. Такая эстетическая направленность отличает художественную речь от остальных актов речевой коммуникации, информативное содержание которых является первичным, самостоятельным». Произведения художественной литературы на любом языке обращены, в первую очередь, к людям, для которых этот язык является родным, но они имеют и общечеловеческую ценность и часто переводятся на другие языки. Вместе с тем, в них нередко встречаются описания фактов и событий, связанных с историей данного народа, различными литературными ассоциациями, бытом, обычаями, наименованиями национальных блюд, предметов одежды. При переводе русских безличных предложений на английский язык, переводчик всегда будет вынужден жертвовать лексико-синтаксической структурой предложения, то есть равносильностью на синтаксическом уровне, в виду отсутствия соответствующих безличных форм в языке перевода [3]. Соответственно, это влечет потерю определенных смысловых оттенков, (то есть эквивалентности на семантическом уровне) в исходном тексте приносимых путем употребления безличных форм.

Основные особенности художественного перевода.

- Отсутствие дословного перевода текста.

Художественный перевод не предполагает дословность, а скорее творчество переводчика. Переводчик художественной литературы должен иметь качества писателя, уметь проникнуть в суть текста.

- Перевод устойчивых выражений, фразеологизмов.

Переводчик должен владеть лексическим запасом, при необходимости приветствуется наличие специализированного фразеологического словаря.

Незнание устойчивых выражений очень часто приводит к неправильному восприятию текста в целом.

Вот одна из английских шуток:

Кто-то приходит на похороны и задает вопрос: I'm late?

Ему отвечают: Not you, sir. She is.

Вы поняли смысл?

Дело в том, что слово *late* можно перевести и как «покойный», и как «поздний». То есть пришедший спрашивает: «Я опоздал?» А в ответ получает фразу: «Нет-нет, сэр, покойник не вы, а она».

И что делать в этом случае?

Вот как вышел из этой ситуации переводчик — мастер своего дела: «Все кончилось? — Не для вас, сэр. Для нее».

- Соблюдение стиля, культуры и эпохи

Переводчик художественных текстов должен быть в какой-то мере ученым, исследователем, так как конечно же сложно переводить текст другой эпохи, другой культуры, если вы не знакомы с ее особенностями.

Должное внимание стоит уделить особенностям перевода поэзии мировой литературы. Переведенное стихотворение должно показывать то же самое время, что и оригинал. В. А. Жуковский писал, что «Переводчик в прозе — раб, переводчик в стихах — соперник» [1].

В заключение стоит отметить, что все вышеперечисленные моменты вызывают определенную трудность у переводчика художественной литературы.

Образное мышление, языковая грамотность, отсутствие дословного перевода, отличное знание культуры, традиций, религии страны, обладание определенным стилем художественного перевода, мастерство писателя — именно те качества, которыми должен отличаться переводчик текстов художественного стиля.

### **Библиографический список**

1. Андреева О. В., Качалов Н. А. Основные компоненты содержания обучения предпереводческому анализу профессионально ориентированных текстов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2007. Вып. 4. С. 108–113.
2. Дакукина Т. А. Формирование культурно-языковой личности в процессе обучения переводу (на материале текстов культурно-страноведческого характера) // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 9. С. 191–194.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
4. Lauffer S. The translation process: an analysis of observational methodology. Glendon College, 2002.

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**И. Е. Абрамова**

Петрозаводский государственный университет  
(Петрозаводск)

## Особенности обучения устной речи студентов-нелингвистов

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблем, возникающих при обучению устной речи студентов нелингвистических специальностей. Представлен опыт кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета по обучению подготовленной профессионально ориентированной монологической речи студентов нелингвистических специальностей через моделирование единого иноязычного междисциплинарного пространства.

**Ключевые слова:** монологическая речь; единое иноязычное пространство; мотивация.

В условиях глобальной межкультурной коммуникации обучение устной речи студентов-нелингвистов не только не теряет своей актуальности, но и сталкивается с новыми профессиональными вызовами. Данная статья посвящена анализу проблем, возникающих при овладении публичной монологической речи студентами нелингвистических специальностей, а также описанию опыта кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета по обучению подготовленной профессионально ориентированной речи студентов нелингвистических специальностей через моделирование единого иноязычного междисциплинарного пространства.

Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков, обучая студентов речевому поведению и речевой деятельности на неродном для них языке, вызваны как объективными, так и субъективными причинами. С одной стороны, многоаспектность говорения в контексте одновременно происходящих «коммуникативных процессов — процессов приема, передачи, переработки вербальной информации» [2] обусловлена внутренней связью рецептивной и продуктивной стороной речи, а эффективность устной коммуникации определяется «взаимодействием слухового и моторного компонентов» [3]. Говорящий на неродном языке вынужден решать две задачи одновременно: 1) понять, что ему сказали (навык аудирования),

и 2) постараться, чтобы собеседник понял его (навык порождения нормативной речи на иностранном языке).

В связи с тем, что в средней школе аудированию уделяется незаслуженно мало внимания (за исключением лингвистической подготовки в классах с углубленным изучением языков), вузовский преподаватель вынужден посвятить достаточно много дополнительного учебного времени, чтобы научить студентов-нелингвистов понимать иностранную речь на слух. При этом целесообразно учитывать, что навык аудирования не формируется одновременно с навыком говорения. Более того, механизм восприятия речи русского преподавателя и русско-английских билингвов существенно отличается от механизма перцепции речи носителей языка и других национально-английских билингвов, поэтому репертуар видео и аудиозаписей для прослушивания должен быть разнообразным с точки зрения подбора дикторов разного социального статуса, а также различных коммуникативных ситуаций. Для того чтобы сформировать у учащихся устойчивый навык понимания профессионально ориентированной и академической речи носителей языка и других билингвов на слух, требуется систематическая как аудиторная, так и самостоятельная работа на протяжении года, затем данный навык нужно поддерживать в рабочем состоянии.

Известно, что до того как человек начинает говорить на родном языке, он «приобретает некоторый пассивный фонетический материал, овладевает своим голосовым аппаратом и начинает понимать речь окружающих» [4]. И хотя овладение иностранным языком происходит в учебных, специальным образом организованных условиях, без этапа овладения «фонетическим материалом», особенностями артикуляции и навыком понимания речи на слух не обойтись. Применение информационных технологий и ресурсов специализированных сайтов, посвященных нормативному английскому произношению может стать хорошим помощником преподавателю английского языка и студентам при овладении всеми этими базовыми умениями и навыками, на основе которых и строится обучение подготовленной устной монологической речи, преобладающей в академическом и профессионально ориентированном дискурсах.

Нельзя не учитывать также, что существуют ограничения и сложности, связанные с организацией учебного процесса по иностранным языкам в нелингвистическом вузе. Это и крайне скудная сетка аудиторных часов, переполненные группы вследствие оптимизации учебного процесса, отсутствие поаспектного преподавания группой специалистов (что обязательно при подготовке лингвистов). Кроме того, негативное влияние на результативность изучения иностран-

ных языков оказывают и сравнительно низкая потребность студентов лингвистических специальностей в углубленном изучении иностранных языков, их недостаточная мотивированность, а также состояние повышенной тревожности при говорении на иностранном языке, изученном в условиях искусственного билингвизма. Для минимизации такого рода объективных и субъективных проблем на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета обучение устной монологической речи ведется через моделирование единого иноязычного междисциплинарного пространства на лингвистических направлениях подготовки [1]. Одним из важных элементов такой системы является проведение открытых публичных экзаменов в формате научно-практических конференций, в которых принимают участие одновременно до 60 студентов разных направлений подготовки.

Безусловно, для студентов, участвующих в таких междисциплинарных экзаменах принципиально важно, чтобы их устная речь на иностранном языке была связной и понятной для других билингвов и иностранцев, иначе коммуникация не состоится в принципе. Как справедливо заметил С. Л. Рубинштейн: «Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Связная речь — это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания» [4]. Следовательно, первостепенная задача говорящего на иностранном языке в ситуации междисциплинарного общения в профессиональном и академическом дискурсах — это быть правильно понятым. Только в этом случае может состояться полноценное общение, и говорящий сможет не только донести до других суть своих исследований и профессиональных достижений, но и стимулировать обмен мнениями, найти единомышленников либо выявить оппонентов, оказать воздействие на слушателей и т.п., т.е. стать полноценным участником глобального иноязычного общения в глобальном поликультурном пространстве.

На кафедральном публичном экзамене студенты разных курсов выступают с докладами различной степени сложности. Информационные профессионально ориентированные презентации готовятся на начальном этапе обучения в модели единого иноязычного пространства, при этом формируются следующие умения и навыки: визуальное представление выбранной темы с использованием цифровых ресурсов; сопоставление нескольких точек зрения, выбор коммуникативных тактик и средств воздействия с помощью информации; грамотное структурирование текста; погружение в тему, включенность; раскрытие

творческого потенциала. Студенты старших курсов готовят академические презентации результатов собственных исследований, при этом происходит тренировка набора коммуникативных тактик: 1) релевантный подбор материала; 2) количество информации (не больше и не меньше); 3) соответствие теме; 4) манера подачи (грамотное структурирование текста; ясность и понятность изложения, личная вовлеченность выступающего) [5]. Кроме того, студенты учатся самоконтролю, самообладанию и стрессоустойчивости — качествам, без которых невозможно успешное и эффективное публичное выступление не только на иностранном, но и родном языке.

Несмотря на то, что обучение студентов-нелингвистов устной речевой деятельности и нормативному речевому поведению на иностранном языке является непростой дидактической задачей, ее можно решать при условии сочетания традиционных и альтернативных подходов к обучению иностранному языку, контролю и оцениванию полученного результата. Об этом свидетельствуют опыт кафедры ИТЯГН, а также положительные отзывы студентов, обретающих не только опыт успешного публичного выступления на открытых кафедральных экзаменах, но и уверенность в себе как билингвальной личности.

#### **Библиографический список**

1. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
2. *Канцельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. Л., 1972. 213 с.
3. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 720 с.
4. *Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П.* Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 132–151.
5. *Grice H.* Logic and conversation // *Speech Acts (Syntax and Semantics 3)* / ed. by J. Morgan. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58.



**С. С. Андриевских, И. Б. Дроздова**  
Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Деловая корреспонденция как неотъемлемая часть формирования деловой коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе**

**Аннотация.** Целью данной статьи является анализ деловой корреспонденции с точки зрения ее лексических, грамматических и стилистических особенностей как в русском, так и в английском языках на основе аутентичных деловых писем. В статье представлены стилистические, грамматические и лексические особенности деловой корреспонденции, которые характерны для официально-делового языка. Обучение данным аспектам является неотъемлемой частью при подготовке студентов экономических специальностей, так как современный специалист без сомнения должен обладать определенными знаниями и навыками в области деловой коммуникации. Задача преподавателя иностранного языка — помочь сформировать данную компетенцию.

**Ключевые слова:** деловая компетенция; деловая коммуникация; деловая корреспонденция; деловое письмо; английский и русский языки; преподаватель иностранного языка.

В современном мире с увеличением деловой и экономической активности на всех уровнях жизнедеятельности человечества, особое место стала занимать деловая коммуникация и деловая корреспонденция. Сегодня многонациональные корпорации, завоевавшие рынки многих стран, стали неотъемлемой частью нашей жизни. Современный специалист без сомнения должен обладать определенными знаниями и навыками в области деловой коммуникации и деловой корреспонденции, поскольку ему предстоит работать в мировом пространстве XXI в. «Цель коммуникации по определению обмен информацией, оказание влияния на собеседника» [2]. Взаимопонимание, общение, сотрудничество на разных уровнях и в разных сферах является залогом успеха в бизнесе, коммерции, в международных экономических отношениях. Если деловая коммуникация или общение — это процесс обмена информацией посредством вербальных методов, то деловая корреспонденция — это коммуникация между людьми посредством деловых писем, официальных документов, сообщений, отправленных по почте или в электронном виде.

Следует отметить, что студенты, почти без исключений, не имеют опыта работы с деловой документацией, незнакомы с основными особенностями структуры, стиля и языка деловой корреспонденции [3]. Для формирования компетенции делового общения все учебные пособия, разработанные преподавателями кафедр, а именно: учебное

пособие по английскому языку для студентов первого курса «Английский для экономистов»; для второго курса «Economics for everyone»; учебное пособие для юристов; для финансистов; учебное пособие по немецкому языку; учебное пособие по французскому языку включают разделы, связанные с изучением деловой корреспонденции и документации. Изучение деловых писем осуществляется с использованием традиций коммуникативного исследования текста, которое нашло отражение в работах отечественных и зарубежных авторов, таких как В. В. Виноградов, И. Р. Гальперин и других авторов [1].

Прежде всего, хотелось бы отметить, что официально-деловой стиль в русском и английском языках имеет следующие общие характеристики: это, во-первых, регламентированность языка. В английском и русском языках широко используются штампы. Например, *в ответ на Ваше письмо...; благодарим за сотрудничество...; прилагаем счет...* и т.д. В английском языке это такие выражения, как: *as agreed...; we apologize for any inconvenience...; thank you for your letter regarding...*. Официальные документы и деловые письма обычно имеют определенную структуру построения и средства выражения. Деловые письма и в русском, и в английском языках включают такие части как обращение к адресату, причину письма, основное содержание и заключение. Следует отметить, что каждая из этих частей имеет свои особенности в разных языках. Также официальность языка характеризуется отсутствием ярких образных выражений, эмоциональности. Как правило, официально-деловой стиль использует безличную форму общения и имеет информативный характер. Можно сказать, что основной чертой деловой корреспонденции, как в русском, так и в английском языках является точное и четкое изложение содержания проблемы в сжатой лаконичной форме и с использованием общепринятых норм литературного языка.

Кроме стилистических особенностей деловой корреспонденции следует отметить и грамматические особенности языка, которые имеют свою специфику в каждом из этих языков. В английских деловых письмах большое место занимает использование страдательного залога (на много больше, чем в русском языке); употребление модальных глаголов, а также инфинитива и инфинитивных конструкций. Например, *We cannot be responsible for any damage; We are sorry to hear that you were dissatisfied with the helpline; They recommend you to place an order as soon as possible.* Для русского делового письма характерно наличие простых предложений, использование причастных и деепричастных оборотов, а также применение вводных слов и сложных предлогов. Например, *«Все расходы, связанные с нарушением контракта...; К письму прилагается акт, подписанный Вашим представителем; за*

*счет средств фонда; вопреки постановлению; по мере поступления товара.* Следует отметить, что и в русской и в английской деловой корреспонденции, часто используются формы повелительного наклонения. Например, *Please refer to our Order № 57/12;* или *Просим информировать нас о встрече; Пожалуйста, зарезервируйте для него место в гостинице.* Использование таких грамматических форм также придает документам официальный характер.

Без сомнения, официально-деловая документация имеет и свои лексические особенности. В деловой документации и на русском, и английском языках встречается большое количество профессиональных терминов: экономических, юридических, финансовых (*счет-фактура, фьючерсы, де-факто* и т.д. *invoice, futures, de facto*, etc.). Часто встречаются лексико-фразеологические единицы такие как: *to take notice of; to pay attention to; to render somebody assistance*, etc. — в английских деловых письмах; *играть роль; иметь значение; обратить внимание* и т.д. — в русских деловых письмах. В деловой корреспонденции также частым явлением могут быть неологизмы, слова, которые приобрели новое значение предмета или явления. Примером неологизмов в английском языке можно считать следующие слова: *to version* — создать новую версию; *tapped-out* — безденежный; *to deconflict* — предотвратить конфликт. В русском языке встречаются следующие неологизмы: *бонус, дедлайн, слоган* и т.д. Многие из неологизмов заимствованы из английского или других языков.

Еще одной особенностью деловых писем является то, что мы часто можем сталкиваться и в английской, и в русской корреспонденции с сокращениями как общепринятыми, так и специальными, т.е. употребляемыми в рамках одного документа. Использование аббревиатуры способствует сжатою лаконичному изложению информации. Поэтому при работе с деловой корреспонденцией мы обращаем внимание студентов на сокращения, которые наиболее часто встречаются в деловой корреспонденции не только в английском языке, но и в русском языке. Например, *ВВП* — валовый внутренний продукт (*GDP — Gross Domestic Product*); *ГАТТ* — Генеральное соглашение по тарифам и торговле (*GATT — General Agreement on Tariffs and Trade*); *фоб* — франко борт (*f.o.b. — free on board*); *МТП* — Международная торговая палата (*ICC — International Chamber of Commerce*) и т.д.

В завершении статьи нам хотелось бы привести результаты опроса англоязычных преподавателей русского языка и специалистов, которым приходится вести деловую переписку на русском. Было опрошено 5 человек, которые поделились своим мнением по вопросу трудностей написания писем на русском языке для англоговорящих. Три человека, возраст которых в пределах 50–60 лет отметили, что они

начинали вести деловую корреспонденцию еще с гражданами и организациями Советского Союза. Эти респонденты были единодушны в том, что в Советском Союзе не было единых стандартов деловых писем, но что с тех пор ситуация в деловой корреспонденции значительно улучшилась, хотя, по-прежнему, можно иногда встретиться с различными стилями и форматами письма в зависимости от возраста, уровня образования и культуры автора. Сейчас российские респонденты в основном придерживаются правил письма, сложившихся на Западе, как с точки зрения оформления, так и содержания.

Проблемой для англоговорящих является начало письма — а именно, обращение к адресату. Они правильно советуют начинать письмо с обращения «Уважаемый», и настоятельно рекомендуют не забывать употреблять отчество в обращении, особенно если письмо предназначено вышестоящему лицу или малознакомому человеку, или человеку, который значительно старше по возрасту. Также трудно себе представить, чтобы отчество отсутствовало в письме, которое предназначается учителю или врачу, или другому официальному лицу, так как эта вежливая форма обращения присуща российской культуре.

Все респонденты отметили трудности употребления местоимений «Вы» и «ты», так как форма «ты» отсутствует в английском языке. Следовательно, они не всегда осознают, когда нужно использовать соответствующее местоимение. Более того, употребление местоимений «Ваш» и «ваш» вызывает панику у студентов, которые с трудом понимают правила их употребления. В итоге, британские преподаватели дают такой совет: лучше использовать форму «Ваш», чтобы не показаться слишком фамильярным, но если российский респондент в своем письме перейдет на форму «ваш», можно делать то же самое.

Как уже отмечалось выше, сокращения очень распространены в деловой корреспонденции, но анализ показывает, что в письмах на английском языке сокращений больше, чем на русском, что также характерно и для устной речи.

Хотелось бы упомянуть еще один аспект письменной речи, который представляет трудности для англоговорящих корреспондентов. Речь идет о правилах пунктуации, которые значительно отличаются в двух языках. Прежде всего, следует отметить различное употребление запятых. В отличие от русского языка, далеко не все придаточные предложения отделяются запятой. Например, в русском языке: «Вы сможете получить полную консультацию, если позвоните по телефону 321...», мы обязаны поставить запятую перед придаточным предложением условия. В соответствующем английском предложении запятая будет отсутствовать, хотя если данное придаточное предложение будет предшествовать главному, запятая также необходима и в англий-

ском языке. Наши респонденты однозначно не рекомендуют переносить правила пунктуации с одного языка на другой, а также советуют больше читать литературы на русском языке.

Также наши опрашиваемые отметили различные знаки, используемые в дробях в двух языках. Эти правила необходимо доводить до сведения учащихся, так как незнание этих правил может привести к большой проблеме. Они имеют в виду десятичные дроби. Для отделения тысяч русскоязычные авторы используют точку, например, 1.000.000 рублей (один миллион), а англоязычные запятую (1,000,000).

В заключении хочется еще раз подчеркнуть, что выработка навыков письма требует времени и усилий и от студентов, и от преподавателей. Естественно, существуют отличия в оформлении и формате деловой корреспонденции в английском и русском языках, хотя эти отличия постепенно стираются с выходом России на международный рынок.

#### **Библиографический список**

1. *Виноградов В. В.* Проблемы русской стилистики. М., 1980. 320 с.
2. *Соколова О. Л., Скопова Л. В., Ренер Е. И.* Речевые акты различной коммуникативной направленности: прагматические аспекты // Политическая лингвистика. 2017. № 2. С. 154–158.
3. *Business Letters for Busy People* / ed. by J. A. Carey. The Career Press, 2002. 288 p.

#### **А. В. Васильева**

Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
(Екатеринбург)

### **Современные подходы в обучении студентов направления подготовки «Международные отношения», обеспечивающие формирование профессиональных компетентностей в условиях реализации ФГОС ВО**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования профессиональных компетенций обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения» согласно требованиям ФГОС ВО, а также анализу существующих образовательных подходов к подготовке специалистов данного направления.

**Ключевые слова:** компетенция; компетентность; профессионально ориентированная иноязычная компетентность; компетентностный подход; коммуникативно-деятельностный подход; межкультурный подход.

Мировая тенденция интеграции и глобализации мировой экономики обусловили внедрение компетентного подхода в российское образование, определяя усиление его практической [2] и гуманистической направленности, которая ориентирована на ценностно-смысловую, содержательную и личностную составляющие обучения [5].

«Компетентный подход — это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию» [10].

Под «компетентностью» понимается «актуальное проявление компетенции» [5], а также способность решать мировоззренческие, коммуникативные, личностные задачи и задачи профессиональной и социальной деятельности [10].

Л. М. Ковтунович и Е. Г. Прилукова, исследуя особенности обучения студентов деловому общению для работы в среде иноязычной культуры, рассматривают компетентность как «готовность студентов к деловому межнациональному общению», которая выступает аспектом образованности и профессиональной квалификации специалиста [7].

В условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО (3++)) целью обучения будущих специалистов является формирование комплекса компетенций.

В рамках своей профессиональной деятельности специалисты, работающие в сфере международных отношений, сталкиваются с рядом профессиональных задач, непосредственно связанными с применением иностранного языка: ведение деловой переписки, организация международных мероприятий, выполнение устной и письменной переводческой работы, в том числе обязанностей референта, анализ литературы зарубежных источников и литературы.

В связи с этим у обучающихся, осваивающих программу бакалавриата по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения, должен формироваться ряд универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, базирующиеся на владении языком и культурой иноязычной среды [1]:

способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4);

способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5);

способность осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на русском языке и иностран-

ном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности (ОПК-1);

способность выделять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из потоков информации, а также смысловые конструкции в оригинальных текстах и источниках по профилю деятельности (ОПК-3).

Выпускник данного направления подготовки должен владеть политически корректной корпоративной культурой международного общения, в том числе применять особенности деловой культуры региона специализации, обладать способностью осуществлять письменные и устные переводы в рамках выбранной языковой пары.

Отсюда следует, что при подготовке специалиста, который в будущем будет выступать участником иноязычной среды, особое внимание нужно уделять формированию профессионально-ориентированной иноязычной компетентности [6], включающей профессиональную, психологическую, культурную и лингвистическую составляющие [7], а также переводческой компетенции, базирующейся на социальных, коммуникативных и собственно текстовых умениях [8].

Под «иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью» понимается «способность будущего выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции» [6].

Стоит отметить, что обучающиеся по направлению подготовки «Международные отношения» изучают два иностранных языка: английский язык и язык по выбору. Следовательно, процесс формирования выше перечисленного комплекса компетентностей происходит в отношении двух иностранных языков и, как минимум, двух иноязычных культур. По окончании высшего учебного заведения выпускник должен обладать хорошо развитой трилингвальной коммуникативной компетенцией для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Английский язык выступает инструментом международного общения, соответственно, еще на ступени среднего общего образования обучению школьников английскому языку уделяют особое внимание, и студенты-первокурсники владеют этим иностранным языком на достаточно высоком уровне.

Совсем иначе обстоит дело со вторым иностранным языком (основным), освоение которого начинается с уровня А0 на первом курсе.

В течение четырех лет обучающийся должен приобрести не только лингвистические знания и знания в отношении национально-культурных особенностей стран(ы) изучаемого языка, но и овладеть основами ведения деловой коммуникации и механизмами перевода.

На сегодняшний день для достижения цели обучения иностранному языку в контексте поликультурной парадигмы следует выполнить ряд задач, направленных на формирование личности обучаемого, способной и желающей вступать в личную и профессиональную коммуникацию с применением вербальных и невербальных средств общения.

В современной системе образования в основе обучения иностранному языку лежит лингвосоциокультурный подход, включающий такой компонент, как социальная и культурная среда. Данный подход заключается в создании приближенного к процессу реальной коммуникации процесса обучения. Социокультурный метод позволяет сформировать умение воспринимать и понимать собеседника на интуитивном уровне, знание о речевом и поведенческом этикете. В учебном процессе применение данного метода связано с моделированием на занятиях по иностранному языку ситуаций реальной коммуникации в профессиональной сфере, которое способствует эффективному овладению иноязычной культурой и расширению активного и пассивного словарного запаса студентов [4].

Кроме компетентностного подхода, в зарубежной практике при подготовке специалиста-международника применяют коммуникативно-деятельностный и межкультурный подходы [9]. Суть коммуникативно-деятельностного подхода заключается в отборе учебных ситуаций, участвуя в которых, студенты готовятся к адекватной коммуникации в реальной жизни. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает использование ряда методов, позволяющих реализовать учебные ситуации [9]:

- просмотр видеоматериалов и передача их содержания;

- написание писем по деловой тематике;

- обсуждение заданной темы или проблемы в форуме (в случае дистанционной коммуникации).

Кроме того, возможно применение разных форм работы, развивающих социальные и коммуникативные навыки обучающихся: работа в парах, малых группах и пленуме. В случае дистанционного обучения эти формы работ переносятся в информационную среду (форумы, чаты и т.д.) [9].

Межкультурный подход помогает обучающимся выработать коммуникативные стратегии для разных речевых ситуаций и понимать



особенности иноязычной межкультурной коммуникации и ее отличия от коммуникации на родном языке.

Таким образом, подготовка специалиста-международника — сложный многогранный образовательный процесс, включающий ряд подходов, направленных на формирование комплекса компетентностей, позволяющих будущим специалистам выполнять эффективную деловую иноязычную коммуникацию, а также осуществлять переводческую деятельность.

### Библиографический список

1. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305\\_B\\_3\\_07072017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_07072017.pdf).

2. *Боголюбов Л. Н.* Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9. С. 22–30.

3. *Болонский* процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под. науч. ред. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.

4. *Вторушина Н. Ю.* Лингвосоциокультурный метод преподавания иностранных языков // Альманах современной науки и образования: ч. II. 2009. № 8(27). С. 44–46.

5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 42 с.

6. *Исаева О. Н.* Формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетентности специалистов гуманитарного профиля в системе непрерывного образования // Концепт. 2016. № S13. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76154.htm>.

7. *Ковтунович Л. М., Прилукова Е. Г.* Особенности обучения студентов деловому общению для работы в условиях иноязычной культуры // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11, № 4. С. 93–103.

8. *Липатова В. В., Литвинов А. В.* Современная модель профессиональной компетенции переводчика в контексте системы подготовки переводчиков в российских языковых вузах // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2012. № 4. С. 13–32.

9. *Мюллер Ю. Э., Баженова Т. Е.* Дистанционный курс письменной коммуникации по немецкому языку как иностранному // Научный диалог. 2017. № 10. С. 324–333.

10. *Троянская С. Л.* Основы компетентного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.

**И. Г. Глазкова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Некоторые аспекты моделирования игровых ситуаций при изучении иностранного языка в вузах**

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые вопросы развития коммуникативных навыков у студентов вузов с учетом психологических особенностей современного поколения студентов. Сочетание традиционных и современных образовательных технологий мотивирует студентов на активную работу по освоению практических навыков владения иностранным языком. Автор статьи описывает моделирование игровых моментов, дискуссий и ролевых игр на аудиторных занятиях, которые помогают развитию способностей студентов взаимодействовать и общаться на иностранном языке. Автором статьи также приведены причины трудности в обучении молодого поколения, а также практические рекомендации по их устранению.

**Ключевые слова:** мотивационно-ценностная шкала личности; коммуникативный навык; ролевые игры; межличностное взаимодействие; коммуникативная компетентность.

Расширение интереса к изучению иностранных языков диктуется реальными требованиями времени, когда развитие международных контактов, создание совместных предприятий, расширение сотрудничества в различных сферах деятельности ставят задачу владения иностранным языком на хорошем разговорном уровне. Все больше внимания уделяется вопросам обучения иностранному языку как языку профессионального взаимодействия, что требует подготовки специалистов нового уровня в вузах языковой и неязыковой направленности. Изучение иностранного языка стало более функциональным. Студентов мало интересует теория, история языка. Иностранные языки, и в первую очередь английский язык, требуются им исключительно функционально, для общения в разных сферах жизни, включая профессиональную, как средство реального общения с людьми из разных стран. Однако на практике в связи с этим возникло противоречие между заинтересованностью студентов получить подготовку в сфере иностранного языка на уровне коммуникативной компетентности и невозможности организовать учебный процесс в вузах таким образом, чтобы сформировать у студентов востребованный уровень владения иностранным языком.

По данным нескольких опросов последних лет нынешнее поколение студентов, поступающих в высшие учебные заведения в последние десятилетия, сильно отличается от своих предшественников. Мо-

тивационно-ценностная шкала личности студента представлена следующими качествами: важными для студента являются предприимчивость, самокритичность, инициативность, креативность, амбициозность, в то время как трудолюбие, ответственность, пунктуальность занимают самый низкий уровень значимости в жизни современного общества студентов [3]. Молодые люди сегодня смотрят на мир через очки ролевых компьютерных игр, предстоящая жизнь для них — игра, где есть уровни, которые надо пройти, есть определенные условия и правила на всех этапах. Наряду с новыми положительными качествами, приобретенными молодыми людьми в век информационных технологий, у них есть особенности, делающие их не готовым к первым трудностям, с которыми они сталкиваются в университетах. Если мы попробуем сформулировать основные причины того, что молодые люди часто имеют трудности в обучении, мы получим следующий портрет современного студента, представленный в работе Е. Р. Исаевой [1]. Он/она имеет:

- доминирующее «клиповое» мышление;

- не понимает сложные лекции и не усваивает большие объемы информации;

- быстро отвлекается из-за «скучной» презентации или отсутствия игровых моментов в обучении;

- имеет слабо развитые коммуникативные навыки;

- не умеет делать четко структурированные доклады;

- не может организовать и распределять время и умственные ресурсы в учебном процессе.

Часто студенты приходят после школы с низким, иногда и нулевым, уровнем владения языком, имеют средние учебные навыки, есть такие, у которых отсутствует познавательный интерес. Они не верят в свои силы. Для других главное не в изучении языка, а в получении хороших оценок и зачетов.

В результате, перед преподавателями встает задача кардинально пересмотреть содержание учебного материала и подходов к преподаванию с учетом этих психологических особенностей. В этом случае на первый план при изучении иностранного языка выходит субъективный компонент коммуникативной компетентности: кроме усвоения специфического языкового материала преподавателю предстоит работать над совершенствованием коммуникативных свойств личности, развивать способность студента взаимодействовать и общаться (письменно или устно, вербально и (или) невербально) с носителем иностранного языка [2].

Как работать преподавателю в таких условиях? Оптимально сочетать традиционные и современные образовательные технологии. Моти-

вировать на четкую профессиональную направленность всего курса обучения, на конечную цель — практическое владение иностранным языком в сфере профессиональной деятельности. Лучшее средство для развития коммуникативной компетентности — игровые моменты, моделирование и особенно ролевые игры, т.е. воспроизведение на занятиях эпизода реальной жизни в виде ролевой игры, дискуссии по решению проблемы, или иная проектная работа. Однако эти виды аудиторной работы самые трудные. Некоторые студенты испытывают сложности с высказыванием своей точки зрения в ходе дискуссии или ролевой игры по нескольким причинам: у них нет такого мнения; у них есть мнение, но их беспокоит, что подумают другие об этом; у них есть мнение, но они не уверены, что правильно его выразят; они начинают высказывать свое мнение, но делают это так, как делали бы на своем родном языке. Как избежать подобных, тормозящих процесс обучения, ситуаций. Возможно, таким способом могут стать так называемые «сигнальные карточки», которые раздаются студентам перед началом ролевой игры. На карточках расписывается роль, цель и задача для участника, мнение, которое студент должен озвучить. Когда студент избавлен от необходимости выразить свое мнение, он чувствует себя свободнее и может успешно принимать участие в игре или групповой дискуссии. Он может сконцентрироваться, на том, как лучше построить фразу на иностранном языке, а не обдумывать свое мнение, пытаясь его как можно яснее высказать, т.е. он не вовлечен эмоционально в процесс игры. Конечно, это не значит, что студент не должен вообще высказывать свое собственное мнение. Когда они соприкасаются с «реальным миром», они естественно могут захотеть выразить свое мнение. Однако, исключение так называемого «личностного фактора» часто помогает студентами стать более уверенными в использовании структур иностранного языка. Обретая такую уверенность в использовании иностранного языка, они становятся и более уверенными в высказывании своей точки зрения. Групповые дискуссии на занятиях, ролевые игры помогают студентам практиковаться в приобретении различных коммуникативных навыков, включая выражение согласия и несогласия, ведение переговоров, обсуждение проблем с другими студентами и так далее. Все это улучшает их свободное высказывание, они фокусируются на навыке говорения и общения, а не на «поиске» нужного аргумента для участия в дискуссии.

Подобная работа при обучении коммуникативному навыку состоит из трех этапов: предварительная деятельность (pre-activity), сам процесс деятельности в аудитории (while-activity), и последующая за ним работа (post-activity). Первый этап повышает интерес к заданию,

мотивирует на его выполнение, активизирует студентов на подготовку к работе с языком, необходимым для выполнения задания. Второй этап организует устное и письменное общение и вовлекает студентов в коммуникативную деятельность при выполнении задания. Третий этап — это рефлексия по поводу использования необходимого языка и идей при выполнении задания. На этапе подготовки стоит обратить внимание студентов на то, что успех коммуникации зависит от знания стратегии успеха, выбранной каждым из участников дискуссии или ролевой игры. Принципы успешной стратегии хорошего коммуникатора включают качество высказывания, объем высказывания, соответствие моменту игры и (или) дискуссии, а также манеры поведения (контакт глаз, жесты, язык тела). На подготовительном этапе нелишне также напомнить студентам, что для развития коммуникативных навыков необходимо, прежде всего, быть хорошим «слушателем». Общение начинается с процесса слушания, это помогает понять собеседника лучше и быть готовым отреагировать на его слова.

Таким образом, включение игровой деятельности в процесс обучения иностранному языку становится эффективным способом развития коммуникативной компетентности студентов. При этом следует помнить о соблюдении ряда психолого-педагогических условий. Таких как: тщательный подбор игрового материала, вовлечение студентов в подготовительный этап, продуманную мотивацию на участие в ролевой игре, добровольность участия студентов, замена ведущей роли преподавателя в игровой деятельности на ведущую роль студентов, разнообразие ситуаций социального взаимодействия в ходе игры, привлечение студентов к разработке игровых сюжетов, обязательность рефлексивного этапа. Все это создает условия для развития и самореализации студентов, а, следовательно, и успеха в изучении иностранного языка.

### **Библиографический список**

1. *Исаева Е. Р.* Новое поколение студентов: психологические особенности, мотивации к обучению и трудности в процессе обучения первого курса // Медицинская психология в России. 2012. № 4(15). URL: <http://medpsy.ru>.
2. *Канаркевич А. С.* Опыт развития коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза в обучении иностранному языку // Известия ЮФУ. 2006. № 13 (т. 68). С. 112.
3. *Щепкина Е. В.* Социологические исследования мотивации к поступлению в вуз // Образование, общество, бизнес — аспекты новых исследований. М., 1995. С. 16.

**А. А. Горынина**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Методы коррекции основных ошибок русскоязычных студентов при обучении английскому языку**

**Аннотация.** В статье рассматриваются методы исправления основных ошибок русскоязычных студентов при обучении английскому языку. Автор отмечает, что наиболее частотные ошибки связаны с языковой интерференцией, и приводит примеры способов мотивации к самостоятельному исправлению. В статье также приводятся рекомендации по корректированию ошибок вариативными методами, представлены четкие объяснения разницы языковых систем и структур.

**Ключевые слова:** коррекция ошибок; корректирующие методы; языковая интерференция; самокоррекция; взаимокоррекция.

На сегодняшний день изучение английского языка как никогда распространено и востребовано. Кажется, что мы каждодневно слышим английскую речь едва ли не чаще, чем родной язык. С развитием массовых средств информации, интернет-технологий лексика русского языка пополняется большим количеством англоязычных заимствований, особенно популярных среди молодежи. Можно сделать вывод, что уровень знаний языка современных студентов растет в той же прогрессии. Реальная ситуация выглядит далеко не так. Связано ли то, что сегодня студенты делают ошибки не меньше, чем предыдущие поколения с использованием гаджетов, мы не беремся судить в этой статье. Однако, мы попытаемся разобрать те ошибки, которые русскоязычные студенты допускают наиболее часто и представим методы их коррекции.

Наиболее распространенной ошибкой в речи студентов является отсутствие артикля. Русский язык не имеет артиклей и правила употребления определенного и неопределенного артикля усваиваются с большими трудностями. Еще труднее обстоит дело с их автоматизированным употреблением в спонтанных высказываниях. “He is good person.” “I liked film. It was fantastic!” Учителя-иностранцы отмечают, что русскоговорящие очень часто игнорируют и не прочитывают артикли даже в текстах, где они уже очевидно присутствуют. Исправляя студента, поясните, что отсутствие неопределенного артикля переводит слово из предметной исчисляемой категории в абстрактную и неисчисляемую. Разница употребления определенного и неопределенного артикля будет более понятна студентам, если вы поясните историю происхождения артиклей: ‘a/an’ образовался от слова ‘one’, артикль ‘the’ от слова ‘this’ [2].

На втором месте по частоте ошибки, связанные с формами глаголов. Русская фраза «Я хочу сказать» будет переводиться на английский “I want to say”, но многие студенты говорят “I want say”, забывая, что второй глагол ставится в форму инфинитива с частицей ‘to’. Также, игнорируют употребление герундия и правильных предлогов после определенных глаголов. Правила управления глаголов необходимо давать на заучивание на всех и даже начальных этапах обучения. Включая те ли иные глаголы в словарный диктант, всякий раз необходимо напомнить студентам выучить употребляемый после глаголов предлог. По теме «герундий после глаголов» можно провести серию игровых компьютерных тестов, на которые студенты всегда откликаются с большой охотой.

Достаточно часто студенты неправильно формируют отрицательные формы, опуская вспомогательные глаголы ‘do’, ‘does’, ‘did’: “I not read it”. Такие ошибки можно корректировать пояснительным замечанием «Отрицаем что? — Действие!». В данном случае логическая цепочка «действие — делать — do» дается как подсказка. Повторяйте этот прием, и студенты научатся правильно реагировать на этот сигнал коррекции, быстро исправлять, не изменяя темп речи.

С точностью до наоборот можно корректировать неправильное употребление отрицательных форм глагола ‘to be’. Оговорки такого рода как: “I didn’t was at home yesterday”, встречаются довольно часто. Напомните студенту, что глагол-связка ‘to be’ не выражает действие.

В процессе изучения иностранного языка мы всегда вольно или невольно сравниваем его структуру с родным языком. Преподаватели отлично знают, что проводимые параллели не всегда помогают усвоению языка, тем более настолько отличного от русского. Следует учитывать отрицательное влияние интерференции и предупреждать те ошибки, которые студенты «создают» по аналогии с моделью родного языка.

Рассмотрим некоторые из них. В первую очередь, это неправильное «русскоязычное» построение фраз. В английском языке нормативным считается предложение со следующим порядком слов: подлежащее-сказуемое-дополнение. В русском языке порядок слов в предложении нефиксированный: «Вчера пришли все студенты». Ошибочный перевод: “Yesterday came all students” и правильный: “All students came yesterday” в сознании достаточно большого количества студента не имеет существенной разницы. Как показывает практика, объяснение правила и разовые случаи коррекции не часто способствуют тому, что студент раз и навсегда осознает языковую логику. Как правило, борьба с такого рода ошибками идет с переменными успехами на протяжении

всего курса обучения. Действенным здесь будет не столько устное или письменное исправление со стороны преподавателя, но прежде всего работа над ошибками, сделанная самим студентом. Например, над теми ошибками, которые вы пометили в его эссе.

Также часто встречаются ошибки в словоупотреблении, которые происходят по причине калькированного или дословного перевода с русского языка. Так, например, студенты по аналогии с родным языком для выражения «причина чего-либо» выбирают предлог родительного падежа “the reason of” вместо правильного “the reason for”. Вводные конструкции-клише: «с одной стороны, с другой стороны» в английском языке соответствуют выражениям “on the one hand, on the other hand” и, конечно, с легкостью ошибочно трансформируются в “on the one side, on the other side”. Наконец, у многих учащихся вызывает трудности запомнить, что буквальный перевод выражения “I am agree” (Я согласен) — не верен и, что правильно говорить надо: “I agree” [1].

Вышеперечисленные ошибки и многие другие, которые возникают по причине ложной аналогии весьма типичны и поэтому предсказуемы. Обратите внимание студентов, что данная форма — русская калька. Повторите со студентами несколько раз правильный вариант вслух. Затем еще раз — в предложении. Проговаривание помогает заучить речевые конструкции, так возникают четкие слуховые ассоциации, и студент усваивает «механически» готовый речевой образец.

Говоря выше о методах коррекции, мы в основном приводили примеры исправления ошибок со стороны преподавателя. В данных ситуациях студент слышит ценную информацию о своей ошибке, но также и критику. Это должен учитывать каждый преподаватель, но тогда встает вопрос: как показать студенту, что вы не безразличны к его прогрессу в обучении? Согласимся с мнением методистов, изучивших методы коррекции в обучении, что наиболее эффективным является исправление ошибок, сделанное самими студентами [3].

Преимуществом самокоррекции является, не только то, что мы придаем уверенности студенту. Каждому студенту необходимо давать возможность самому сложить в голове то или иное правило, чтобы его окончательно запомнить. Главное для преподавателя: не спешить самому исправлять ошибку. Просигнализируйте каким-либо естественным способом о допущенной ошибке: вопросительным выражением лица, предупредительным или указательным жестом, звуками недомыслия и т.д.

Студенческая взаимокоррекция — не менее эффективный метод. В этой деятельности задействованы естественные моменты социально-



го поведения: партнерства, соревнования, взаимовыручки, лидерства. Все они стимулируют и оживляют учебный процесс. Однако, методисты отмечают также и недостатки:

когда учитель просит группу исправить ошибку студента, как правило, вызываются сделать это несколько одних и тех же студентов; некоторые студенты не имеют привычки участвовать в совместной работе и предпочитают делать все задания индивидуально [3].

Тем не менее, в учебной практике существуют способы объединить групповую и индивидуальную коррекцию. Игра в «наблюдателя» превосходно развивает навыки самоконтроля [3]. По правилам игры, учащиеся разбиваются на группы из четырех человек. Трое студентов обсуждают и выполняют речевое задание. Четвертый, «наблюдатель», следит за ходом выполнения этого задания. Его задача: записать грамматические и речевые ошибки. Преподаватель предварительно ставит задачу «наблюдателю» не вмешиваться в ход выполнения задания, не корректировать ошибки сразу. Задача группы выполнить задание и после совместно обсудить допущенные ошибки. Для достижения оптимального результата преподавателю нужно проследить, чтобы каждый студент в группе побывал в роли «наблюдателя».

В заключении нам хотелось бы определить идейное значение любовью коррекции. Оно сводится к тому, что преподаватель должен во многом также выполнять роль «наблюдателя»: определять, исправлять ошибки этично и предлагать студентам участвовать в их анализе «на равных». Преподавателям не следует акцентировать все внимание на том, какой английский язык является правильным, «нормативным». Наоборот, дайте понять, что коммуникация не строится только на готовых конструкциях или заученных фразах-клише. Работая над ошибками, подчеркивайте, что таким образом вы шаг за шагом достигаете своей цели — делаете свою речь понятной для иноязычного собеседника.

### **Библиографический список**

1. Карпеева О. Я., Свеклова О. В. Лексико-грамматические аналогии при обучении английскому языку // Вестник Чувашского университета. 2015. № 4. С. 243–248.
2. Качалова К. Н., Израилевич Е. Е. Практическая грамматика английского языка. СПб.: БАЗИС; КАРО, 2007. 608 с.
3. Edge J. Mistakes and Corrections. Longman, 1989. 70 p.

**Ж. В. Демьянова**

Шадринский государственный педагогический университет  
(Шадринск)

## **Блиц-игры в процессе изучения иностранного языка на неязыковом факультете**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования блиц-игр в процессе изучения иностранного языка на неязыковом факультете. Автор дает определение блиц-играм и их основным видам, а также описывает значение использования данных игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

**Ключевые слова:** блиц-игра; нетрадиционные методы обучения; мотивация.

Вопрос о том, как, учитывая цели обучения, активизировать познавательную деятельность и развить интерес студентов к изучению иностранного языка, волнует многих современных преподавателей.

Решить эту проблему помогают нетрадиционные методы обучения: игры (ролевые, деловые), круглые столы, «мозговые штурмы», дебаты, однако их применение требует серьезной предварительной подготовки и отнимает много времени на занятии.

Эффективно и с минимальными временными затратами используются «блиц-игры». Слово «блиц» (от нем. blitz — молния) имеет два основных значения: 1) устройство, производящее кратковременную яркую вспышку для фотографирования; 2) в шахматах и некоторых играх: партия с очень быстрым контролем времени [3]. То есть, «блиц» — это что-то очень короткое (по времени), молниеносное.

Блиц-игры в педагогике — это кратковременные игровые взаимодействия в процессе обучения, направленные на усвоение, проверку или закрепление знаний [4].

Наряду с деловыми и ролевыми играми, блиц-игры способствуют развитию коммуникативности, целеустремленности, познавательной и интеллектуальной активности обучающихся, развивают интерес к предмету и т.д.

Преимущество блиц-игр состоит в том, что их можно использовать на всех ступенях образования используя соответствующий языковой материал. Их одинаково эффективно используют как в школе, так и на уровне профессионального образования на всех этапах учебного процесса: усвоения новых знаний, закрепления, повторения, систематизации и обобщения, контроля и коррекции.

Для проведения игры группа делится на команды в зависимости от количества студентов и конкретной игры. Целесообразно организовывать команды примерно одинаковые по уровню владения языком.

Перед проведением новой игры необходимо доступно объяснить правила. Иногда можно предлагать студентам несколько игр на выбор, так как в разных группах обычно есть более или менее популярные игры.

Вот несколько примеров «блиц-игр», используемых нами на неязыковом факультете.

1. Блиц-игра «Крестики-нолики».

Правила игры: игровое поле делят на девять квадратов, каждому квадрату присваивают число, соответствующий номеру задания. Играют две команды — «крестики» и «нолики». Та команда, которая сумеет поставить подряд три ноля или креста по вертикали, горизонтали или диагонали, одерживает победу. Чтобы поставить свой знак (крест или ноль) необходимо правильно выполнить задание обозначенное числом. Если команда справляется с заданием, в квадрате ставится знак команды, если нет — задание «сгорает» [4].

2. Блиц-игра “Who knows more” («Кто знает больше»).

Правила игры: Каждая из команд должна дать как можно больше фактов по изученной теме. Один факт — один балл.

3. Блиц-игра “Understand me, please” («Пойми меня»).

Правила игры: Одному из участников команды предлагается понятие (слово или выражение, записанные на листе бумаге по-английски). Он должен объяснить понятие с помощью перифраза (определения) следующему участнику и так до конца цепи. Последний участник называет исходное понятие. Одно угаданное понятие — один балл. Команды могут выбирать листочки с понятиями [1].

4. Блиц-игра “10 Questions” («10 вопросов»).

Правила игры: один из студентов загадывает слово по назначенной теме. Остальные студенты пытаются отгадать слово, задавая ведущему вопросы, на которые он может ответить только «да» или «нет».

Игра помогает студентам закрепить умение строить вопросы на английском языке.

5. Блиц-игра “Insert the Word” («Вставь слово»).

Правила игры: командам предлагаются карточки с тестами с пропущенными словами (словосочетаниями). Задача — заполнить пропуски, за каждый заполненный пропуск — один балл.

6. Блиц-игра “Answer my Questions” («Ответь на мои вопросы»).

Правила игры: команды задают друг другу вопросы. Побеждает команда, которая составит как можно больше вопросов и ответит на максимальное число вопросов противника [1].

7. Блиц-игра “Spelling Genius” («Гений правописания»).

Правила игры: каждый участник получает слово, произносит его по буквам (“Spell the word”) а преподаватель записывает их на доске. Если буква названа неверно, студент выбывает из игры.

Игру целесообразно использовать в начале первого курса для повторения алфавита, особенно если в группе есть студенты ранее изучавшие другой язык (факультет информатики, физики и математики).

8. Блиц-игра “Pros&Cons” («За и против») / “Advantages&Disadvantages” («Достоинства и недостатки»).

Правила игры: студентам предлагается суждения (утверждения). Члены команд по очереди высказывают свое мнение. Каждый участник должен представить две точки зрения по предложенному суждению (утверждению).

9. Блиц-игра “Letters and Words” («Буквы и слова»).

Правила игры: студентам задается тема и буква. Выигрывает команда, назвавшая (записавшая) больше слов по теме, начинающихся с указанной буквы за определенный промежуток времени.

10. Блиц-игра “Words Chains” (Цепочки слов»).

Правила игры: командам необходимо назвать тему, к которой относятся перечисляемые преподавателем слова и словосочетания. Выигрывает команда, назвавшая больше тем. Как вариант, команды сами составляют цепочки слов и словосочетаний.

11. Блиц-игра “Who am I?” («Кто я?»).

Правила игры: студенты по очереди «загадывают» знаменитую личность и описывают ее четырьмя-шестью предложениями. Остальные участники пытаются угадать загаданную личность.

12. Блиц-игра “Mimes” («Мимы»).

Правила игры: ведущий выбирает одно из предлагаемых преподавателем слов и объясняет его при помощи мимики и жестов, не произнося при этом ни слова. Остальные участники пытаются угадать слово, поочередно называя варианты [1; 2].

Это лишь некоторые из блиц-игр. Все они популярны среди студентов, помогают создать атмосферу непринужденности, соревновательности, коллективного духа, а самое главное способствуют развитию интереса к предмету иностранный язык.

### **Библиографический список**

1. 9 *лучших* игр на уроках английского языка. URL: <http://angliyskiyazik.ru/9-luchshih-igr-na-urokah-angliyskogo-yazyuka/> (дата обращения: 23.06.2018).

2. 5 *простых* игр на английском языке. URL: <https://preply.com/blog/2014/08/14/5-prostyh-igr-na-anglijskom-yazyke> (дата обращения: 23.06.2018).

3. *Большой* толковый словарь русского языка / кол. авт. под рук. С. А. Кузнецова. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/mas/3313/%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%86> (дата обращения: 23.06.2018).

4. *Экономическая* игра «Крестики-нолики». URL: <http://basic.economic.ru/igrota/index.php?id=24> (дата обращения: 23.06.2018).

**В. А. Дмитриева**

Петрозаводский государственный университет  
(Петрозаводск)

## **Коучинговый подход как средство повышения мотивации и осознанности студентов при преподавании английского языка в вузе**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности повышения осознанности, мотивированности и ответственности студентов в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» на этапе постановки цели через применение приемов, используемых в работе коуча при решении личностных задач. Автор статьи подробно характеризует принцип использования коучингового подхода при обучении английскому языку в вузе.

**Ключевые слова:** коучинг; концепция модернизации российского образования; лингвокоучинг; компетентностно-деятельностный подход; иноязычная коммуникативная компетенция.

В последнее время технологии коучинга находят все большее применение в образовании, помогая решать задачи интенсификации процесса обучения, перехода к педагогике сотрудничества и реализации компетентностно-деятельностного подхода.

Определения, данные исследователями и основоположниками коучинга отражают его актуальность и созвучность задачам, выдвигаемым концепцией модернизации российского образования и требованиям образовательного стандарта к личностным результатам, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию. «Коучинг — это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коучинг не учит, а помогает учиться» (Тимоти Голвин).

В большинстве русских толковых словарей данное слово вообще отсутствует. И лишь словарь методических терминов Азимова дает определение коучинга как «процесса консультирования учащихся, направленный на достижение целей в различных областях жизни, в том числе и в процессе овладения иностранным языком» [1]. Теоретические и практические вопросы применения коучинга в образовании всеобъемлюще представлены в книге Э. Парслоу «Коучинг в обучении: практические методы и техники» [9].

На стыке преподавания иностранных языков и лайф-коучинга в последние десятилетия появилось направление лингвокоучинг, которое объединяет наиболее результативные инструменты двух дисциплин: преподавания и коучинга. «Синергетический эффект достигается

соединением экспертизы преподавателя и формированием у клиента ответственного и осознанного подхода к занятиям [6]. Как отмечает практикующий лингвокоуч А. Н. Борисова, лингвокоучинг помогает четко определить цели изучения иностранных языков, исходя из жизненных и профессиональных ценностей клиента, разработать план изучения языка, он также вдохновляет, мотивирует, поддерживает клиента на этапе реализации, представляет обратную связь [4].

Российские преподаватели и исследователи активно используют методики и технологии коучинга. В публикациях и интернет-ресурсах можно найти описание применения методик коучинга, начиная с младшей школы (Е. В. Калинина, Ю. В. Коваленко) [7], среднего и старшего звена (О. В. Бараева, Н. В. Навизинская) [3; 8], заканчивая обучением студентов вузов (Е. А. Цыбина, Л. И. Шрамко) [12; 13].

В нашей работе мы обратились к использованию некоторых технологий коучинга в силу его высокого мотивирующего воздействия. Отличия от традиционного обучения, коучинг — это процесс не односторонний, текущий от учителя к ученику как к реципиенту знаний, а процесс оказания содействия в осознании и постановке целей, совместного поиска путей и инструментов их достижения, определение необходимых личностных затрат времени, сил, и адекватное оценивание себя. Мы стали выстраивать работу по осознанному вовлечению студентов в процесс самообразования следуя этапам работы коуча с клиентом, описанным в книге Джона Уитмора «Коучинг высокой эффективности».

**1. Расстановка целей.** На начальном этапе освоения иностранного языка мотивация к деятельности и формирование лично значимой цели чрезвычайно важны. Ранее мы описывали методику «расширения горизонтов», через которую студенты находят, какие перспективы открывает владение иноязычной коммуникативной компетенцией и формулируют собственные цели на основе целей предъявляемых Госстандартом образования [5]. В связи с этим нам очень созвучна мысль педагогов и ученых о том, что «чем выше осознанность студента, тем скорее внешние стимулы учебной деятельности перейдут во внутренние мотивы» [2]. Задача преподавателя сделать переход от цели внешней к внутренней естественным и осознанным.

Вторым шагом после прояснения конечной цели изучения дисциплины является помощь студентам в составлении плана движения к ней через осознание своей текущей ситуации — уровня владения языком, прояснения того, что же именно включает в себя иноязычная коммуникативная компетенция, какие действия, упражнения, техники необходимо выполнять студенту, чтобы решать тактические задачи. Здесь мы опираемся на принципы предлагаемые коучингом.

Джон Уитмор описывает два основополагающих компонента коучинга — осознание и ответственность. ОСОЗНАНИЕ является результатом усиления внимания, концентрации и четкости. «Я способен контролировать только то, что осознаю. ОСОЗНАНИЕ придает мне силы» [11]. Осознание — это знание происходящего во внешнем мире, самоосознание — это понимание своих чувств и эмоций.

Мы считаем, что процессы осознания и самоосознания являются ключевыми в освоении иностранных языков. В вузе мы работаем с adult learner — человеком, который уже имеет опыт изучения иностранного языка. У него есть понимание, как это работает, хотя его представления и ограничены тем набором методик и технологий, с которыми он сталкивался во время учебы в школе. Согласно Уитмору «Осознание — это способность отбирать и ясно воспринимать относящиеся к делу факты и информацию, определяя их важность. Эта способность включает в себя понимание систем, динамики, взаимосвязи фактов и людей» [11]. Преподаватель иностранного языка понимает, какой материал он может предложить студенту для осознанного построения своей дальнейшей учебной деятельности. В технике мозгового штурма мы подводим студентов к раскрытию понятия аспектов языка — фонетики, грамматики и лексики — базовых кирпичиков, из которых строится язык. Далее, мы предлагаем студентам сформулировать какие коммуникативные компетенции необходимы им в обозначенных ими ранее сферах жизни. Таким же образом, с помощью наводящих вопросов студенты называют умения в четырех видах речевой деятельности- говорение, аудирование, чтения и письме. После этого мы проводим параллель с программными требованиями к освоению этих компетенций.

**2. Обследование текущей ситуации.** Так же, как коуч на первой сессии выявляет потребности личности, пришедшей с определенным запросом или проблемой, препятствующей удовлетворению его потребности, преподаватель предлагает студентам провести инвентаризацию и оценку своих сильных и слабых сторон на основе заранее проведенного тестирования и холистического описания предлагаемого Европейской системой уровней владения иностранным языком. Студент определяет свой имеющийся уровень по таблице (табл. 1) самооценки своих знаний и умений по аспектам и записывает, какой уровень он нацелен достичь.

По аналогии с личным планом развития, который коуч предлагает своему клиенту, студент составляет свой личный план освоения английского языка с учетом критериев, предъявляемых к целям быть Specific, Measurable, Attainable, Relevant/Realistic, Time-bound (SMART), впервые упоминавшихся в работах Пола Мэйра (табл. 2).

Наряду с осознанностью активизируется второй важный принцип коучинга по Уитмору — ОТВЕТСТВЕННОСТЬ — готовность человека отвечать за свои слова и поступки. «Взяв ответственность на себя, мы готовы прикладывать любые усилия, чтобы добиться хороших результатов» [11].

Таблица 1

**Самооценка знаний и умений**

		Мой нынешний уровень	Желаемый уровень
Понимание	Аудирование		
	Чтение		
Говорение	Диалог		
	Монолог		
Письмо	Письмо		

Таблица 2

**План работы по достижению целей мы составляем  
на 1 семестр — 17 недель**

Личный план освоения английского языка		Дата:
Specific — конкретные Measurable — измеримые Attainable — достижимые Realistic — реалистичные Time-bound — определены во времени	Мои SMART цели. Описательно, что хочу знать, уметь	
Мой план работы и необходимые условия для достижения цели		
Где и с кем я занимаюсь В какие дни недели Сколько часов в день и т.д.		
Программный учебный план: 1. ... 2. ...	Мои действия по выполнению еженедельного плана: - -	

**3. Список возможностей.** Третий этап включает наполнение плана действий конкретным содержанием, выработку тактики работы над конкретными задачами, в нашем случае — это формирование языковых навыков и коммуникативных умений.

В отличие от традиционного обучения, этот этап в системе координат коучинга, должен также осуществляться самим студентом. «Коуч поддерживает клиента в его осознании и использует приемы, которые создают инсайты и открывают возможности, которые раньше клиент не замечал. И основной прием коучинга — это эффективные вопросы» [10].

Так называемые ОТКРЫТЫЕ вопросы, на которые мы даем развернутые, описательные ответы, способствуют осознанию. Наиболее



эффективные вопросы для развития ОСОЗНАНИЯ и ОТВЕТСТВЕННОСТИ начинаются с вопросительных слов ЧТО, ГДЕ, КТО, СКОЛЬКО, КАК (например, Чего я хочу? Как мне этого добиться? Что я должен сделать?).

Через наводящие вопросы мы помогаем студенту выработать стратегию работы над языком: Что я должен изучить? Где я буду заниматься — в классе, дома? Сколько времени я готов уделить этому? Какая помощь мне нужна от преподавателя? Какова последовательность моих учебных действий?

Первый вопрос «Что важно для успешного овладения иностранным языком?» студенты сперва обдумывают индивидуально, затем обсуждают в парах, далее — в малых группах. На основе их ответов мы создаем пул идей по поводу эффективного овладения языком. Здесь появляются такие предложения, как заниматься регулярно, общаться с носителем языка, учить стихи наизусть, пользоваться англо-английским словарем, смотреть фильмы и т.д.

Второй шаг — суммировать все знания учащихся об имеющихся упражнениях, направленных на отработку тех или иных конкретных навыков или умений. В школе учитель выстраивает урок согласно своим знаниям методики. Работая же с adult learners, мы можем посвятить их в «секреты» психологии и методики, рассказать о наличии различных учебных стилей, на основе преобладающего анализатора — аудио, зрительного или кинестетического. Мы показываем, что есть особая последовательность формирования прочного навыка и т.д. Перечень упражнений приводится в табл. 3, студенты выбирают, какие из них важны и актуальны для них и заносят в таблицу.

Т а б л и ц а 3

**Упражнения на формирование навыков**

In order to...	I need to...
enlarge my vocabulary	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. read the text and write out new words</li> <li>2. look up their meanings in a monolingual dictionary</li> <li>3. make my own examples with these words</li> <li>4. ...</li> </ol>
Improve my grammar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. read about this grammar structure or rule in several resources, choose the clearest explanation</li> <li>2. do online exercises where I can check my answers afterwards</li> <li>3. do grammar exercises in a written form if I am a visual or kinesthetic learner</li> </ol> <p>...</p>
make my pronunciation better	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. repeat the words after the speaker</li> </ol> <p>...</p>

И далее таблица также выстраивается для навыков аудирования, чтения, говорения в монологической и диалогической форме и письма.

Этот этап работы заканчивается тем, что Джон Уитмар формулирует как НАМЕРЕНИЕ. Смысл этой заключительной стадии коучинга в том, чтобы подвести обсуждение к принятию решения. Она предусматривает составление плана действий с учетом ранее определенных требований, тщательно изученных данных и широкого выбора строительного материала [11].

Далее начинается учебная деятельность с регулярным еженедельным мониторингом того, что студент сделал, чего достиг, с какими результатами. Возможна корректировка задач, если нужно подтянуть какой-то аспект или навык. Мы оставляем за рамками статьи описание этой работы, которая, безусловно, обязательна после каждого завершения учебного мини цикла для поддержания мотивации, осознанности и ответственности.

В нашей практике мы лишь частично используем некоторые принципы и технологии коучинга, и нам представляется перспективной работа по выстраиванию более системной, поэтапной методики с привлечением других инструментов и технологий коучинга с целью повышения мотивации, раскрытия потенциала студентов и достижения ими своих промежуточных и конечных целей.

### **Библиографический список**

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 472 с.
2. *Аствацатуров Г. О.* Технология целеполагания урока. Волгоград: Учитель, 2009. 118 с.
3. *Бараева О. В.* Коучинговый подход в обучении иностранному языку. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2017/11/16/master-klass-po-teme-kouchingovyyu>.
4. *Борисова А. Н.* Что такое языковой коучинг или лингво-коучинг? URL: <http://english4.pro/wp/lingvo-coaching-and-teaching-osobennosti-jazykovogo-kouchinga>.
5. *Дмитриева В. А.* Активизация интереса к изучению английского языка у студентов неязыковых направлений подготовки // Научный альманах. 2018. № 7-1(45). С. 96–100.
6. *Евдентьева Е.* Лингвокоучинг. URL: <http://www.eurocoach.ru/lingvocoaching>.
7. *Калинина Е. В., Коваленко Ю. В.* Использование коучинг-метода в обучении английскому языку в начальной школе. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-kouchingmetoda-v-obuchenii-angliyskomu-yaziku-v-nachalnoy-shkole-1289428.html>.

8. *Навизинская Н. В.* Использование коучинговой технологии на уроке в школе. URL: <https://kopilkaurokov.ru/prochee/prochee/ispolzovaniiekouchinghovoitiekhnologhiinaurokievshkolie>.

9. *Парслоу Э., Рэй М.* Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.

10. *Паршиков Ю., Монина Ю., Йенсен-Маар З.* Коучинг-инструменты эффективного достижения целей. URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/coaching\\_objectives.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/coaching_objectives.pdf).

11. *Уитмор Дж.* Коучинг высокой эффективности: пер. с англ. М.: Междунаур. акад. корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.

12. *Цыбина Е. А.* Коучинг в обучении студентов старших курсов английского языка: учеб. пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2007. 75 с.

13. *Шрамко Л. И.* Особенности использования метода коучинга GROW при преподавании иностранных языков // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. № 11. С. 182–184.

**В. Б. Дорофеев, Е. В. Петрова, Л. Н. Юсупова**

Петрозаводский государственный университет  
(Петрозаводск)

## **Использование технологии телеконференций для формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов на занятиях по иностранному языку в вузе**

**Аннотация.** Статья посвящена развитию информационно-коммуникативной компетентности студентов нелингвистических направлений подготовки на занятиях по иностранному языку в вузе через использование технологии телеконференций. Дается определение понятию «телеконференция». Описывается опыт проведения телеконференций преподавателями Института иностранных языков ПетрГУ. Рассматриваются этапы организации телеконференции: подготовительный, онлайн-коммуникация, пост-презентационный. Представлены результаты анкетирования участников мероприятия, дающие возможность оптимизировать его организацию. Обозначена актуальность и необходимость продолжения использования данной технологии на занятиях.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативная компетентность; информационно-коммуникативные технологии; телемост; телеконференция; иноязычная коммуникативная компетенция.

В современных условиях конкуренции на рынке труда требования к профессиональной подготовке и личностным качествам выпускника вуза значительно увеличиваются. Работодатель заинтересован в наборе определенных компетенций, которыми должен обладать молодой специалист. В процессе получения высшего образования обу-

чающийся должен овладеть универсальными и общепрофессиональными компетенциями, которые позволят ему успешно реализоваться в профессиональной деятельности.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО 3++), программа бакалавриата для лингвистических направлений подготовки устанавливает ряд универсальных компетенций (УК), которыми должен овладеть выпускник вуза, среди которых: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3. Командная работа и лидерство); способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах (УК-4. Коммуникация); способность воспринимать межкультурное разнообразие общества (УК-5. Межкультурное взаимодействие) [1].

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общепрофессиональные компетенции (ОПК), среди которых выделим: способность использовать современные информационные технологии и программные средства при решении задач профессиональной деятельности (ОПК-2); способность решать задачи профессиональной деятельности на основе информационной культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-3) [1]. Таким образом, информационно-технологическая грамотность выпускника, а также сформированность иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции выступают ключевыми требованиями ФГОС ВО (3++).

Мы полагаем, что предметный материал и учебные средства общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» позволяют эффективно решать задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов с использованием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), развивая тем самым универсальные навыки и умения обучающихся работать с информацией на иностранном языке (поиск, отбор, анализ, организация, представление, передача), одновременно реализуя идею о достижении метапредметных результатов обучения. В этой связи важно подчеркнуть важность формирования не просто ИКТ-грамотности, т.е. успешного использования различных информационных инструментов, а скорее ИКТ-компетентности студентов. Компетентность интегрирует не только знания, умения и навыки, определяя содержательную сторону обучения, но и применение усвоенных способов в реальной деятельности [2]. Это способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий. Принципиальным является то, что ИКТ-компетентность но-

сит надпредметный, общеучебный, общеинтеллектуальный характер» [3]. Таким образом, в рамках дисциплины «Иностранный язык» у обучающихся развивается потребность пользоваться иностранным языком как средством общения, формируется умение поиска, обработки и использования информации на иностранном языке для решения коммуникативных, познавательных и профессиональных задач.

В целях подготовки конкурентоспособного специалиста необходимо «смещение акцентов в сторону продуктивных междисциплинарных технологий обучения» [4]. Качественная реализация образовательной программы дисциплины «Иностранный язык» обеспечивается современными информационными образовательными ресурсами и технологическими средствами. Современные ИКТ предоставляют большие возможности для организации исследовательской и проектной деятельности: использование электронной библиотеки, создание видеороликов, веб-страниц, а также внедрение в образовательный процесс таких ресурсов, как вебквесты, блоги, глоги (интерактивные плакаты), интерактивная книга, интерактивные презентации (Prezi.com), дистанционные образовательные проекты, мультимедийные курсы, вики, форумы, веб-конференции, телеконференции.

Проанализировав требования кадровых специалистов ведущих компаний к выпускникам вузов, организацию процесса работы в серьезных офисах, можем отметить, что крупные компании активно применяют в своей деятельности системы веб-конференций (вебинаров) и телеконференций (телемостов). Они являются удобной заменой выездным деловым мероприятиям (совещаниям, тренингам, семинарам) и предоставляют возможность взаимодействовать с коллегами в режиме реального времени. Телеконференции применяются для решения большого числа задач: проведение совещаний, подбор персонала, осуществление контроля, дистанционное обучение и т.д. Применение на занятиях по иностранному языку такой формы обучения как телемост позволяет создать естественную языковую среду, максимально приблизить условия овладения коммуникативной компетенцией к реальным условиям общения с носителями языка, и, таким образом, подготовить студентов к осуществлению реального диалога в последующей профессиональной деятельности. В процессе подготовки к мероприятию обучающиеся получают полезный практический опыт поиска, организации и оформления найденной информации с помощью информационно-технологических средств; приобретают и усваивают навыки эффективного взаимодействия в группе; учатся планировать деятельность и разрабатывать алгоритм решения поставленных задач; формируют такие личностные качества, как открытость к познанию иноязычной культуры и готовность воспринимать межкультурные различия.

Использование технологии телеконференции в рамках занятий по иностранному языку требует специальной педагогической и методической подготовки, успех которой зависит от следующих необходимых педагогических условий: мотивационных, методических и организационных. С нашей точки зрения, чтобы активизировать познавательную деятельность обучающихся, мотивировать их к участию и способствовать формированию ИКТ-компетентности, целесообразно использовать методику проектных занятий. В процессе реализации проекта студенты поэтапно и на личном опыте осваивают целый комплекс компетенций, работают как индивидуально, так и в группах, готовы к рефлексии над проделанной работой. Согласно классификации, предложенной А. В. Полуэктовым, проектная деятельность, обеспечивающая формирование ИКТ-компетентности, может быть представлена в нескольких вариантах: 1) «точечная» — небольшие по продолжительности предметные проекты, выполняемые малыми группами; 2) организация проектов с их продолжением и расширением на курсовых проектах; 3) организация тематических проектов для группы [3]. В рамках проектной телемост, представляется возможным апробировать все эти варианты. Например, тема встречи телемоста определяется заранее и предлагается преподавателем, противоположной стороной-участницей или же может быть сформулирована путем мозгового штурма самими обучающимися. В малых группах готовятся «точечные» проекты-доклады на выбранную тематику, которые будут представлены сторонами участниками мероприятия. Телеконференция может быть завершающим занятием, к которому студенты тщательно готовятся весь семестр и по итогу презентуют свои курсовые проекты. Кроме планируемых результатов проекта, все остальное студенты выполняют или самостоятельно или прибегая к консультации преподавателя.

Непосредственно процесс организации телеконференции включает в себя три этапа: *подготовительный этап* (выбор темы телемоста, изучение Интернет источников по заявленной теме, формулировка вопросов для участников телеконференции); *онлайн-коммуникация* (общение между участниками телемоста в режиме реального времени); *пост-презентационный этап* (обратная связь, обсуждение итогов конференции, отчеты организаторов проекта).

Телеконференции (телемосты) как один из видов проектной деятельности используются преподавателями Института Иностранных Языков (ИИЯ) ПетрГУ в рамках преподавания практического курса по предмету «Английский язык» для студентов неязыковых специальностей второй год. Всего преподавателями было организовано два телемоста с участием образовательных учреждений из России и США: первый телемост в мае 2017 г., второй телемост в мае 2018 г. Для орга-

низации телеконференций из всех существующих телекоммуникационных платформ нами была выбрана наиболее популярная и простая в использовании программа открытого доступа Skype. Данное программное обеспечение оптимально подходит для проведения онлайн конференций, так как оно не требует переключения режима микрофона между участниками видео-сессии, предоставляет возможность передавать аудио- и видеосигналы, демонстрацию экрана, позволяет в ходе телемоста обмениваться файлами и срочными сообщениями. Докладчики также имеют возможность включить презентацию PowerPoint или другое слайд-шоу для показа в конференции, вставлять в презентацию изображения и видео, оставлять аннотации на доске или в презентации.

Телекоммуникационные проекты преподавателей ИИЯ были направлены, прежде всего, на формирование общекультурных компетенций и ставили своей целью создание интерактивной коммуникативной среды для приобретения обучающимися опыта межкультурного общения, мотивирования студентов к изучению английского языка через организацию живой дискуссии с носителями по вопросам, связанным с профильным направлением обучающихся «Информационные технологии». Также, в ходе телемоста решались следующие задачи: углубление страноведческих знаний о стране изучаемого языка, обмен информацией об особенностях преподавания гуманитарных и математических дисциплин в системе средней и высшей школ в России и США. С русской стороны в телеконференции приняли участие студенты I–III курса, направлений подготовки «Информационные системы», «Математика», «Бизнес информатика» Института Математики и Информационных Технологий, а также студенты направления подготовки «Международные отношения». Американскую сторону, в свою очередь, представляли учащиеся старших классов средней школы с углубленным изучением математических дисциплин г. Нобнотер, Миссури США.

По итогу преподавателями-организаторами телемоста было проведено анкетирование студентов-участников мероприятия, а также других студентов I–IV курсов нелингвистических направлений подготовки с целью оценить эффективность данной педагогической технологии для развития ИКТ-компетенции у студентов, выявить интерес к данной форме обучения и получить обратную связь о проведенных уже мероприятиях. Анализ проведенного опроса выявил как положительные, так и отрицательные результаты. Согласно опросу в ПетрГУ, онлайн телемосты и телеконференции на английском языке с носителями языка и другими билингвами не распространены. Из числа опрошенных только 14 % слышали о проведении телемоста в вузе и имели

опыт участия; в частности, только те студенты, которые были привлечены их преподавателями-организаторами. При этом около 65 % из всего количества опрошенных осознают важность такого опыта для себя: считают телемост «необходимым опытом для их будущей профессии», поскольку он сможет подготовить их к «реальным современным условиям работы» и повысит их конкурентоспособность, если в их «резюме будет пункт об участии и проведении телемоста с иностранными коллегами».

Кроме того, после первой телеконференции были выявлены трудности коммуникации с обеих сторон, вызванные техническими проблемами со звуком и недостаточной скоростью передачи Интернет сигнала, что мешало живому общению. Данные недостатки были учтены и минимизированы в ходе организации последующей телеконференции. В частности, модераторами телемоста с русской стороны было предложено использовать при создании своих презентаций технологию цифрового повествования («Digital Story-telling»). Данный способ повествования с использованием средств мультимедиа был выбран неслучайно, так как создание цифровых историй способствует развитию у обучающихся умений общения, способности организовывать свои идеи, задавать вопросы, высказывать свое мнение, и строить повествование. Благодаря добавлению аудио и видео-ряда удалось оптимизировать время, поэтому у участников телеконференции появилось больше возможностей поучаствовать в живой дискуссии. Примечательно, что во втором телемосте студенты значительно реже прибегали к помощи ребят, выступивших в качестве переводчиков, а активно включались в дискуссию, задавали вопросы и делились своими знаниями. Показательна и динамика вовлеченности студентов в данную форму организации учебного процесса: во втором телемосте количество студентов, желающих как поучаствовать с докладом, так и побыть в качестве слушателя с российской стороны выросло в 2 раза. В заключение, отметим актуальность продолжения применения такой формы работы на занятиях по иностранному языку с целью приобретения конкретных технических навыков в использовании ИКТ, формирования представления о широком спектре технических решений, совершенствования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций.

### **Библиографический список**

1. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 11.06.2018).



2. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru](https://methodological_terms.academic.ru) (дата обращения: 26.08.2018).

3. *Полуэкттов А. В.* Формирование ИКТ-компетентности студентов специальности «Информатика» // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. URL: <http://infed.ru/articles/17/> (дата обращения: 30.08.2018).

4. *Иноземцева К. М., Бондалетова Е. Н., Борисова Т. Д.* Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в лингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994> (дата обращения: 11.06.2018).

### **А. В. Дубаков**

Шадринский государственный педагогический университет  
(Шадринск)

## **Возможности практико-ориентированного подхода в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу возможностей практико-ориентированного подхода в контексте методической подготовки бакалавров — будущих учителей иностранного языка. Автор обозначает целевые ориентиры методической подготовки будущих учителей иностранного языка, указывает на существующие подходы к организации лингвометодической подготовки, рассматривает особенности реализации практико-ориентированного подхода.

**Ключевые слова:** методическая подготовка будущих учителей иностранного языка; лингвометодическая компетентность; практико-ориентированный подход.

Переход высшего образования к двухуровневой системе сегодня является свершившимся фактом. Однако, несмотря на формирующиеся традиции в организации различных видов профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров, многие вопросы в данном ключе являются достаточно противоречивыми и требуют специального рассмотрения. Исключением не является организация *методической подготовки* будущих бакалавров — учителей иностранного языка. В контексте специалитета методическая подготовка учителей иностранного языка обладала более академическим характером и строилась на несколько иных принципах. Очевидно, что в условиях современной реальности наблюдается сокращение общего количества часов, изменение роли самостоятельной работы, обозначение новых ориен-

тиров школьного образования. Все обозначенное указывает на необходимость пересмотра традиционной организации методической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Методическая подготовка будущих учителей иностранного языка представляет собой непрерывную систему, которая является составляющей общей профессиональной подготовки и начинает функционировать уже с первого курса обучения в вузе. О. Л. Фельде отмечает, что наиболее значимыми для совершенствования методической подготовки учителя являются подходы, поскольку они определяют содержание, направления подготовки, виды работы со студентами и виды работы самих студентов. На основе подходов может «выстраиваться» содержание и структура соответствующего учебного обеспечения. К современным подходам к профессионально-методической подготовке будущих учителей иностранного языка автор относит *компетентностный, рефлексивный, интегративный*. Реализация каждого из данных подходов обладает определенными особенностями и возможностями [8]. В полной мере разделяя представленную точку зрения, мы полагаем, что к указанным выше подходам целесообразно добавить практико-ориентированный, учитывая его все более укрепляющуюся позицию в контексте современного образования.

Магистральной целью методической подготовки будущих учителей иностранного языка является формирование их методической компетентности. В современных исследованиях (О. Н. Игна, С. Н. Макеева, Е. Н. Соловова и др.) [3; 4; 7] методическая компетенция / методическая компетентность неоднократно становилась предметом научного анализа. В качестве стабильной тенденции, здесь следует отметить отсутствие единой точки зрения в сопоставлении и разграничении понятий «методическая компетенция — методическая компетентность», присутствие терминологического плюрализма. Тем не менее, в практическом плане предложены различные модели формирования методической компетентности, накоплен необходимый арсенал средств осуществления процесса.

Опираясь на обозначенные выше исследования, мы понимаем методическую компетентность учителя иностранного языка как совокупность знаний о сущностных характеристиках процесса обучения иностранному языку и практических умений, заключающихся в его эффективной организации. Методическая компетентность учителя иностранного языка представляет собой комплексный феномен, в структуре которого необходимо выделить определенные структурные составляющие. Принимая во внимание особенности современных тенденций в обучении иностранным языкам, считаем, что в структуре методической компетентности будущих учителей иностранного языка целесооб-

разно выделить следующие компоненты: гностический, аналитический, проектировочный, коммуникативный, информационно-коммуникационный, инновационный, научно-исследовательский, рефлексивный [1].

Компонентный состав методической компетентности будущего учителя иностранного языка может быть расширен, а также изменен в связи с появлением новых ориентиров в обучении иностранным языкам. Выше указаны лишь обобщенные компоненты, наличие которых уже говорит о методически компетентном учителе иностранного языка, если данные компоненты сформированы и учитель оперирует ими, умело применяет на практике. Достаточный уровень сформированности методической компетентности позволяет учителю иностранного языка осуществлять эффективную организацию процесса обучения с принятием во внимание всех инновационных лингводидактических тенденций и направлений.

Важность практико-ориентированного подхода для организации методической подготовки будущих бакалавров — учителей иностранного языка определяется тем, что в современной образовательной реальности, в процессе формирования методической компетентности на передний план выходит именно *практическая* составляющая процесса. Необходимо, чтобы будущие учителя иностранного языка не просто обладали соответствующей суммой методических знаний, но и умели применить их в реальной профессиональной деятельности, знали, каким образом это сделать, обладали прочно сформированными методическими умениями. С данных позиций можно утверждать, что современная методическая подготовка будущих учителей иностранного языка должна быть практико-ориентированной. Здесь целесообразен пересмотр существующих ориентиров и особенностей организации лингвометодической подготовки.

Кроме указанного выше, полагаем, что современная подготовка будущих бакалавров — учителей иностранного языка должна строиться на основе принципа модульности. Это объясняется тем, что эффективность реализации практико-ориентированного подхода может быть увеличена за счет обеспечения модульности, то есть структурного и логического ранжирования на блоки, отражающие основные этапы обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. Организация модульной практико-ориентированной подготовки поможет сконцентрировать внимание студентов на конкретном этапе обучения иностранному языку, осознать и проанализировать особенности каждого этапа, более эффективно сформировать целостную систему методических умений.

Таким образом, методическая подготовка будущих учителей иностранного языка выстраивается из совокупности взаимосвязанных бло-

ков-модулей, каждый из которых нацелен на изучение определенного возрастного отрезка в развитии и становлении личности, соответственно на каждом этапе студенты знакомятся с особенностями возраста и особенностями развития ребенка в этом возрасте, со спецификой построения учебного и воспитательного процессов в этом возрасте. Соответственно, модули могут быть представлены следующим образом:

Модуль 1. Дошкольный возраст.

Модуль 2. Начальный школьный возраст 1–2 классы. Начальный школьный возраст 3–4 классы.

Модуль 3. Средний школьный возраст 5–6 классы. Средний школьный возраст 7 класс. Средний школьный возраст 8 класс.

Модуль 4. Старший школьный возраст 9–10 классы. Старший школьный возраст 11 класс.

По окончании изучения дисциплины студент демонстрирует методическое портфолио. В настоящее время форма портфолио все больше находит применение в качестве самостоятельной работы студентов (П. И. Пидкасистый, Н. В. Бордовская, С. И. Розум и др.). Данный метод «позволяет отбирать, фиксировать и оценивать материализованные продукты учебно-познавательной, творческой, коммуникативной и других видов деятельности учащихся в период обучения, включает не только оценку, но и самооценку, а также всесторонне характеризует личность обучающегося, его интересы, склонности, прогресс и достижения в различных областях» [5].

Для того чтобы составление портфолио способствовало повышению качества самостоятельной образовательной деятельности, необходимо, чтобы студенту были понятны следующие моменты: зачем нужен портфолио; четко определен вид портфолио и время работы над ним; определено общее количество разделов и сколько из них обязательных; известны критерии и способы оценивания портфолио [6].

Портфолио по теории и методике обучения первому иностранному языку является инструментом самооценки и собственного познавательного, творческого труда будущего учителя иностранного языка, рефлексии его деятельности как при теоретической подготовке, так и в процессе прохождения производственной практики. Портфолио включает результаты научного поиска студента (доклады, проекты, эссе и т.п.), авторские методические разработки, фрагменты уроков и внеклассных мероприятий, анализ посещенных уроков практикующих учителей, анализ собственных уроков, результаты экспериментальной работы по проводимому научному исследованию в рамках курсовой / выпускной квалификационной работы и т.д.).

Важную роль в организации практико-ориентированной методической подготовки занимает внеаудиторная работа и самостоятельная

работа по дисциплине «Теория и методика обучения первому иностранному языку». На сегодняшний день в контексте методической подготовки будущих учителей иностранного языка возможно выделение следующих форм внеаудиторной работы:

1. Мероприятия информационно-сообщающего плана (мастер-классы и методические мастерские, вебинары, лектории, проблемные семинары, тренинговые практикумы и др.).

2. Соревновательные мероприятия (олимпиада по методике обучения иностранному языку, учебные конкурсы методического мастерства для студентов старших курсов, конкурс на лучшую научную статью и др.).

3. Научно-исследовательская работа.

4. Проблемные группы по методике обучения иностранному языку, создание профессиональных ассоциаций и научных сообществ, кружков.

5. Организация и проведение учебных экскурсий.

6. Педагогическая практика [2].

Эффективная реализация практико-ориентированного подхода в контексте методической подготовки будущих учителей иностранного языка также определяется характером заданий, применяемы на занятиях по теории и методике обучения иностранному языку. Важно, чтобы они были приближены к практике и отражали ее специфические особенности. Так, здесь следует выделить проектирование фрагментов урока и внеклассного мероприятия, решение ситуативных задач, подготовка практико-ориентированных методических проектов, выполнение лингвометодических веб-квестов, участие в лингвометодических дискуссиях и круглых столах и др. Практико-ориентированные методические задания позволяют научиться применять усвоенный теоретический материал в различных профессиональных ситуациях, развивают критическое профессиональное мышление и приближают к профессиональной самостоятельности.

Практико-ориентированная модульная методическая подготовка будущих бакалавров — учителей иностранного языка с 2015 г. реализуется на кафедре английского языка и методики его преподавания (теории и практики германских языков) ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Изучение курса «Теория и методика обучения иностранному языку начинается со второго семестра и ориентировано на планомерный анализ всех этапов обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

В качестве общего вывода отметим, что реализация практико-ориентированного подхода в контексте методической подготовки будущих бакалавров — учителей иностранного языка является своевре-

менным в условиях двухуровневой системы образования. Практико-ориентированный подход предполагает приближенность структурного и содержательного аспектов методической подготовки будущих учителей иностранного языка к их будущей деятельности. Бóльшая результативность практико-ориентированной подготовки будет проявляться на уровне бакалавриата. Именно в данном случае осуществляется наиболее действенное формирование различных компонентов методической компетентности будущих учителей иностранного языка, готовности применять полученные методические знания на практике. Принятие во внимание принципа модульности поможет сформировать у будущих учителей целостное методическое знание о каждом возрастном этапе обучения иностранному языку, а ее практико-ориентированный компонент окажет более интенсивное влияние на формирование системы методических умений. Реализация практико-ориентированного подхода способствует формированию методического мышления, комплексному развитию лингвометодических умений и профессиональной самостоятельности.

#### **Библиографический список**

1. *Дубаков А. В., Хильченко Т. В.* Формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка в условиях модернизации высшего образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 10. С. 336–341.
2. *Дубаков А. В., Хильченко Т. В.* Внеаудиторная работа в системе профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка // Языковое образование сегодня: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.-форума. Екатеринбург, 2015. 195 с.
3. *Игна О. Н.* Структура и содержание методической компетенции учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1. С. 90–94.
4. *Макеева С. Н.* К разграничению понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя иностранного языка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2012. № 1. С. 91–96.
5. *Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого.* 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2011. 502 с.
6. *Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской.* 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
7. *Соловова Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
8. *Фельде О. Л.* Современные основы совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка // Теория и практика общественного развития. 2012. № 11. С. 165–167.

**Ж. З. Жалилов**

Гулистанский государственный университет  
(Гулистан, Узбекистан)

## **Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературы**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается изучение литературы как одного из методов обучения иностранному языку. Автор дает аргументированную оценку значимости данного метода в процессе обучения, а также описывает особенности художественной литературы.

**Ключевые слова:** литературный КВН; инновация; диафильм; познавательная активность, творческое мышление.

Изучение литературы дает возможность приобщиться к духовной культуре человечества, ведь общение с литературным произведением требует не только работы разума, но и работы души. Литература учит взаимопониманию, развивает наши чувства, речь, ум, контактность. Читая, ты проживаешь жизнь вместе с героями произведений. Раскрывая характер персонажей, понимаешь характер окружающих, то есть приобретаешь жизненную мудрость вне своего возраста. Понимание этого приходит со временем, поэтому прививать его необходимо, и прививать не значит заставлять. Учебный процесс включает в себя различные виды деятельности, и каждый из них по-своему воспитывает учащихся, развивая их самостоятельность, их творческую мысль.

Поэтому работы, выполняемые самостоятельно с творческим подходом необходимы для индивидуального развития. Увлечение порождает склонность к самостоятельной деятельности и ее оценке, личностного проявления и признания этого проявления сверстниками и взрослыми. Только увлечение создает то напряжение духовных сил, которое ведет к развитию способностей [4].

Поэтому вопрос создания условий для проявления познавательной активности обучающихся и творческой самореализации является актуальным. На практике мы стараемся отбирать, прежде всего, такие виды деятельности, которые привлекают учащихся и привычны для них. В первую очередь, это игра, так как она способствует приобретению знаний и развитию многих качеств личности. Игра — основной вид деятельности дошкольников и младших школьников, но ее можно успешно использовать и в обучении взрослых. Важно только, исходя из цели урока, жанра, конкретного содержания изучаемого произведения, найти форму игры, чтобы она соответствовала форме урока, и способствовала развитию творческих способностей. Например, игра, основанная на соревновании, выявляющая чуткость к слову, инсценировка.

Быть внимательным к слову надо с самого начала работы. Изучение художественного произведения, в котором встречается много новых для учащихся слов, мы начинаем словарной игрой — конкурсом на лучшего толкователя слов. Победителем считается тот, кто понятнее, точнее, интереснее сумеет объяснить слова. При этом разрешено пользоваться учебником, словарями, другими источниками.

Одна из задач уроков литературы — помочь учащимся уяснить функцию различных изобразительных средств, овладеть ими на практике. Творческий подход содействует развитию способностей, выражению собственных идей и мировоззрения посредством творческих замыслов. Образная передача материала более красочна и легка для восприятия учащихся.

Творческое отношение к литературному произведению невозможно без умения понимать, ценить роль детали в художественном тексте. Но часто от неумения видеть ее в прочитанных произведениях, учащиеся заинтересованы только ходом событий и не задерживают внимание на деталях, это является задачей преподавателя: выявить элементы игры, которые помогут акцентировать внимание обучающихся на деталях.

Также игра помогает дать первоначальное представление о строении художественного произведения. Это, например, игра с иллюстрациями. Используя набор открыток по произведению, учитель просит рассказать, что изображено на картинке. Много ли дает такая работа для развития творчества? В основном, она дает наглядное представление о композиции и развивает речь, а также является начальным этапом к творчеству.

Для развития воображения на уроках существуют различные приемы [2; 3]. Успех их обеспечен в том случае, если есть творческое сотрудничество учителя и ученика. Здесь важен и тон учителя, и настроение учеников. Важно помочь обучающемуся раскрыться, помня об особенностях возраста. И элементы игры могут присутствовать при выполнении серьезных заданий, довольно трудных. Например, дается задание сделать диафильм по сказке. Обучающимся дается установка с объяснением учителя: «Сейчас вы станете художниками, сценаристами, режиссерами. Ваша задача...». Если какое-то понятие встречается впервые, кратко объясняются особенности деятельности того или иного работника искусства. Составление диафильмов, кино- и телефильмов — работа трудная. И очень важно коллективное начало: ребята обсуждают «диафильм», спорят, предлагают свое решение, а в результате выбирают в произведении самое главное, яркое, что помогает раскрыть характер героев. Таким образом, мы идем в ногу с новейшими



инновациями, изучая художественные произведения с применением информационных технологий. Также необходимо выразительное чтение по ролям, а после обсуждение в коллективе, выражение собственного мнения. И слушатели не пассивны: они подмечают, насколько точно удалось «исполнителю» показать героя, раскрыть его характер. Подобный рассказ ученика позволяет понять, насколько полно представляет он героя, выявить личностное прочтение. Очень близки по духу к этому приему и этюды-импровизации [4], когда ученики домысливают действия, сочиняют на основе внимательного чтения отдельные эпизоды. В какой-то степени в рассказе проявится понимание характера персонажа повести.

Театрализованные уроки ценны тем, что вносят в процесс познания новые ощущения, прошедшие через чувство, действие. Подготовительная работа включает в себя выбор темы, распределение ролей, создание сценария, одну-две репетиции, обсуждение игровых условностей. В этом удачен «Литературный КВН», это как конкурс которые формирует развитие творческих способностей учащихся, внимания, памяти, углубление знаний учащихся в области литературного чтения, воспитание интереса к чтению и очень полюбившийся учащимся [2]. В процессе подготовки учащиеся внимательно перечитывают текст, чтобы выполнить задания конкурса, готовят сценки эпизодов произведения и т.д.

В заключение следует отметить, что это лишь некоторые способы развития самостоятельного мышления и воображения учащихся, пробуждения их фантазии, создание условий для творческого самовыражения каждого. Методика преподавания может быть разной, но неотъемлемой частью должно быть сотрудничество, взаимопонимание, выявление отдельных способностей каждого и развитие, поддержка между преподавателем и учащимися [1].

#### **Библиографический список**

1. *Александрова Л. А.* Развитие личности школьника в условиях новой образовательной среды // Образование в современной школе. 2005. № 5. С. 53–56.
2. *Ашевская Л. А.* Развитие творческих способностей и личности учащихся // Русский язык в школе. 2001. № 6. С. 21–25.
3. *Васильева Е. В.* Литературное творчество учащихся: учеб.-метод. пособие. Воронеж, 2002.
4. *Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А.,* Основы профессионально-педагогической деятельности. М.: Мастерство, 2002.

**Д. Е. Жданова**

Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
(Екатеринбург)

## **Реверсивный подход в преподавании иностраннных языков**

**Аннотация.** В статье рассматривается ряд онлайн сервисов и интернет-приложений, а также возможность их использования в обучении иностраннным языкам с использованием новой формы организации учебной деятельности — реверсивного обучения.

**Ключевые слова:** реверсивное обучение; онлайн-приложение; дистанционный компонент обучения; активные методы обучения; лингвистические компетенции.

Высшее профессиональное образование в настоящее время находится в поиске инновационных образовательных технологий в обучении будущих специалистов, отвечающих федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО, ФГОС ВО (3++)) [1]. Одной из оптимальных форм организации учебного иноязычного профессионального обучения может стать реверсивный подход в обучении, который отвечает требованиям современных стандартов, включает дистанционный компонент, является «привычной» формой получения знаний для обучающихся «цифрового» поколения (ввиду того, что часть материала представлена в форме коротких видео-лекций или презентаций), а также включает активные методы обучения, которые позволяют повысить интерес к изучаемому предмету.

На данном этапе реверсивная модель обучения применяется в средних учебных заведениях и в основном реализуется в рамках проектной деятельности. Нам представляется возможным использовать реверсивный подход в высшей школе в обучении иностраннным языкам. Реверсивный подход включает в себя совмещение электронного обучения с аудиторным, за счет чего происходит быстрое лучшее усвоение материала среди студентов «цифрового поколения», которые ориентированы на быстрый результат и отдают предпочтение коллективной деятельности [2].

Для проведения занятий по иностранному языку в рамках реверсивного подхода преподаватель должен заблаговременно разработать и подготовить методические материалы для интерактивных на проработку всех видов речевой деятельности, с использованием различных интернет-программ и информационных ресурсов, так как реверсивная

модель обучения предполагает постоянную работу с информационно-коммуникационными технологиями.

В данной статье мы предложим краткий обзор некоторых обучающих программ и приложений, которые на наш взгляд способствуют продвижению реверсивной модели на занятиях иностранного языка. Стоит подчеркнуть, что перечисленные ниже приложения и сервисы могут использоваться как педагогом для проектирования учебного материала, так и самими обучающимися для выполнения домашних заданий и развития иноязычных, социокультурных и информационных компетенций. Сервисы можно разделить на несколько категорий:

- объяснение грамматического материала (Powtoon, Wizer);
- расширение словарного запаса (Quizlet);
- самостоятельная работа студентов (Adobe Spark);
- создание опросников и виртуальных классов (Socrative);
- организация внеаудиторной групповой работы (LearningApps, Adobe Spark).

Основная идея реверсивного обучения основывается на ознакомлении с теоретическим материалом заблаговременно до начала занятий и его дальнейшее использование в аудитории. Во время изучения иностранного языка большое количество времени затрачивается на объяснение теоретического материала и записывание новой лексики. Современные сервисы позволяют вынести за пределы аудитории объяснение грамматических правил и новой лексики. Исходя из логики реверсивного обучения, этот материал следует подавать в удаленной форме, с помощью различных онлайн приложений.

Для объяснения грамматического материала нами были рассмотрены два онлайн приложения Powtoon [6] и Wizer [8]. Powtoon — онлайн приложение по созданию анимированных презентаций и различного видео-контента. В Powtoon представляется возможным создание скрайб-презентаций, так как программа предлагает использование можно использовать эффект параллельного следования и компьютерную «пишущую руку». Powtoon имеет сходства с PowerPoint, а именно: готовые шаблоны роликов, картинок и заставок, добавление аудио и видео-дорожек, выделение текста. Но Powtoon, в отличие от программы подготовки и просмотра презентаций Power Point, имеет инструмент компьютерной «пишущей руки» и анимированных персонажей презентаций, которые оживляют видео презентации. Однако бесплатная версия имеет ряд ограничений: длительность видео не более 5 минут, невозможность сохранения презентации на ПК. Приложение можно использовать для объяснения грамматических правил, добавляя голосовое сопровождение. Правило записывается параллельно с зву-

ковой дорожкой с помощью инструмента «пишущей руки». При планировании занятия по иностранному языку преподаватели могут использовать данное приложение для ознакомления с новыми грамматическими правилами.

Второе приложение Wizer следует использовать для создания интерактивных листов с заданиями и грамматическими упражнениями. Для работы в этом приложении обучающимся необходимо зарегистрироваться. Работа в сервисе Wizer позволяет педагогу добавлять разнообразные задания, например, открытый вопрос, вопрос с выбором правильного ответа, заполнение пропусков, упражнения на ассоциации. Сильной стороной этого сервиса является возможность добавления изображений, текстов и видео в интерактивные упражнения. Приложение Wizer и Powtoon следует использовать совместно. Powtoon — для загрузки видеоматериалов, Wizer — для проверки и формирования практических навыков.

Приложение Quizlet [4] мы предлагаем использовать для расширения словарного запаса и быстрого запоминания информации. Quizlet — бесплатное приложение по созданию карточек, учебных модулей и обучающих игр. Принцип работы сервиса прост: преподаватель создает карточки по определенной тематике с использованием визуальной, текстовой и звуковой опоры, студенты изучают карточки, выписывают новые слова, прослушивают звучание слов и выполняют ряд упражнений на проверку написания, соотнесения слова с переводом. Онлайн сервис также предлагает ряд обучающих игр, направленных на быстрое запоминание.

Для самостоятельной внеаудиторной работы в процессе обучения иностранным языкам подходит приложение Adobe Spark [3]. Adobe Spark — это веб-приложение для создания видео и диалогов. Обучающиеся могут сами создавать видео по заданной тематике, добавлять аудиодорожки и свой собственный голос. Создание диалогов предусматривает коллективную работу и взаимодействие студентов в малых группах. Работа в Adobe Spark направлена не только на развитие навыков письма, но и на развитие навыков устной речи, ввиду того, что обучающиеся озвучивают самостоятельно презентацию. Некоторые студенты испытывают страх и неуверенность, когда им необходимо говорить в аудитории на иностранном языке, а это приложение преодолеть неловкость и языковой барьер.

Удаленная проверка усвоения знаний возможна благодаря сервису Socrative [7], с помощью которого преподаватель создает опросники и викторины для определения уровня знаний учащихся. Педагог подключает учеников к виртуальному сервису, таким образом он формиру-

ет виртуальный класс. Викторины и тесты проводятся во время совместного подключения педагога и обучающихся. До начала занятий преподаватель получает ответы участников, анализирует данные и корректирует ход предстоящего занятия.

Последнее приложение, рассмотренное в статье, называется LearningApps [5]. Это сервис по созданию электронных интерактивных модулей, который позволяет размещать мультимедийный контент, добавлять и редактировать ментальные карты, производить загрузку аудио и видеофайлов, создавать интересные упражнения и использовать чат для общения. LearningApps позволяет организовать работу всей группы в приложении, так как у преподавателя существует возможность добавления аккунтов для обучающихся. По набору функций и шаблонов приложение созвучно с Socrative.

Проанализировав возможности перечисленных выше онлайн сервисов и приложений, педагог подготавливает материал и строит занятие с использованием реверсивного подхода. На этапе подготовки к занятию обучающийся знакомится с теоретическим материалом, получает доступ к видеолекции (приложение Powtoon) и применяет полученные теоретические знания с помощью приложения Wizer. После изучения теории обучающиеся проходят тест или викторину (Socrative). Полученные данные от приложения Socrative позволяют вносить коррективы в аудиторное занятие, исходя из степени усвоения материала. Сервис Adobe Spark с функцией создания диалогов способствует формированию лингвистических и цифровых компетенций, а также способствует активизации познавательной деятельности. Формат широкого использования реверсивного подхода при освоении иностранного языка позволяет повысить интерес, способствует эффективному развитию лингвистических компетенций и формирует навыки работы в электронной образовательной среде.

### **Библиографический список**

1. Альбрехт Н. В., Кондюрина И. М. Иноязычная коммуникация как средство развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2013. 242 с.
2. Коатс Дж. Поколения и стили обучения / пер. с англ. Л. Е. Колбачева. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
3. Adobe Spark. URL: <https://spark.adobe.com/> (date of access: 04.09.2018).
4. Quizlet. URL: <https://quizlet.com/ru> (date of access: 04.09.2018).
5. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/> (date of access: 06.09.2018).
6. Powtoon. URL: <https://www.powtoon.com> (date of access: 07.09.2018).
7. Socrative. URL: <https://www.socrative.com/> (date of access: 07.09.2018).
8. Wizer. URL: <https://app.wizer.me/> (date of access: 07.09.2018).

**М. В. Зонова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Написание эссе на английском языке как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе**

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена все возрастающей ролью письменной речи при реализации программ ФГОС ВО по иностранному языку. В статье рассматривается обучение написанию эссе как один из способов формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе. В статье описаны возможные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе написания эссе на иностранном языке.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция; письменная речь; межкультурная коммуникация; веб-технологии.

Одной из объективных потребностей современного рынка труда является потребность в специалистах обладающих необходимыми профессиональными знаниями и умениями осуществлять разные виды деятельности, умеющих пользоваться новыми информационными технологиями, готовых к межличностному и межкультурному сотрудничеству, как на родном, так и на иностранных языках.

В федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (далее ФГОС ВО) в качестве обязательной включена иноязычная дисциплина, целью которой является формирование и развитие коммуникативной компетенции будущего специалиста — участника профессионального общения на иностранном языке. Согласно ФГОС ВО на уровне бакалавриата по экономическим направлениям подготовки одной из важнейших компетенций выступает «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [1].

Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (М. Н. Вятютнев, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, Д. Хаймс, Дж. Савиньон, Г. Пифо и др.). Д. Хаймс впервые интерпретировал понятие «коммуникативная компетенция» как не только знание отдельных лексических единиц и способность правильно формулировать предложения, но и умение использовать их в подходящий момент для достижения определенной коммуникативной цели. М. Н. Вятютнев предложил понимать

коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2]. Н. И. Гез, характеризуя сущность коммуникативной компетенции, определяет ее «как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [3]. Н. Д. Гальскова значительное внимание уделяет межкультурному фактору, как «способности человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватному взаимодействию с представителями других культур» [4].

Целью обучения иностранному языку является достижение достаточного уровня коммуникативной компетенции, которая предполагает способность учащегося реализовать свои знания, умения и навыки для непосредственного и опосредованного общения на изучаемом языке. Она представляет собой взаимодействие основополагающих систем знаний и умений, необходимых для осуществления общения. Коммуникативная компетенция проявляется в речевой деятельности, основными видами которой является аудирование, говорение, чтение, письмо.

В практике обучения иностранному языку на всех этапах и ступенях традиционно много внимания уделяется развитию говорения, чтения и аудирования, в то время как письму — недостаточно.

Овладение письменной речью на иностранном языке долгие годы не являлось целью обучения в школе в силу доминирующего положения устной речи. Письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, позволяющее учащимся лучше усвоить программный языковой материал, а также как средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучающихся.

Между тем письменная форма общения в современном обществе выполняет важную коммуникативную функцию. Поэтому в настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выражать свои мысли в письменной форме резко изменилось. Актуальность обучения письменной речи обусловлено так же появлением современных средств коммуникации (электронная почта, интернет), вебтехнологий и т.д. Владение письменной речью является неотъемлемой частью межкультурного общения. В связи с этим раздел «Письмо» стал обязательной частью ЕГЭ по иностранному языку. Согласно ФГОС среднего общего образования, требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать «достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего об-

щаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующих данный язык как средство общения» [5].

Умение общаться в письменной форме на иностранном языке означает умение писать те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке: заполнение анкет, написание различных видов писем и ответов на них, включая как личные, так и официальные, составление автобиографии/резюме, написание заявлений (в том числе о приеме на работу, зачисление на учебу и т.д.), написание рецензий, написание аннотаций, написание докладов, написание сочинений и эссе, написание поздравительных открыток, написание записок.

Одним из самых сложных умений из вышеперечисленных является написание эссе. Сложность этого вида письменной речи заключается в том, что не каждый учащийся может грамотно и аргументированно излагать свои мысли на родном языке, не говоря уже об иностранном.

Подтверждением важности обучения написанию эссе является тот факт, что известная международная и широко принятая система оценки знаний английского языка IELTS содержит раздел «Письмо» (Writing), который оценивается по 9-балльной шкале. Модуль IELTS Academic Writing содержит два задания: описание графика или графического рисунка и написание эссе. Модуль IELTS General Training Writing содержит такие задания как составление письма и эссе. То есть в обоих случаях для успешной сдачи данного раздела требуется умение писать эссе.

В пользу необходимости и полезности тренировки навыков написания эссе говорит и то, что оно является стандартным заданием многих международных экзаменов по английскому языку (FCE, IELTS, TOEFL и др.), а также является важным этапом при поступлении в зарубежные вузы.

Трудности при написании эссе на иностранном языке, с которыми сталкивается учащийся вуза во многом схожи с теми, с которыми сталкивается учащийся старших классов школы. На занятиях по иностранному языку преподавателю приходится восполнять пробелы, с которыми учащийся приходит из школы. В силу недостаточности часов, уровня преподавания и недооценка важности обучения написанию эссе, не все учащиеся владеют информацией, чем жанр эссе отличается от других (например, от сочинения), знают отличительные особенности эссе, их классификацию. Самое главное, познакомить учащихся к структуре эссе. Она включает в себя три смысловые части: введение, основная часть и заключение. Для успешного написания каждой части эссе существуют определенные словосочетания и фразы, которые помогают правильно выразить направление мыслей. Не лишней является



информация об объеме каждого раздела. Введение обычно занимает 10–25 % общего объема, основная часть — 50–80 %, заключение — 10–25 %. Существенной трудностью является научить учащихся выражать свое мнение кратко и обоснованно, уложившись в определенное количество слов. Фактически это является основным требованием к этому заданию. Так, на ЕГЭ по английскому языку требование к количеству слов в эссе составляет 180–275, чтобы успешно сдать экзамен по английскому языку IELTS нужно уложиться в 250–270 слов. Большое внимание должно уделяться работе над стилистическими особенностями. Так же к трудностям можно отнести ограниченный словарный запас учащихся, узкий кругозор, отсутствие идей или способов их выражения и недостаточная мотивация. Стоит отметить, что если тематика школьных эссе обычно носит общий характер (прокомментировать высказывание известного человека, согласиться/не согласиться с утверждением и т.д.), то в вузе учащиеся чаще пишут эссе профессионально-ориентированного плана. Особенностью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является тот факт, что изучение ИЯ преимущественно проходит в течение первых двух курсов, а изучение профильных предметов начинается с третьего. Таким образом, студенты знакомятся со спецификой своей специальности на занятиях по иностранному языку. Это так же усложняет как процесс изучения иностранного языка в целом, так и написание эссе в частности.

Несмотря на объективные трудности, связанные с подготовкой к эссе и его написанием, благодаря систематической работе, учащиеся достигают положительных результатов в этом виде письменной речи. Написание эссе развивает творческое мышление, навыки письменного изложения мыслей. Учащийся учится выявлять причинно-следственные связи, структурировать информацию, формулировать то, что ему хотелось бы высказать, аргументировать свою точку зрения, иллюстрируя ее различными примерами, подытоживать изложенный материал.

Использование написания эссе способствует реализации главной цели обучения иностранному языку — формированию коммуникативной компетенции учащихся как основной и ведущей цели в преподавании иностранного языка в вузе.

### **Библиографический список**

1. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования. ФГОС ВО, уровень ВО бакалавриат, направление подготовки 38.03.01 Экономика (приказ от 12 ноября 2015 г. № 1327). URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 01.08.2018).

2. *Вятютнев М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–42.

3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.

4. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.

5. *Федеральный* государственный образовательный стандарт среднего общего образования. ФГОС СОО (приказ от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 01.08.2018).

**Е. П. Зуева**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### **Немецкая грамматика: сложности и инновации**

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные трудности при изучении грамматики немецкого языка, такие как структура предложения, определение рода существительных, склонение существительных и др. Обосновывается, почему при объяснении грамматических правил следует опираться на русский язык. Автор статьи дает практические рекомендации по облегчению усвоения грамматического материала.

**Ключевые слова:** грамматический материал; синтаксис; грамматическая категория; временные формы глаголов; англо-американские заимствования.

При изучении как родного, так и иностранного языка грамматика имеет огромное практическое и общеобразовательное значение. Без грамматики не может быть речевого общения, она представляет собой материальную основу речи. Грамматические явления изучаются и усваиваются, как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений и введение их в речевой опыт [4].

На занятиях немецкого языка со студентами неязыковых вузов, особенно при введении грамматического материала, преподаватель опирается часто на грамматику русского языка, так как в обоих языках есть много общего. Во-первых, оба языка входят в группу индоевропейских языков и имеют, следовательно, общий язык-основу. Во-вторых, сходство наблюдается в наличии ряда похожих грамматических категорий: существительное характеризуется наличием числа, рода, падежа; прилагательные имеют степени сравнения; глаголу свойственны категории лица, числа, времени, наклонения и залога. В-третьих, в синтаксисе тоже можно обнаружить черты сходства: существительное, местоимение, имена собственные в роли подлежащего стоят

в именительном падеже, сказуемое может быть именным и глагольным, дополнения — прямым или косвенным. Члены предложения связаны между собой теми же средствами синтаксической связи: управлением, согласованием, порядком слов и интонацией [4].

Однако немецкая грамматика изобилует рядом явлений, которые трудны для усвоения изучающих язык. К ним относятся, прежде всего, определение и запоминание рода существительных. Нелегко воспринимается тот факт, что слово «девочка» в немецком языке среднего рода, «город» — женского рода, а слово «государство» — мужского рода. Категория числа существительного и образование множественного числа — еще один «камень преткновения» для учащихся. Например, слова очки, брюки, ножницы и часы употребляются в единственном и множественном числе, а слово «das Gemüse» переводится множественным числом «овощи». Проникновение в современный немецкий язык англо-американских слов также затрудняет ситуацию с определением рода и числа существительных. Необходимо запомнить, что к мужскому роду относятся заимствования с суффиксами -er, -ster, -or, -ist: der Jamper, der Melody-Maker, der Hairstylist. Принадлежность к среднему роду определяется суффиксами -ment, -ing: das Statement, das Building, das Mailing. В группу женского рода объединены слова с суффиксами -ion, -ness, -ity: die Collection, die Publisity, die Fitness, но: das Business. В некоторых случаях род устанавливается согласно немецкому переводу заимствования. Мужской род: der Fight — der Kampf; средний род: das Girl — das Mädchen; женский род: die E-Mail — die Post, die Highschool — die Hochschule [2]. В последнее время существует тенденция к преобладающему использованию мужского рода — 49 %, средний род — 26 % существительных, 21 % — женский род, в 4 % род существительных колеблется. Из изложенного видно, что ни один из способов наделения артиклем заимствованных существительных не является универсальным [3].

Следующей трудностью немецкой грамматики является склонение существительных. С одной стороны, в немецком языке только четыре падежа, а в русском их шесть, и окончания имеют немецкие существительные не во всех падежах. С другой стороны, необходимо уметь различать слабое и сильное склонение существительных мужского рода, чтобы поставить правильное окончание. Хотя в последнее десятилетие возникла тенденция не ставить окончание у существительных слабого склонения в дательном и винительном падежах. Вместо правильного варианта предложения «Dem Patienten geht es gut» можно услышать «Dem Patient geht's gut» [1]. Употребление слов «jemand» (кто-то) и «niemand» (никто) без окончаний в дательном и винительном падеже сейчас встречается даже в грамматических справочниках. Родительный

падеж заменяется дательным падежом. Многочисленные примеры данного грамматического явления приводит Бастиан Зик в своей книге «Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod» [5], например, говорят «das Haus vom Bruder» вместо привычного «das Haus des Bruders» (дом брата), «die Arten von Materialien» вместо «die Arten der Materialien» (виды материалов). Если в родительном падеже уже есть артикль, то окончание опускается: der Bericht des Diplomat, die Geschichte des Techno, die Probleme des Irak. Некоторые предлоги употребляются с дательным падежом вместо родительного падежа. Чаще можно услышать: «laut dem Programm», чем «laut des Programms»; «trotz dem schlechten Wetter» вместо «trotz des schlechten Wetters».

С трудом усваивается учащимися грамматический материал по использованию немецких глаголов haben (иметь), sein (быть, являться) и безличной конструкции es gibt (иметься). Рассмотрим примеры: «У меня есть брат. В городе есть много музеев. Мне 18 лет». Необходимо сначала выбрать нужный глагол, а затем правильно согласовать его с подлежащим. Первое предложение («У меня есть брат») дословно переводим, как «Я имею брата», следовательно, ставим глагол haben — «Ich habe einen Bruder». Во втором предложении («В городе есть много музеев») применяется конструкция es gibt — «In der Stadt gibt es viele Museen». А третье предложение («Мне 18 лет») звучит, как («Я есть на 18 лет стар») — «Ich bin achtzehn Jahre alt». Уместно в этой связи привести высказывание Марка Твена о немецком языке, что «только у умерших людей есть время выучить этот язык». Говоря о немецких глаголах, следует упомянуть об их основных и временных формах, так как приходится запоминать их образование и употребление в речи, что тоже представляет сложность. Особое внимание следует уделять временной форме Perfekt Aktiv — сложному, прошедшему совершенному времени действительного залога, наиболее употребляемому времени в немецкой разговорной речи. При ее образовании вновь встречаемся «со старыми знакомыми» — глаголами haben и sein, а также причастием II смыслового глагола, например: «Ich habe gestern den Roman gelesen» («Я прочитал/а вчера роман», дословно: «Я имею роман прочитанным») или «Ich bin nach Berlin gefahren» («Я уехал/а в Берлин», дословно: «Я есть в Берлин уехавшая»). Из этих примеров видим, что нетипична также для русского языка структура предложения, в котором вспомогательный глагол занимает место рядом с подлежащим, а причастие смыслового глагола ставится в предложении на последнее место.

Интересно, что заимствованные из английского языка глаголы (их, правда, не очень много) спрягаются в настоящем времени согласно парадигме спряжения слабых глаголов. В неопределенной форме до-

бавляется суффикс *en*, в простом прошедшем времени (*Präteritum*) к основе глагола добавляется суффикс (*e*)*te*, причастие II образуется по схеме образования причастий слабых глаголов: приставка *ge* + основа инфинитива + (*e*)*t*, например: *faxen* — *faxte* — *gefaxt*; *skypen* — *skypete* — *geskypet*. При употреблении заимствованных глаголов существуют также гибридные англо-немецкие формы. Например, в третьем лице единственного числа настоящего времени (*Präsens*) используется вариантная форма с английским суффиксом *-ed*: *er danct / dancet / danced* [2].

Представление о трудностях немецкой грамматики будет не полным, если не затронем предложения с модальными глаголами, выражающими не само действие, а отношение к нему: *хочу, могу, надо*. Необходимо уточнить, какой из глаголов нужно поставить, например, в предложении «Я могу (умею) читать по-немецки» следует употребить глагол *können*, а в предложении «Я могу (мне разрешают) есть шоколад» — глагол *dürfen*. Следует запомнить, что в единственном числе у этих глаголов изменяется корневая гласная, а в первом и третьем лице не ставится окончание — *Ich kann/darf*. Но и это еще не все — смысловой глагол в отличие от русского языка ставится в предложении на последнее место: «*Ich kann deutsch lesen*».

Учить немецкий язык непросто, это все равно, что решать математические задачи или складывать мозаику [5]. Это язык, «любящий» порядок, обладающий логичностью, системностью и структурированностью. Чтобы преодолеть трудности при его изучении, необходимо, безусловно, знание грамматических правил. Для облегчения усвоения грамматического материала следует обратить внимание на: правильный отбор грамматического материала; учет возрастных особенностей обучаемых; использование творческих и нетрадиционных приемов обучения, таких как: стихотворения, рифмовки, пословицы, поговорки, песенки, наглядность и т.д.

### Библиографический список

1. Заглядкина Т. Я. Новые тенденции в грамматике первого иностранного языка: электронный конспект лекций. Казань: К(П)ФУ, 2013. 35 с.
2. Ефимова Р. М. О некоторых новых процессах в грамматике современного немецкого языка. URL: [lib.knigi-x.ru](http://lib.knigi-x.ru) (дата обращения: 12.02.2018).
3. Монид Н. А. Грамматические категории рода и числа заимствованных существительных в современном немецком языке. Самара: СГПУ, 2004.
4. Морозова О. Н., Носкова С. Э. О некоторых тенденциях языковых изменений в германской лингвокультуре // Мир лингвистики и коммуникации. 2007. № 1(6). URL: <http://www.tverlingua.by.ru> (дата обращения: 11.02.2018).
5. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Verlag Kiepenhauer & Witsch; Hamburg: SPIEGEL ONLINE GmbH, 2007. 240 s.

**Т. Л. Маркова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Взаимодействие между преподавателем и студентами в условиях открытого образования**

**Аннотация.** В статье автор рассматривает проблему взаимодействия между преподавателем и студентами в пространстве современной высшей школы. Исследуются различные подходы к определению открытого образования, а также разнообразие режимов взаимодействия, характерных для открытой образовательной среды, в которой широко используются информационно-коммуникационные технологии. Анализируются возможности и вызовы, связанные с внедрением ИКТ в образовательный процесс, и их влияние на взаимодействие ключевых акторов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** взаимодействие; открытое образование; информационно-коммуникационные технологии; деятельность преподавателя.

В последние несколько лет в российском высшем образовании широко обсуждаются перспективы, возможности и угрозы открытого образования, которое идет на смену традиционным формам образования. Остро ставится вопрос об изменении традиционной роли преподавателя и взаимодействия между ключевыми участниками образовательного процесса.

На данный момент времени нет единого понимания самого термина «открытое образование» [2]. С идеологической и политической точки зрения «открытость» напрямую связана с академической свободой и свободой высказывать свою точку зрения. Открытое образование также трактуется через призму использования открытых образовательных ресурсов, что дает возможность креативного использования имеющихся в открытом доступе ресурсов для преподавания и обучения. Еще один аспект «открытости» связан с отсутствием жесткой регламентации вступительных испытаний, связанных с оценкой «входных» знаний и умений будущих студентов, а также каких-либо иных, например, демографических ограничений (пол, возраст, религиозные убеждения). Открытое образование также может предоставлять студентам возможность самостоятельно определять темп прохождения модуля, дисциплины или курса, и, что немаловажно, открытое образование может подразумевать предоставление образовательных услуг бесплатно. Таким образом, термин «открытое образование» многоаспектен, что предполагает его широкую интерпретацию и реализацию в условиях современного вуза. Однако очевидно, что главный драйвер происходящих на наших глазах трансформаций в традиционной высшей школе —

стремление максимально расширить доступ к качественному высшему образованию с помощью использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В этой связи, совершенно справедливо мнение о том, что само появление термина «открытое образование» отражает назревшую необходимость сделать систему образования более гибкой и доступной, способной удовлетворять быстроменяющиеся потребности общества [1].

Как влияют новые тенденции на основных акторов образовательного процесса: преподавателей и студентов? Анализ современных реалий позволяет сделать вывод о том, что основные изменения касаются системы взаимодействия между преподавателем и студентами в новой образовательной среде.

Взаимодействие — самый важный компонент образовательного процесса. Согласно В. Muirhead и С. Juwah [6], взаимодействие — это диалог или дискуссия между двумя или более участниками или объектами, которое происходит синхронно и (или) асинхронно посредством технологии и опосредовано ответной реакцией (обратной связью). Взаимодействие выполняет важные функции, а именно, является неотъемлемым компонентом активных форм обучения, способствует развитию навыков высокого уровня, влияет на качество образовательных результатов и удовлетворенность процессом обучения, а также учит понимать и осознавать значимость иной точки зрения, что является ключевым положением теории конструктивизма в обучении.

Очевидный плюс внедрения ИКТ в учебный процесс заключается в том, что виртуальная образовательная среда в отличие от традиционной предлагает широкое разнообразие форм взаимодействия. М. Моог [7] описывал три основных режима взаимодействия в дистанционном (онлайн) обучении: взаимодействие между студентами и преподавателями, взаимодействие между студентами и взаимодействие студентов с контентом (материалами курса). Т. Anderson и D. R. Garrison расширили данную классификацию и включили в нее еще три режима взаимодействия: взаимодействие преподавателя с преподавателем, преподавателя с контентом и контента с контентом. По убеждению авторов, обеспечение высокой степени взаимодействия в одном из трех режимов гарантирует качество учебного процесса и удовлетворенность его участников [3]. Особенно акцентируется тот факт, что стремительное развитие ИКТ (видео-лекции, анимация, оценочные программы и т.д.) позволяют трансформировать взаимодействие студентов в режиме студент-преподаватель и студент-студент в современные формы взаимодействия в режиме студент-контент. L. Sutton выдвинул гипотезу о существовании «опосредованного взаимодействия» [8]. Как в традиционном, так и в онлайн образовании с использованием ИКТ далеко не все

студенты выражают желание взаимодействовать с другими участниками учебного процесса. Однако, они могут взаимодействовать «опосредованно», т.е. активно осмысливать прямое взаимодействие между двумя другими студентами или между студентом и преподавателем. Автор считает, что в этом случае, опыт обучения взаимодействию возникает в следствии наблюдения других участников процесса взаимодействия. Данная статья не ставит целью осветить все существующие подходы к классификации режимов взаимодействия. На наш взгляд главная идея заключается в том, что ИКТ в условиях открытого образования создают как уникальные условия для всестороннего, глубокого и полноценного взаимодействия участников образовательного процесса, так и вызовы, связанные с изменениями социальной роли преподавателя высшей школы.

Каковы новые возможности взаимодействия преподавателя и студента в современной все более открытой образовательной среде?

Прежде всего, необходимо отметить, что многочисленные исследования показывают, что взаимодействие в режиме преподаватель — студент больше всего ценится студентами. Отсутствие или недостаток социального взаимодействия в рамках дистанционного онлайн образования, например, является основным фактором, влияющим на низкую удовлетворенность студентами результатами обучения [5]. Именно целенаправленное взаимодействие между преподавателем и студентами в учебной, научной и внеучебной деятельности отличает процесс самообразования от получения полноценного высшего образования высокого качества. ИКТ позволяют студентам обмениваться информацией, участвовать в обсуждениях, рассматривать проблему с различных точек зрения. Преподаватели, в свою очередь, имеют возможность осуществлять постоянную обратную связь, направляя и координируя действия студентов. Таким образом, ИКТ имеют огромный потенциал для интерактивности обучения, и способствуют росту индивидуализации процесса обучения, в то же время создавая среду для группового, совместного обучения.

Несмотря на целый ряд преимуществ использования ИКТ в образовательном процессе, существуют факторы, которые могут оказать негативное влияние и нивелировать достоинства современных коммуникационных технологий [4]. Большинство преподавателей, сознательно или неосознанно, полагают, что в онлайн-среде взаимодействие возникает также естественно и легко, как и в рамках традиционного образования. Но это не так. Напротив, процесс взаимодействия и его режимы должны быть заранее запланированы и интегрированы в учебный курс. Широкое разнообразие ИКТ не является гарантией того, что студенты с энтузиазмом будут вовлечены в процесс взаимодействия друг



с другом и педагогом. Второй важный момент заключается в том, что зачастую преподаватели используют интерактивный потенциал ИКТ в исключительно учебных целях, пренебрегая значимостью социального взаимодействия. Однако студенты будут иметь мотивацию активно участвовать во взаимодействии только при условии, если они имеют чувство доверия к другим участникам учебного процесса. Поэтому перед преподавателем стоит задача выстроить такие взаимоотношения в группе, которые бы способствовали глубокому и полноценному взаимодействию. И, наконец, несмотря на тот факт, что взаимодействие является неотъемлемой частью любого процесса обучения, не всякое взаимодействие способствует эффективности обучения в вузе [9]. Это происходит только тогда, когда взаимодействие имеет целенаправленный характер, т.е. напрямую способствует интеллектуальному развитию обучающихся.

В заключении следует отметить, что взаимодействие всегда было фундаментальной ценностью в системе высшего образования. В системе современного открытого образования значимость эффективного взаимодействия между преподавателями и студентами будет неуклонно расти. Следовательно, вопросы, связанные с трансформациями, происходящими в деятельности преподавателей, должны широко обсуждаться в образовательном сообществе, для того, чтобы широкое внедрение ИКТ способствовало росту качества и социальной значимости высшего образования.

### Библиографический список

1. *Соколов В. И.* К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых // *Человек и образование.* 2009. № 1. С. 140–146.
2. *Anderson T.* Promise and/or peril: MOOCs and open and distance education. Vancouver: Commonwealth of learning, 2013. 9 p.
3. *Anderson T., Garrison D. R.* Learning in a networked world: New roles and responsibilities // *Distance learners in Higher Education / ed. by C. Gibson.* Madison, WI: Atwood Publishing, 1998. P. 97–112.
4. *Kreijns K., Kirschner P. A., Jochems W.* Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research // *Computers in human behavior.* 2003. Vol. 19, № 3. P. 335–353.
5. *Muilenburg L. Y., Berge Z. L.* Student barriers to online learning: A factor analytic study // *Distance education.* 2005. Vol. 26, № 1. P. 29–48.
6. *Muirhead B., Juwah C.* Interactivity in computer-mediated college and university education: A recent review of the literature // *Education Technology & Society.* 2004. Vol. 7, № 1. P. 12–20.
7. *Moore M. G.* Three types of interaction // *American Journal of Distance Education.* 1989. Vol. 3, Iss. 2. P. 1–7.

8. *Sutton L.* Vicarious interaction in a course enhanced through the use of computer-mediated communication: unpublished doctoral dissertation. Tempe: Arizona State University, 2000. 240 p.

9. *Woo Y., Reeves T. C.* Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation // *The Internet and higher education*. 2007. Vol. 10, № 1. P. 15–25.

**Д. С. Мацько, С. Л. Елисеев**

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко  
(Луганск)

### **Барьеры в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений**

**Аннотация.** В статье представлена авторская система способов преодоления барьеров, препятствующих обучению английскому языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений. Авторами раскрыты барьеры, препятствующие достижению целей дидактического процесса, и представлены способы их преодоления.

**Ключевые слова:** барьер; обучение английскому языку; студенты неязыковых специальностей; мотивация; языковая подготовка; игровые технологии обучения.

В условиях развития международного сотрудничества и необходимости быстрого и эффективного поиска ответов на вызовы, стоящие перед человечеством, существенно возрастает роль иностранного языка как способа общения между представителями разных народов и культур. Одной из ключевых компетенций будущего специалиста, отраженных в федеральном государственном образовательном стандарте, является владение иностранным языком, позволяющее осуществлять коммуникацию на бытовом и на профессиональном уровне [3]. В настоящее время в качестве языка международного общения широкое распространение получил английский язык. Так, по данным Еврокомиссии, около половины граждан стран ЕС владеют именно английским языком как первым иностранным [6]. Исходя из вышеизложенного, оправданным представляется изучение английского языка в системе высшего образования.

Успешному овладению иностранным языком препятствуют постоянно возникающие в процессе обучения барьеры, устранение которых относится к числу первостепенных задач преподавателя. Особенно явно негативное влияние таких барьеров прослеживается именно в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых

специальностей, поскольку, во-первых, английский язык не является профильной дисциплиной; а во-вторых, студенты зачастую имеют недостаточный уровень языковой подготовки. Таким образом, цель данной публикации заключается в *представлении авторской системы способов преодоления барьеров, препятствующих обучению английскому языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений.*

Обучение представляет собой совместную деятельность преподавателя и студентов. В основе любой человеческой деятельности лежит мотивация. Иными словами, успешное выполнение той или иной задачи зависит от осознания личностью необходимости реализации поставленной задачи для достижения терминальных целей. Как справедливо указывает В. С. Курило, «...мотивы являются своеобразным двигателем всего дидактического процесса. Использование действующих мотивов, равно как и формирование новых, направляющих развитие личности в нужном направлении, есть сердцевина педагогического труда» [2]. Следовательно, барьером в обучении студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений является *мотивационный барьер*, сущность которого заключается в том, что студенты зачастую не понимают, каким образом знание английского языка будет способствовать их профессиональному росту. Как показывает практика, одними из наиболее распространенных вопросов, возникающих у студентов неязыковых специальностей на начальном этапе обучения, являются следующие вопросы: «Для чего мне нужно изучать английский язык?» / «Каким образом знание английского языка пригодится мне в последующей работе (построении карьеры)?»

Психологи подразделяют мотивацию на два вида: мотивацию *внешнюю* и мотивацию *внутреннюю* [4]. Различие между видами мотивации заключается в направленности преобладающих мотивов. Внешняя мотивация предполагает стремление человека получить исключительно внешние «бонусы» от выполнения деятельности (получение хорошей оценки, успешная сдача экзамена, поощрение начальства). Преобладание внутренней мотивации свидетельствует о том, что человек рассматривает деятельность как необходимое условие личностного и профессионального роста. Следовательно, успешному овладению английским языком будет способствовать создание в процессе обучения «истории успеха». Так, студентам специальности «Политология» в качестве примера такой «истории успеха» приводятся факты биографии известных политиков, владеющих английским языком как иностранным. Таким образом, способом преодоления у студентов неязыковых специальностей мотивационного барьера в процессе изучения ан-

глийского языка считаем *формирование в сознании студенческой молодежи стойкой взаимосвязи между уровнем владения английским языком и профессиональным (карьерным) ростом.*

Овладение английским языком предполагает изучение языка как системы, овладение его фонетическим, лексическим и грамматическим строем. Имея зачастую негативный предыдущий опыт изучения английского языка, полученный в школе, и осознавая существенные отличия фонетического и грамматического строя изучаемого языка и языка родного, студенты сталкиваются с иным барьером — *барьером «ожидания неудачи».*

Действительно, фонетический строй английского и русского языков отличаются существенно — как интонационно, так и наличием в английском языке звуков, нехарактерных для русского языка: гласного [æ], межзубных согласных [θ] и [ð], губно-губного согласного [w], сонорного согласного [ŋ]. Снятию барьера «ожидания неудачи» при обучении фонетике английского языка, на наш взгляд, будет способствовать активизация воображения студентов. Например, изображая интонацию общего или разделительного вопроса, можно сказать, что она напоминает «карабкающуюся вверх змейку». Интонация же специального вопроса подобна «свисающей с дерева змейке». При изучении системы гласных звуков английского языка целесообразно, на наш взгляд, обратить внимание студентов, что гласный [æ] напоминает «птицу с широким размахом крыльев». Таким образом, способом преодоления барьера «ожидания неудачи» при обучении студентов неязыковых специальностей фонетическому строю английского языка выступает *формирование у студентов прочных ассоциаций между явлениями изучаемого языка и знакомыми предметами или явлениями.*

Практика преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей показывает, что наибольшие затруднения у студентов вызывает освоение грамматического строя английского языка. Мы считаем, что причины таких затруднений кроются в ряде факторов. Во-первых, несовпадением временных форм английского и русского глаголов (наличие форм Simple и Continuous для описания несовершенного вида, наличие формы Perfect). Во-вторых, принадлежность изучаемого языка к аналитическим языкам, в корне отличающимся от синтетического русского языка.

На наш взгляд, в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей (особенно на начальном этапе) целесообразно прибегать к алгоритмизации грамматического материала. По мнению Л. Н. Кашириной, дидактический потенциал алгоритмов в обучении грамматики продиктован возможностью сведения грамматики к конечному набору правил [1]. Причем, студенты смогут све-

ряться с алгоритмом до тех пор, пока образование грамматических форм не будет доведено до автоматизма. Крайне важным считаем то обстоятельство, чтобы студенты выступали не «потребителями готового знания» в виде алгоритма, а были «продуцентами» знания. Следовательно, преодоление барьера «ожидания неудачи» в процессе обучения студентов неязыковых специальностей грамматике английского языка возможно в случае *совместной со студентами деятельности преподавателя по составлению алгоритмов и опорных схем.*

Свидетельством успешности овладения английским языком выступает способность студентов пользоваться языком на практике. Иными словами, способность понимать англоязычную речь и быть понятым в ситуациях бытового и профессионального общения. Сталкиваясь с необходимостью практической реализации полученных знаний, приобретенных умений и навыков, студенты неязыковых специальностей зачастую не могут продемонстрировать свои знания из-за возникающего барьера «боязни ошибки». Влияние этого барьера заключается в том, что студенты предпочитают отмолчаться, не высказывать свою точку зрения по тому или иному вопросу, боясь сделать ошибку и стать объектом критики со стороны преподавателя или сокурсников.

Преодоление этого барьера возможно в ситуациях игрового взаимодействия студентов. Как справедливо указывает Д. В. Чернилевский, учебная дидактическая игра есть не что иное, как реальное освоение студентами предметной деятельности путем воссоздания в ролях основных видов поведения по определенным правилам и на модели профессиональной деятельности в условных ситуациях [5].

На наш взгляд, использование технологий игрового обучения (ТИО) как метода обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей имеет следующие преимущества:

использование ТИО способствует более глубокому пониманию, восприятию и, как следствие, усвоению языкового материала;

участие в игровой деятельности позволяет студентам «снять» психологические барьеры, препятствующие обучению, поскольку в этом случае преобладает не стремление выполнить указания преподавателя, а помочь команде добиться победы, переубедить своего оппонента или найти сторонников;

ТИО создают возможности для оттачивания языковых умений и навыков в ситуациях бытового и профессионального общения, максимально приближенных к реальности.

Таким образом, способ преодоления барьера «боязни ошибки» видим в *использовании игровых технологий обучения, максимально воссоздающих атмосферу реального англоязычного общения.*

Как мы уже указывали, нежелание общаться на английском языке может быть продиктовано банальной боязнью стать объектом критики или насмешек со стороны других студентов. Мы полностью согласны с мнением Д. Хикс, что в студенческую группу могут входить студенты с разным уровнем языковой подготовки, типом мышления, памяти, разной скоростью усвоения учебного материала (то, что ученый называет «mixed ability classroom») [7].

Практика работы со студентами неязыковых специальностей показывает, что студенту легче будет преодолеть страх сделать ошибку, если он будет знать, что эту ошибку допустил не он (студент Петров), а некий другой человек. В связи с этим мы практикуем получение каждым студентом «новой биографии» («new identity»), предусматривающей получение нового имени, адреса и так далее. Описанный способ является своеобразным продолжением игрового метода. Таким образом, преодолению у студентов неязыковых специальностей барьера «боязни ошибки», по нашему мнению, будет способствовать *присвоение студентами «новой биографии» («new identity»)* позволяющее сделать вымышленный персонаж ответственным за ошибки.

Англоязычная компетенция выступает неотъемлемым условием личностного и профессионального роста будущего специалиста. В настоящее время одним из ключевых заданий профессиональной подготовки в высших учебных заведениях является обучение английскому языку как языку международного общения. Успешность англоязычной подготовки студентов неязыковых специальностей зависит от преодоления мотивационного барьера, барьера «ожидания неудачи» и барьера «боязни ошибки». К способам преодоления описанных барьеров отнесены: 1) формирование в сознании студенческой молодежи стойкой взаимосвязи между уровнем владения английским языком и профессиональным (карьерным) ростом; 2) формирование у студентов прочных ассоциаций между явлениями изучаемого языка и знакомыми предметами или явлениями; 3) совместная со студентами деятельность преподавателя по составлению алгоритмов и опорных схем; 4) использование игровых технологий обучения, максимально воссоздающих атмосферу реального англоязычного общения; 5) присвоение студентами «новой биографии» («new identity»).

### **Библиографический список**

1. *Каширина Л. Н.* Алгоритмы в обучении грамматике французского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 44–46.
2. *Курило В. С., Чиж А. Н., Кратинов Н. С., Божко Г. И.* Педагогика (краткий курс лекций): учеб. пособие. Луганск: ЛГПУ, 2001. 231 с.

3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 «Филология» (квалификация «бакалавр»): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 34. URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadsfiles/fgos/32/20111115115541.pdf> (дата обращения: 13.05.2015).*

4. *Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Мотивация учения // Педагогическая психология: хрестоматия. СПб.: Питер, 2006. С. 62–66.*

5. *Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.*

6. *Key facts and figures about the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. 79 p.*

7. *Hicks D. Mixed Ability classroom: Turning weaknesses into strength // Іноземні мови. 2001. № 2. С. 28–29.*

**Т. Б. Михеева**

Донской государственный технический университет  
(Ростов-на-Дону)

### **Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения языкам**

**Аннотация.** В статье даются определения «межкультурной коммуникации», «полиэтничности», раскрываются особенности обучения языкам поликультурной личности. Полиэтничность рассматривается как объективная составляющая современного российского общества и системы российского образования.

**Ключевые слова:** полиэтничность; поликультурная личность; межкультурная компетенция; этнокультурное образование; диалог культур.

Формирование межкультурной компетенции осуществляется в нескольких направлениях. Это знакомство с культурой страны изучаемого языка через овладение языком и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры, а также развитие личности под влиянием родной культуры и культуры страны изучаемого языка. На современном этапе своего развития мировое образование начинает актуализировать контекст диалога культур. Активное использование страноведческой и социокультурной информации является важным средством повышения интегративной мотивации учащихся и развития положительного отношения к стране изучаемого языка, а также способствует эффективному формированию межкультурной компетенции обучаемых.

Российская Федерация — одно из крупнейших политэтнических государств. По статистическим данным, в России проживают 176 народов, наций и национальных групп. При этом языковое и культурное многообразие России определяется более 160 языками. Русский язык выступает как язык межнационального общения, а языки народов России включают 62 миноритарных языка, которые их носителями воспринимаются и как историческое, и как культурное наследие. В образовательном пространстве России русский и другие национальные языки функционируют следующим образом: русский язык выступает как государственный язык и как язык обучения; родной (нерусский) язык — как государственный язык национально-государственных образований и как язык обучения. Указанное соотношение определяется национальными особенностями региона, социокультурными реалиями функционирования конкретной образовательной организации — школы, лицея, вуза и т.п. «Некоторые исследователи считают, что родной и неродной языки могут выступать как самостоятельные учебные предметы и как средство обучения другим предметам, а обучение может осуществляться как на монолингвальной (на одном из языков), так и на билингвальной основе (использование обоих языков в качестве обучения отдельному учебному предмету)» [3].

Глобализация обуславливает необходимость формирования «человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований» [2]. Проблема формирования поликультурной личности, способной находить возможность нивелировать недопонимание социокультурных ситуаций, проявлять терпение, становится актуальной в первую очередь для образовательного пространства конкретного региона.

Российское государство признает равные права всех языков на их сохранение и развитие, гарантирует каждому из них государственную поддержку и защиту независимо от его статуса и численности населения.

В автономных республиках Северного Кавказа — субъектах России — изменилась функция языков «титულных» этносов. Язык «титульной нации» используется в бытовом и культурном общении людей на конкретной территории. На государственном уровне регулируются условия, обеспечивающие самовыражение и самореализацию представителей различных этнических и языковых групп. При этом на практике решаются проблемы межэтнической интеграции народов, населяющих многонациональный южно-российский регион,



регион Северного Кавказа. Общероссийский уровень межкультурной коммуникации демонстрирует внимательное отношение и интерес национальным языкам и культурам представителей как «титულიной», так и «нетитульных» национальностей, проживающих на территории конкретного региона.

Задача поликультурного и этнокультурного образования становится специальной задачей образовательной политики государства. Появление и решение этой задачи диктуются:

многонациональностью России;  
возрастающим числом трудовых мигрантов (2-е место в мире);  
глобализацией.

«Полиэтничность является объективной составляющей современного российского общества и влияет на систему образования страны. Следует признать тот факт, что современное образование как одно из главных государственно-общественных институтов, ответственных за развитие общества, готовит конкретную личность и целое поколение к надэтнической реальности» [5].

Поликультурная личность, становясь билингвом или полилингвом, овладевает межкультурной компетенцией. Межкультурной компетенцией обозначается способность осуществлять общение на иностранном/неродном языке с учетом специфических характеристик национальных культур, преодолевая стереотипы мышления. Межкультурная компетенция — комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику интенции и проверять результаты коммуникативных намерений и коммуникации с помощью обратной связи [1]. Следует помнить, что язык воплощает в себе возможности выражения нравственно-этического идеала. Выполняя свою культуросозидающую функцию, язык является универсальным кодом духовности этноса.

Процесс обучения иностранному/неродному языку (согласно современным требованиям методики) как средству коммуникации между представителями разных народов и культур осуществляется в неразрывном единстве с изучением картины мира и культуры народа, говорящего на этом языке. Трудность решения этой задачи осложняется еще и тем, что общение — не только вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения, наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. И преодоление языкового барьера становится недостаточным для до-

стижения эффективной коммуникации между представителями разных культур. Для преодоления культурного барьера предпринимаются дополнительные и специальные усилия. Язык не существует вне культуры, и в первую очередь язык не функционирует вне социально унаследованного объема практических навыков и идей, характерных для образа жизни конкретного народа [4]. Эффективному формированию межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному/неродному языку способствуют глубокие знания о мире носителей изучаемого языка, культуре страны изучаемого языка, образе жизни представителей этой страны, национальном характере, менталитете. Таким образом, процесс формирования межкультурной компетенции при обучении языкам строится на культурологическом содержании. Активное использование страноведческой и социокультурной информации является важным средством повышения интегративной мотивации учащихся и формирования положительного отношения не только к изучаемому языку, но и к стране изучаемого языка. В содержательном аспекте это положение может быть реализовано лингвострановедческим наполнением предьявляемой устной и письменной модели речи в виде микротекстов и микродиалогов. Формирование межкультурной компетенции осуществляется в нескольких направлениях. Это знакомство с культурой страны изучаемого языка через овладение языком и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры, а также развитие личности под влиянием родной культуры и культуры страны изучаемого языка.

При эффективности процесса взаимосвязанного обучения языку и культуре преподаватель иностранного/неродного языка, как правило, владеет достаточной информацией сопоставительного характера, что необходимо для организации активного межкультурного диалога и результативного общения обучающихся. Формирование межкультурной компетенции требует от всех участников процесса обучения языку не только понимания культуры и «цивилизации» изучаемого языка, но и знания преподавателем культурно-страноведческого фона учащихся. Преподавателю необходимо обязательное проявление уважения и интереса к истории и культуре обучающихся. В этом случае сравнительно-сопоставительное представление различных явлений облегчает знакомство с национальной историей, литературой, географией страны изучаемого языка. Появляется личностно значимая для учащихся информация, увеличивается возможность их самовыражения в диалогах, межкультурном общении, в дискуссиях по поводу различных фактов и проявлений двух или нескольких культур [6].

На современном этапе своего развития мировое образование начинает актуализировать контекст диалога культур. Основной целью диалога культур является не просто подготовка квалифицированного специалиста, но и «человека культуры», способного и готового осуществлять межличностное общение и межкультурную коммуникацию. Поликультурная языковая личность, владея межкультурной компетенцией, которая становится компонентом коммуникативной компетенции, способна и анализировать различия культур, и активно участвовать в диалоге культур. Поликультурность как умение понимать человека другой культуры, как возможность обогащения своей культуры становится неотъемлемой характеристикой языковой личности, являясь при этом одним из эффективных средств противостояния негативным тенденциям развития современного мира.

Языковое многообразие и многообразие культур является одним из наиболее ценных элементов мирового и общероссийского культурного наследия и одновременно — философией межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном обществе. Одно из следствий многонациональности — множественность ценностных систем, не сводимых к единообразию общечеловеческих ценностей. Различие национальных ценностных может стать источником внутренней неустойчивости всякого многонационального сообщества, которая нивелируется пониманием и приятием разнообразия межкультурных отношений.

Эффективное формирование межкультурной компетенции в процессе обучения языкам обеспечивается при учете природы этой компетенции, особенности ее структуры и специфических принципов ее формирования. Таким образом, для интеграции обучающихся российских вузов в процесс академической мобильности актуализируется необходимость формирования межкультурной компетенции в процессе обучения и активно осуществляется ориентация на диалог культур при изучении языков.

### **Библиографический список**

1. *Верещагин Е. М.* Язык и культура: три лингвострановедческие концепции. М.: Индрик, 2005. 1037 с.
2. *Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л.* Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 3. С. 102–107.
3. *Редько Л. Л.* Образование как важнейший ресурс развития региона // Актуальные проблемы современной науки. Ставрополь, 2015. С. 287–289.
4. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. М.: Группа Прогресс Универсус, 1993. 656 с.

5. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПК и ППРО, 2003. 156 с.

6. Daver M. Apprentissage de la langue et de la culture et la formation des compétences interculturelles des étudiants // La francopolyphonie: de la langue aux langues-cultures: nouvelles pratiques, nouveaux enjeux. Chisinau, 2011. № 6. P. 132–137.

**Г. Н. Монахова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### **Сопоставительный анализ системы профессионального (дуального) образования в Германии и России**

**Аннотация.** В статье представлена характеристика дуальной системы образования в Германии и в России, сущность которой заключается в объединении теоретической подготовки в профессиональных учебных заведениях с одновременной практической подготовкой специалистов на предприятии. Опираясь на законы о профессиональном образовании в России и Германии, автор статьи подробно описывает принцип реализации дуальной системы обучения, ее эффективность и значение в системе высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** закон о профессиональном образовании; профессиональная подготовка; дуальная система обучения; профессиональная школа; производственная практика.

Дуальная система обучения в Германии — это система профессионального образования, которая состоит из комбинации двух мест обучения. Во-первых, это профессиональная школа, дающая теоретические основы профессии, в то время как практические знания приобретаются непосредственно на предприятии. То есть специальные теоретические знания реализуются и подкрепляются практическими действиями и приобретаемыми на практике навыками на производстве. Однако в дуальной системе разделение преподавания между профессиональной школой и предприятием может варьироваться.

Как правило, дуальное обучение, в зависимости от профессии, длится от 2 до 3,5 лет. Период обучения может быть продлен или, наоборот, сокращен, что зависит от успехов обучающихся. Дуальная система не предполагает наличия каких-то особенных знаний, то есть получить профессию в системе дуального обучения может любой желающий.

В целом система обучения регулируется Законом о профессиональном образовании, а также действующими на территории всей

Германии предписаниями о ремесленной деятельности [2]. Эти правила определяют, например, сроки и содержание обучения и экзаменов. Кроме того, на систему подготовки влияет и Закон о защите труда молодежи. Согласно ему учащимся нельзя предлагать ночные смены, и они не могут работать более 40 часов в неделю. Кроме этого в Законе закрепляются право на минимальный отпуск, количество перерывов во время работы и регулируются посменные виды работ.

Действующий на территории Германии Закон о профессиональном образовании регулирует как профессиональную подготовку (дуальную систему), так и вопросы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Предпосылкой для профессиональной подготовки в дуальной системе в Германии является Договор с предприятием. Выбор профессиональной школы зависит как от ее места нахождения, так и от регионального размещения предприятия. Также во многих профессиональных учебных заведениях имеется возможность приобрести и дополнительные квалификации.

Основой для единой системы профессиональной подготовки являются признанные государством преподаваемые профессии. Для каждой профессии федеральное правительство издает Правила обучения. Обзор признанных преподаваемых профессий имеется в «Реестре признанных преподаваемых профессий», который ежегодно актуализируется и публикуется Федеральным институтом профессиональной подготовки.

Закон о профессиональном образовании предполагает передачу профессиональных знаний, навыков и умений, помощь в приобретении первого профессионального опыта, поддержку и содействие, надзор за техникой безопасности и другое. При обучении несовершеннолетних обязательно должны дать свое согласие правомочные воспитатели. Важной правовой основой является также договор на образовательные услуги. Он заключается перед началом производственного обучения и подписывается письменно двумя сторонами — учащимся и обучающим. При этом исключается электронная форма. В договоре определяются точное время работы, зарплата обучающегося, отпуск, испытательный срок, срок увольнения. Учеба на предприятиях занимает от 3 до 4 дней в неделю и 1–2 дня отводится на обучение в учебном заведении. С другой стороны, дуальная подготовка может осуществляться блоками. При такой системе организации учебного процесса учащийся полностью находится в профессиональной школе сроком до 8 недель. Зачастую обучение дополняется надпроизводственной подготовкой, призванной выравнять образовательный дефицит, вызванный специализацией предприятий. Длительность таких курсов может составлять

от 3 до 4 недель в году. Под надпроизводственным обучением понимаются отдельные составляющие обучения, используемые обучающимися из разных предприятий, так как отдельно взятое предприятие зачастую не имеет возможностей самостоятельно обеспечить все составляющие обучения. Предприятия в результате увеличивающейся специализации и возрастающей конкуренции зачастую бывают не в состоянии дать обучающемуся все необходимые знания и навыки, относящиеся в соответствии с образовательными предписаниями к той или иной профессии. По этой причине создаются совместные надпроизводственные мастерские.

Организация профессиональной подготовки осуществляется на двух уровнях: на уровне федеральных земель и на уровне федерации. Закон о профессиональной подготовке отдельных земель закрепляет за «компетентными органами» задачи по обеспечению профессионального обучения (например, организация выпускных экзаменов, прием экзаменов по повышению квалификации, определение профпригодности обучающего персонала и учебного заведения и пр.) Они следят за осуществлением профессиональной подготовки и консультируют как учащихся, так и обучающихся. «Компетентные органы» в соответствии с Законом о профессиональном образовании в большинстве экономических и профессиональных областей — это соответствующие Палаты (например, промышленно-торговые палаты, ремесленные палаты, сельскохозяйственные палаты и др.).

К сфере деятельности Федерального министерства образования и исследования относится Федеральный институт профессионального образования — учреждение публичного права с местонахождением в Бонне. В его компетенции находится принятие и организация реализации управленческих задач федерации в сфере профессиональной подготовки, и он является также независимым исследовательским институтом в области профессионального обучения. К важным задачам института относятся консультирование федерального правительства по вопросам профобразования, взаимодействие в разработке правовых предписаний, издаваемых на уровне федерации по вопросам профессиональной подготовки, планирование, поддержка и дальнейшее развитие надпроизводственных учебных организаций и др.

В чем заключаются преимущества и (или) недостатки дуального образования? Положительным является то, что учащиеся с самого начала окунаются в практическую деятельность, т.е. выпускник уже по окончании учебы может продемонстрировать определенный трудовой опыт и навыки. С финансовой точки зрения студент дуальной системы обучения также является более независимым, так как уже во время

учебы он получает определенное вознаграждение. К недостаткам можно отнести определенную нехватку времени в сравнении с учащимися классической системы обучения. То есть дуальная учеба является интенсивной в плане труда со строго организованным учебным временем. У учащихся нет семестровых каникул, но им предоставляется несколько дней отпуска.

А как обстоит дело с профессиональной подготовкой специалистов в России? Вписывается ли подобная дуальная система в имеющуюся систему подготовки кадров, в особенности кадров низшего и среднего звена? Решение проблемы дефицита кадров зависит от взаимодействия органов государственной власти, предприятий и профессиональных образовательных учреждений. В ноябре 2013 г. Агентство стратегических инициатив, Минобрнауки РФ, Минэкономразвития РФ начали реализацию проекта по разработке, апробации и внедрению в отдельных пилотных регионах страны моделей дуальной системы профессиональной подготовки.

Методическую поддержку данному проекту осуществляет Федеральный институт развития образования [1]. Целью проекта является совершенствование модели подготовки рабочих кадров с учетом реальных потребностей экономики. При этом система дуального обучения рассматривается как самое перспективное направление в подготовке специалистов для реального сектора экономики, ориентированного на международные стандарты качества.

В истекшем 2017 г. деятельность в рамках пилотного проекта закончилась, и на вебинаре «Дуальное образование: от проекта к жизни», проведенном Ассоциацией руководителей образовательных учреждений, были подведены итоги реализации проекта и сделаны выводы о том, что профессиональное образование и сфера труда становятся партнерами, и это ведет к необходимости системных преобразований в деле подготовки профессиональных кадров. Было констатировано, что в пилотных регионах дуальное обучение достаточно успешно реализуется, прежде всего, на базе одиннадцатых классов, когда есть возможность допускать на рабочие места совершеннолетних студентов, проводить производственный и квалификационный экзамены. Но в России пока не готовы к обучению несовершеннолетних в формате, успешно работающем в Германии или Австрии, где именно предприятие принимает студентов на обучение и несет основную ответственность за образовательную программу. Кроме того, не срабатывает такой важный критерий, как создание мотивации студента к профессиональной деятельности и добровольному закреплению на рабочем месте, что возможно только в соответствующих условиях,

формируемых как на региональном уровне, так и со стороны работодателя и профессионального образовательного учреждения. Кроме того, в плане дуальной профессиональной подготовки в России речь пока больше ведется относительно учащихся высших учебных заведений, а в качестве производственного обучения рассматривается лишь производственная практика студентов на предприятии. А это не совсем то, что в действительности предполагает система дуальной профессиональной подготовки.

### **Библиографический список**

1. *Методические* рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров // Аккредитация в образовании: электронный информационно-аналитический журнал. 2016. № 88. URL: [archive.asi.ru](http://archive.asi.ru) (дата обращения: 20.06.2018).

2. *Duales* Ausbildungssystem in Deutschland | Dezember 2015. URL: <http://www.bildungsserveragr.de/studium/duale-studiengaenge> (дата обращения: 20.06.2018).

### **Н. И. Пантыкина**

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко  
(Луганск)

## **«Перевернутый класс» как инновационная технология в преподавании иностранного языка**

**Аннотация.** В статье рассматривается модель «перевернутого класса» (flipped classroom) в обучении иностранного языка. Автор указывает на цели, компоненты, преимущества и недостатки описанной технологии. Также в статье рассматривается использование видео в качестве необходимого источника информации в «перевернутом классе».

**Ключевые слова:** инновация; иностранный язык; перевернутый класс; преподавание; технология.

Преподавание иностранных языков с использованием новых технологий является широко обсуждаемой образовательной проблемой во всем мире. Совсем недавно доминировали традиционные методы обучения, но с появлением инновационных подходов тенденция обучения существенно поменялась. В результате технологических достижений в учебном процессе появился новый термин «перевернутый класс», который видоизменил методику преподавания иностранного языка.

Сама технология «flipped classroom» или «перевернутый класс» подразумевает разновидность так называемого «смешанного обучения» (blended learning). Под этой технологией следует понимать само-



стоятельное усвоение основного или дополнительного учебного материала вне класса при просмотре видеолекций, чтение учебной литературы, прохождение учебных тестов на усвоение темы, при котором аудиторное время посвящается анализу проблемных аспектов теоретической части, а также решению практических заданий и выполнению исследовательских задач под наблюдением педагога [2].

Автор Сара Арнольд-Гарза описывает перевернутый класс как метод обучения, который обеспечивает обработку лекций студентами дома с помощью электронных средств, а аудиторное время используется для практических решений поставленных задач [3]. В соответствии с Джонатом Бергманом и Аароном Сэмсом, учебный класс может быть описан как место, в котором завершается выполнение домашнего задания. Поскольку студенты после просмотра видео дома приходят на занятие, чтобы обсудить вопросы по заданной теме [4].

Концепция «перевернутого класса» основана на классификации Бенджамина Блума, которая определяет шесть основных образовательных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку [1]. Охарактеризуем кратко данные уровни:

знание: на этом этапе студенты получают новую информацию, стараются ее запомнить, опираясь на основные понятия и принципы;

понимание: учащиеся демонстрируют свое понимание, интерпретируют и обобщают полученную информацию;

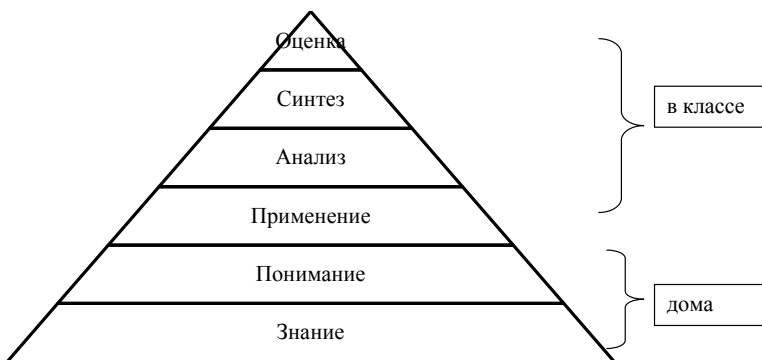
применение: студенты практикуют применение своих полученных знаний в актуальной ситуации;

анализ: используя свое критическое мышление, студенты обсуждают новые знания и идеи в группах или парно; на этом уровне развивается творческое мышление;

синтез: проектирование, конструирование нового из выученного материала;

оценка: студенты оценивают, насколько успешно пройдена заданная тема.

Исследователи З. Зайнуддин и С. Х. Халили объясняют, что знание и понимание, как более низкие формы познавательной деятельности, могут быть выполнены дома [8]. А большую часть времени следует уделять более высоким формам (применению, анализу, синтезу, оценке) в классе (см. рисунок). Согласно пересмотренной таксономической модели Б. Блума, студенты после просмотра видео дома, в классе взаимодействуют со сверстниками в групповом обсуждении, делятся своими знаниями и становятся весьма независимыми и активными [4].



Пересмотренная классификация Б. Блума в «перевернутом классе»

Если говорить о составляющих частях технологии «перевернутый класс», то отмечают следующие четыре: гибкая среда обучения, культурная среда обучения, содержание курса и профессионализм педагога. Гибкая среда обучения является важным звеном в изучении иностранного языка. Учителя в любое свободное время могут записывать видео, а студенты выбирают подходящий момент для их просмотра, что помогает студентам быть автономными. Культурная среда обучения заключается в активной роли учащегося в получении знаний. Ведь в традиционных классах учитель — это основной источник информации, где студенты пассивно воспринимают предоставляемую им информацию. Содержание курса должно быть определено в соответствии с потребностями и интересами студентов. Исследователь С. Х. Чанг указывает на преимущества данного этапа, ведь в его классе доступны различные материалы во всевозможных форматах: учебник, презентация, видеоролик, тесты, дискуссионные формы и т.д. [6]. Автор подчеркивает, что разработка индивидуальных и групповых заданий для учащихся применяется в концепциях сценария «real life». Последняя часть, но и наиболее важная, — профессионализм педагога. Учителя создают содержание курса, вступают в контакт с учащимися и отражают свой собственный подход в изучении дисциплины [6].

Считаем целесообразным в данной инновационной технологии чаще использовать видео при изучении иностранного языка, поскольку самостоятельное регулирование получения знаний дает возможность лучше воспринимать новую информацию. Ученые Мэри Джейн Бишоп и Вард Митчелл Кейтс утверждают, что когнитивная система человека не может сразу получить всю представленную информацию и принимать какие-либо решения, поэтому использование видео считается по-

лезным, так как оно зависит от учащегося: когда и сколько раз ему изучать материал. Не стоит забывать, что в начале каждого видео студенты должны быть проинформированы о целях просматриваемого видеоматериала, даны им инструкции касательно работы с видео и конечный результат данной работы [5].

Модель «перевернутый класс» уже успешно зарекомендовала себя как в школах, так и в университетах Америки и Европы. Наглядную статистику приводит Университет Мемфиса в США (University of Memphis (TN)). В 2011 г. там параллельно было запущено два курса-подготовки по общей химии: традиционный и «перевернутый». Результаты тестирования по завершении обучения показали, что 73,7 % студентов «перевернутого» курса получили отметку «С» и выше (было выполнено верно более 70 % заданий), в то время как при традиционной модели, таких результатов достигло лишь 48,4 % выпускников. Из чего следует, эффективность обучения в процентном выражении повысилась на 25,3 % [7].

Непростая задача внедрить описываемую модель в учебный процесс, ведь у нее есть как преимущества, так и недостатки. Одним из главных положительных моментов является гибкость обучения, ведь автономность в изучении того или иного материала повышает интерес к получению знаний. Но существует и проблема применения технологии. В первую очередь, отсутствие необходимых инструментов, которые влияют на организацию методики. Во-вторых, индивидуальные особенности учащихся. Если один студент быстрее воспринимают информацию, то другому понадобится некоторое время для осознания материала. Поэтому учителям нужно проделать дополнительную работу на счет преодоления отличий в стиле обучения.

Таким образом, инновационная технология «перевернутый класс» является важной точкой для автономности обучения учащегося. Преподавателям предоставляется возможность проводить большое количество различных мероприятий, которые улучшают содержание лекции, используя соответствующие технологии. Насколько интересна работа дома, настолько успешнее становится применение данной модели на занятии. Многообразие в форме подачи информации только привлекает и вовлекает студентов в изучении иностранного языка.

### **Библиографический список**

1. *Логинава А. В.* Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1114–1119.
2. *Мирошникова Н. Н.* «Перевернутый класс» — инновационная модель в обучении иностранным языкам в высшей школе // Инновационные техноло-

гии в науке и образовании: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 марта 2016 г.): в 2 т. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. Т. 1. С. 214–216.

3. *Arnold-Garza S.* The Flipped Classroom Teaching Model and its use for Information Literacy Instruction. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089137.pdf>.

4. *Başal A.* The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. URL: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1215-published.pdf>.

5. *Bishop M. J., Cates W. M.* Theoretical Foundations for Sound's Use in Multimedia Learning. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02504912>.

6. *Chang S. H.* The Marriage of Constructivism and Flipped Learning. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565608.pdf>.

7. *Yarbro J., Arfstrom K. M., McKnight K., McKnight P.* Extension of a review of Flipped Learning. URL: <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>.

8. *Zainuddin Z., Halili S. H.* Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2274/369>.

## **Д. М. Простова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### **Методические условия формирования фонетической компетенции студентов-бакалавров неязыковых вузов**

**Аннотация.** В статье рассматриваются наиболее эффективные условия формирования фонетической компетенции при обучении иностранному языку студентов-бакалавров в неязыковом вузе. Дана подробная характеристика условий и раскрыта их значимость при изучении иностранного языка.

**Ключевые слова:** метод проектов; дифференцированный подход; традиционное обучение.

Для эффективного формирования фонетической компетенции студентов-бакалавров в процессе обучения иностранному языку можно выделить следующие методические условия: 1) вводно-коррективный фонетический курс, основанный на традиционном опыте и современных тенденциях в обучении фонетике, 2) интенсивное и систематическое использование ситуаций-клетше 3) систематическую подготовку проектов в сфере своей профессиональной деятельности на иностранном языке как способ активизации мотивации студентов к совершен-

ствованию иноязычного произношения. Следует остановиться подробнее на каждом из методических условий.

**Вводно-коррективный фонетический курс (ВФК).** Все разработанные и апробированные вводно-фонетические курсы опираются на артикуляторный (звуко-интонационный), фонологический (функционально-слуховой), дифференцированный, интегративно-когнитивный и другие подходы в обучении фонетике. Однако акценты в них расставляются по-разному, в зависимости от целей и средств обучения [1]. ВФК бакалавров неязыкового вуза выстраивается на основе дифференцированного подхода в обучении фонетике, который предполагает использование различных методов и приемов обучения, варьирование языкового материала и условий обучения. Но как показывает практика традиционное обучение фонетической стороне речи с использованием языковых тренировочных языковых упражнений без коммуникативных заданий приводит является абсолютно неэффективной для студентов в экспрессивной устной речи. Таким образом, большинство фонетистов указывают на необходимость применения коммуникативного подхода и принципа коммуникативности в обучении фонетике [1].

Практика показала, что использование песенных текстов и мини-диалогов с профессиональной тематикой в обучении иностранному языку является эффективным способом совершенствования фонетической стороны речевой деятельности, приближая фонетические навыки студентов к орфоэпической норме иностранного языка [3].

**Интенсивное и систематическое использование ситуаций-клетше.** Использование ситуаций-клетше на занятиях иностранного языка широко используется в педагогической практике на разных ступенях обучения. Студенты вузов любят смотреть и слушать мини-диалоги с поставленной проблемой на иностранном языке, если данная проблема связана с их профессиональной деятельностью. Студенты готовы на них учиться, открыты восприятию и ценят их смысловую составляющую [2]. Педагогами широко признается факт высокой дидактической ценности проблемной ситуации, приближенной к реальной жизни для реализации различных целей. Аутентичный материал, как правило, рассматривается в качестве средства обучения выразительному чтению или развития лексических навыков, а заучивание и проигрывание данных ситуаций используется как прием повышения мотивации к изучению иностранного языка [6]. Использование ситуаций-клетше в профессиональной подготовке студентов-бакалавров снимает психологический барьер, расширяет кругозор, позволяет сделать изучение иностранного языка занимательным и познавательным, развивает навыки произношения, что в конечном итоге должно обеспечить автоматизацию умений и навыков говорения [3].

**Систематическая подготовка проектов в сфере своей профессиональной деятельности на иностранном языке.** В выборе третьего методического условия следует полагаться на положение С. Л. Рубинштейна о личности как субъекте деятельности. Данное положение гласит: «Субъект в своих деяниях, актах творческой самодетельности не только обнаруживается и проявляется, но и создается и определяется».

Подготовка проектов на иностранном языке после изучения каждой темы способствует не только закреплению лексических навыков, а также формирует коммуникативную компетенцию и выступает как средство самовыражения человека, способ его совершенствования. В ситуации в процессе защиты проектов, студенты учатся преодолевать языковой барьер и сценическое волнение, а также вовлекаются в общий творческий процесс, учатся слушать друг друга и вести диалог на профессиональную тему [4].

Другими словами, метод проектов позволяет актуализировать межпредметные связи в процессе обучения, более полно реализовать связь теории с практикой в учебной деятельности, повысить уровень усвоения знаний и умений учащихся, повысить активность, усилить роль самообразования, самообучения, саморазвития студентов [5].

Традиционное предметное обучение было направлено на приобретение системы знаний, умений и навыков (ЗУН), т.е. было в большей степени ориентировано на передачу «готовых» знаний, а не на формирование у студента способности и готовности действовать в конкретных условиях. Внедрение образовательных стандартов третьего поколения обуславливает необходимость расширения в образовательной программе перечня тех видов деятельности, которые наиболее приближены к профессиональной [7]. Таким образом, выделенные методические условия направлены не только на передачу «готовых» знаний, а также формируют языковую компетенцию и мотивируют к изучению иностранного языка, когда этот предмет не является основным и профилирующим.

### **Библиографический список**

1. *Гончарова Н. Л.* Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции студентов-лингвистов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нина Львовна Гончарова. Ставрополь, 2006. 212 с.

2. *Горкальцева Е. Н.* Применение англоязычной популярной песни для развития когнитивно-коммуникативных умений как составного компонента коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 115–117.

3. *Губанова Л. В.* English through songs: Песня на уроке английского языка: пособие. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1998. 92 с.
4. *Дворжецкая М. П.* Обучение выразительному чтению на английском языке. Киев: Радянська школа, 1986. 101 с.
5. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 240 с.
6. *Комарова Ю. А., Бирюлина А.* Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 41.
7. *Соснина Н. Г.* Специфика формирования профессиональных компетенций бакалавров туриндустрии в процессе обучения иностранному языку // International innovation research: сб. ст. победителей V Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2016. С. 151–153.

## **В. В. Сепешвари**

Казанская государственная консерватория им. Н. Г. Жиганова  
(Казань)

### **Методика отработки фонетических сложностей английского языка с опорой на музыкальные понятия**

**Аннотация.** В статье описывается возможность практического использования терминологии теории музыки для объяснения фонетических явлений английского языка для музыкантов. Автором статьи выявлено акустическое родство речи и музыки, которое проявляется в ряде их сходных свойств. Также, опираясь на практический опыт, автор приходит к выводу, что использование понятия музыкальных длительностей в качестве учебной метафоры облегчает освоение учащимися фонетических особенностей изучаемого языка, в том числе долготы воспроизведения гласных в различных речевых ситуациях.

**Ключевые слова:** методика преподавания; иностранный язык; английский язык; произношение; фонетические сложности.

Как известно, фонетический строй родного языка накладывает отпечаток на воспроизведение иностранной речи, в силу чего в произношении не-носителей появляется акцент. Не всякое искажение в произношении иностранного языка осложняет процесс коммуникации. Тем не менее, существуют определенные особенности произношения, напрямую связанные со смысловой нагрузкой фонемы и в силу этого требуют корректного воспроизведения в речи. В освоении английского языка для носителей русского языка особую сложность представляют долгие и краткие звуки в словах. Как правило, это слова, такие как, например bin и been, this и these, почти идентичны по своему звуково-

му образу, единственной разницей между которыми служит один звук (фонема), а точнее — длительность гласного звука [3]. Такие слова составляют минимальные пары по долготе и краткости.

bin [i] — been [i:], this [i] — these [i:]

Так, длительность произнесения гласного звука выполняет смысло-различительную функцию.

«корзина» bin [i] — «был» (3. форма глагола to be) been [i:]

«этот» this [i] — «эти» these [i:]

«корабль» ship [i] — «овца» sheep [i:]

Слух русскоязычных учащихся не настроен на это различие в силу отсутствия данного явления в родном языке. Задачей преподавателя является привлечение внимания к данному аспекту и закрепления правильного произношения. Как показывает опыт преподавания английского языка в музыкальном вузе, использование понятия музыкальных длительностей в качестве учебной метафоры облегчает освоение учащимися фонетических особенностей изучаемого языка, в том числе долготы воспроизведения гласных в различных речевых ситуациях [1; 6]. Такой подход видится эффективным методом преподавания данного аспекта учащимся вузов других профессиональных направлений, так как музыкальные понятия в их базовом проявлении не чужды учащимся разных специализаций [1].

Так, для осмысления и освоения долготы и краткости гласных звуков в английском языке на помощь приходит ассоциация с понятием длительности в музыке. Учебной метафорой мы используем две контрастные длительности: «восьмая» и «четвертная». Объяснить различие между нотами разной длительности можно при помощи «простукивания»: один удар «раз» = восьмая = краткий звук; два удара «раз, два» = четверть = долгий звук [5; 6]. Таким образом, применение нотного обозначения — на письме или в устной форме в качестве инструкции или подсказки преподавателя, может осуществляться как в процессе выполнения упражнений, направленных на отработку орфоэпических навыков, так и при коррекции произношения студента при выполнении любой другой работы на уроке. Наглядными примерами могут служить предложения, составленные из слов, содержащие гласные контрастной долготы:

Pete [i:] dips [i] in the river [i] that's deep [i:].

Keep [i:] cheese [i:] and milk [i] in the fridge [i].

Fill [i] this [i] cup with tea [i:], please [i:].

А также, на примере списков слов, составляющих минимальные пары:



	[i] ε	≠	[i:] 0	
наполнить	<b>fill</b>	≠	<b>feel</b>	чувствовать
корабль	<b>ship</b>	≠	<b>sheep</b>	овца
таблетка	<b>pill</b>	≠	<b>peel</b>	шкурка
жить	<b>live</b>	≠	<b>leave</b>	уезжать/оставлять
сим-карта	<b>sim</b>	≠	<b>seem</b>	казаться
избавиться	<b>rid</b>	≠	<b>read</b>	читать
этот	<b>this</b>	≠	<b>these</b>	эти
гравий	<b>grit</b>	≠	<b>greet</b>	приветствовать
скользить	<b>slip</b>	≠	<b>sleep</b>	спать
шум	<b>din</b>	≠	<b>dean</b>	декан
жестяная банка	<b>tin</b>	≠	<b>teen</b>	подросток
грех	<b>sin</b>	≠	<b>seen</b>	увиденный
больной	<b>sick</b>	≠	<b>seek</b>	искать

Здесь приведены лишь некоторые пары слов, на примере которых учащиеся способны осознать важность смысловозначительной функции долготы гласных звуков в английском языке [2]. Для закрепления темы возможны такие виды упражнений, как: простукивание длительности по ходу чтения слов в списке; работа с картинкой, на которой изображена иллюстрация того или иного слова; произнесение слова перевод с русского на английский слов, приведенных выше одной группой учащихся, тогда как вторая группа записывает перевод слов на русский на основе услышанного. В ходе данного упражнения выявляется правильность с точки зрения понятности речи учащихся. Также, в качестве сигнала преподавателя о необходимости исправить долготу произнесения той или иной гласной, удобно использовать образ музыкальных длительностей восьмой и четверти для быстрого обозначения проблемы [4].

Таким образом, применение музыкальных понятий и обозначений служит визуализацией информации о звуковой картине иностранного языка и облегчает его изучение. Кроме того, такой метод представляет собой нестандартный и увлекательный метод эффективной отработки практических навыков устной речи.

### Библиографический список

1. Бершадская Т. С. О некоторых аналогиях и параллелях в структурах языка музыкального и языка вербального // Бершадская Т. С. Статьи разных лет. СПб.: Союз художников, 2004. С. 234–242.
2. Вахромеева Т. А. Справочник по музыкальной грамоте и сольфеджио. М.: Музыка, 2004. 88 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 1981. 159 с.
4. Сепешвари В. В. Музыка иностранного языка // Музыка как национальный мир искусства: материалы Междунар. науч. конф. Казань: Казанская государственная консерватория, 2015. С. 428–437.

5. Харлан М. Г. Стих и музыка / публ. А. М. Гришиной; вступ. ст. А. М. Гришиной, М. Л. Гаспарова // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1996. Т. 55, № 5. С. 73–86.

6. Холопова В. Н. Язык музыкальный и словесный: их системное сопоставление // Слово и музыка / МГК им. П. И. Чайковского. М., 2002. Сб. 36.

**Т. В. Хильченко**

Шадринский государственный педагогический университет  
(Шадринск)

### **Реализация технологии педагогической мастерской на занятиях по развитию умений креативного письма на языковом факультете вуза**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность креативного письма на иностранном языке, обобщаются возможности реализации технологии педагогической мастерской на практических занятиях по развитию умений креативного письма на английском языке. Автор описывает опыт проведения мастерской письма на III курсе гуманитарного факультета Шадринского государственного педагогического университета с целью развития у обучающихся умения коллективного составления письменного рассказа по серии тематических картинок.

**Ключевые слова:** креативное письмо; технология мастерской; педагогическая мастерская; мастерская письма.

Согласно современным нормативным документам в области языкового образования (Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (2010), среднего (полного) общего образования (2012), Примерные программы по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов (2009)), Рабочим программам по дисциплинам «Практика устной и письменной речи», «Практический курс первого иностранного языка», «Практикум по письменной речи первого иностранного языка» для бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки «Иностранный язык», «Иностранный язык» (2016) обучение письму и письменной речи на иностранном языке предусматривается во всех типах учебных заведений и на всех ступенях образования: начиная с начальной школы как первой ступени языкового образования в средней общеобразовательной школе и заканчивая языковыми и неязыковыми факультетами институтов и университетов [9; 5; 6].

Как справедливо отмечает М. А. Татарнинова, под обучением письму при этом подразумевается не только обучение графике и орфо-

графии, но прежде всего обучение письменной речевой деятельности, т.е. процессу формулирования и выражения мыслей, конечным результатом которого являются фиксированные тексты различных коммуникативно-речевых жанров и типов речи [8].

В условиях преподавания иностранного языка на языковом факультете вуза применительно к письменной речи целью обучения должно быть достижение письменной речевой компетенции. В статье Ю. Р. Овечкиной убедительно обосновывается необходимость обучения студентов языкового факультета вуза письменной речи в компетентностном аспекте. Автор говорит о формировании коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи как о цели обучения в вузе, предлагая следующее определение данного понятия: «Коммуникативная компетенция в иноязычной письменной речи — способность и готовность обучаемых осуществлять иноязычное письменное общение в сфере личной и профессиональной коммуникации, применяя знания, умения, навыки, стратегии и опыт работы с иноязычным текстом и знания об особенностях построения письменных высказываний в культуре изучаемого языка» [2]. На наш взгляд, понятия «письменная речевая компетенция» и «коммуникативная компетенция в иноязычной письменной речи» не противоречат друг другу и могут использоваться в современной теории обучения иностранным языкам как синонимичные.

Мы разделяем мнение Э. Л. Чуйковой в том, что овладение письменной речью сегодня стало не только университетским образовательным стандартом, но задает направление социального взаимодействия на межнациональном уровне: участие в совместных с зарубежными вузами проектах, в международных научно-практических конференциях и т.д. Одним из средств включения в эти отношения является участие в международных квалификационных испытаниях (IELTS, TOEFL и др.) [10]. Кроме того, большую популярность в отечественной методике преподавания иностранных языков приобретает такой вид письма, который выходит за рамки академической или профессиональной деятельности студентов, имеет повествовательную форму изложения, предполагает создание главных героев, персонажей текста, их развитие, используя при этом различные средства выразительности. Такой вид письма известен как «креативное письмо» и занимает важное положение в зарубежных университетах и колледжах, где является самостоятельной дисциплиной.

Анализ подходов к трактовке понятия «креативное письмо», предпринятый в статье В. А. Покидовой, позволяет вслед за автором сделать следующий вывод: «Под креативным письмом следует пони-

мать такой вид письма и текста в целом, который был составлен с учетом всех правил и требований в данной микросреде, содержит личную оценку, вклад и точку зрения пишущего (в нашем случае — студента), воспользовавшегося своим воображением, знанием с целью передачи информации определенному лицу или группе лиц» [4]. К креативному письму можно отнести письменные задания разного рода. Среди них коллективное и индивидуальное написание сказок, рассказов, эссе, историй и писем от лица какого-либо персонажа, героя, животного, предмета; восстановление начала или конца истории, продолжение незаконченного литературного произведения; составление рассказов с использованием заранее известных языковых единиц, мозгового штурма, диаграммы связей, ассоциирования, кластеров и т.д. [7]. Креативное письмо характеризуется наличием продуктивного характера разной степени сложности, творческим характером, возможностью самовыражения, обязательным письменным выполнением, использованием чувств и эмоций студентов, игровой формой применения, активными мыслительными действиями, в частности мышлением и воображением, большой мотивацией деятельности студентов.

Обобщая передовой методический опыт обучения иноязычной письменной речи, мы убеждены, что в практике обучения письменной речи на языковом факультете вуза целесообразно использовать современные образовательные технологии для эффективного формирования всех сторон письменной речевой компетенции, в том числе развития умений креативного письма. Одной из таких технологий, успешно реализуемых на занятиях по практическому курсу первого иностранного языка на I–III курсах гуманитарного факультета Шадринского государственного педагогического университета является технология педагогической мастерской. Как отмечает С. С. Куклина, технология мастерских по своей концептуальной основе, содержательной и процессуальной частям адекватна личностно-ориентированной парадигме и иноязычному общению как цели обучения. Педагогическая мастерская может рассматриваться как интегративная технология, соединяющая игровые, исследовательские и проблемные виды деятельности, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства с учащимися, ненасилия, безоценочности, направленная на «погружение» участников мастерской в процесс познания и самопознания в атмосфере творчества. По мнению автора, успех мастерской в значительной степени зависит от того, следует ли учитель принципам ее организации, среди которых наиболее важными являются: принцип ценностно-смыслового равенства всех участников мастерской, принцип безоценочности, принципы поиска и выбора [1]. Кроме того, технология педагогической ма-

стерской в процессе развития умений креативного письма позволяет изменить порядок работы на занятии. Традиционно, студенты пишут «в никуда» текст, который преподаватель затем проверяет, как правило, в их отсутствие. Студенты, таким образом, получают доступ лишь к лучшим или худшим образцам, которые педагог предлагает для обсуждения после выставления отметки. Работая в мини-группах, студенты получают опыт коллективного корректирования текстов, их критического восприятия, полезный для создания собственных интересных сочинений.

В качестве примера кратко опишем опыт проведения мастерской письма «A Focus on Creative Writing: Story Telling», предназначенной для развития умений креативного письма на английском языке у студентов III курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, профиль «Иностранный язык (английский)», профиль «Иностранный язык (немецкий)». Мастерская проводится с целью создания условий для раскрытия творческого потенциала студентов в процессе изучения темы «Hiking / Пеший туризм», развития умения писать связный абзац, обосновывая и последовательно раскрывая ключевое предложение; адекватного использования средств связи «Comparison and Contrast / Сравнение и контраст», «Cause and Effect / Причинно-следственные отношения», развития умения работать в команде в процессе написания рассказа по серии тематических картинок, соблюдая все структурно-композиционные особенности данного текстового продукта. Мастерская проводится в компьютерном классе с использованием интерактивной доски для демонстрации мультимедийной презентации и работы с маркерами.

Основная деятельность участников мастерской письма — это создание текста. Мы разделяем точку зрения О. Л. Пин, что «мастерские письма являются одним из наиболее эффективных средств развития письменной речи в первую очередь потому, что способствуют снятию страха перед созданием и презентацией письменного высказывания, укрепляют веру в свои силы» [3].

Обобщая опыт проведения мастерских письма О. Л. Пин и С. С. Куклиной, а также собственный опыт работы по реализации технологии педагогической мастерской на практических занятиях по письму, можно выделить следующие этапы в работе таких мастерских, которые должен учитывать при планировании работы преподаватель — «мастер»:

**1-й этап (7–8 минут):** индукция — этап «наведения», «разогрева», «введения в тему» с помощью задания, произведения любого вида

искусства призван задать эмоциональный тон. В работе нашей мастерской индуктором послужили цитаты о пешем туризме с целью создания собственного абзаца-дефиниции данного вида туризма каждой мини-группой студентов. В конце данного этапа занятия вся языковая группа — «мастерская» выбирает лучшее определение и прикрепляет лист с определением на доску. Подобное задание с самого начала занятия задает темп, динамику занятия, речемыслительную и творческую активность всех обучающихся, активизирует изученный лексический материал в письменной речи студентов, совершенствует умения создания определенного вида абзаца на английском языке с учетом таких требований как связность, цельность, последовательность, наличие ключевого предложения, его последовательного развития и т.д.

**2-й этап (20 минут):** самоконструкция, т.е. создание первичного продукта (текста) предполагает следующую последовательность шагов:

а) создание словаря по теме «Правила безопасного похода». Опорами в данном случае являются мультимедийная презентация на тему «Rules for Hiking Safety» и идейная сетка (Mind Map), которая составляется мастером и участниками мастерской в процессе присвоения информации, представленной в презентации. В процессе создания идейных сеток «Hiking Regulations» в мини-группах происходит внутреннее самораскрытие участников, осознание темы.

б) обогащение словаря по теме «Средства связи». Участники выполняют в мини-группах задания Fill in appropriate connective words и Compare Hiking to Any Other Way of Travelling. Мастер (преподаватель) выполняет функцию консультанта, помощника в процессе создания первичного продукта.

**3-й этап (20 минут):** создание текста (рассказа) на основе наработанных словарей и серии тематических картинок каждым участником мастерской индивидуально.

**4-й этап (15 минут):** социализация (афиширование) созданного продукта: чтение автором вслух либо взаимообмен текстовыми продуктами участниками мини-групп (работа в мини-группах). Другие участники мастерской имеют возможность прокомментировать, дать отклики, задать вопросы, высказать предложения.

**5-й этап (15 минут):** «разрыв» — внутреннее осознание неполноты своего знания, коррекция созданного продукта, когда участник может вернуться к первому тексту и исправить или написать совершенно новый текст под впечатлением данных отзывов.

**6-й этап (5 минут):** выбор и презентация лучшего рассказа от каждой мини-группы.

**7-й этап (7 минут):** рефлексия, подведение итогов работы мастерской. Важными, по мнению С. С. Куклиной, являются размышления участников над тем, насколько комфортной была атмосфера мастерской, были ли они достаточно свободны в своей творческой деятельности, какие их личностные качества, чувства и эмоциональные состояния были наиболее полезны, а какие явились препятствием на пути получения ожидаемого результата. Мы последовали совету С. С. Куклиной и провели рефлексивный этап мастерской в кругу, предложив ответить на следующие вопросы: What did you like most in our activities? At which stage of our activities did you get pleasure and feel happy? What made you feel sad? How did your group-mates help you create an interesting story?

В заключение отметим, что мастерская письма — это не только новый способ организации работы обучаемых и последовательности заданий, это комплексная структура, способствующая развитию умений креативного письма, обогащению и активизации словаря в процессе решения разнообразных коммуникативных задач в атмосфере общего творчества, позволяющей каждому обучающемуся перерасти свои личные возможности.

#### **Библиографический список**

1. *Куклина С. С.* Организация технологии мастерских для развития умений письменной речи на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 17–23.
2. *Овечкина Ю. П.* Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. URL: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/1116/Овечкина\\_Структура.PDF](http://journals.uspu.ru/attachments/article/1116/Овечкина_Структура.PDF).
3. *Пин О. Л.* Использование французских мастерских творческого письма на уроках английского языка. URL: <http://festival.1september.ru>.
4. *Покидова В. А.* Технология креативного письма в обучении иностранному языку в вузе // Высшее образование сегодня. 2016. № 3. С. 64–68. URL: [http://www.kstu.kz/wpcontent/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Vysshee%20obrazovanie%20segodnya\\_2016\\_3\\_64.pdf](http://www.kstu.kz/wpcontent/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Vysshee%20obrazovanie%20segodnya_2016_3_64.pdf).
5. *Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5–9 классы.* 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 144 с.
6. *Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой.* М., 2009.
7. *Сидорова Е. С.* Активные методы обучения на уроках иностранного языка // Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы Междунар. заоч. науч. конф. Уфа: Лето, 2012. 215 с.
8. *Татаринова М. А.* Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов

2–3 курсов лингвистического вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 27 с.

9. *Федеральный* государственный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

10. *Чуйкова Э. Л.* Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков: на материале дискурсивного эссе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 16 с.

**И. В. Ценева**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### **Роль поговорок и пословиц при обучении русскому языку как иностранному**

**Аннотация.** В статье представлены характеристика русских поговорок и пословиц, их роль и значение при обучении иностранным языкам с целью развития коммуникативных и межкультурных компетенций, знакомства обучаемых с иноязычной культурой с позиции реализации принципа диалога культур. Автор статьи утверждает, что знакомство с традициями, обычаями, жизненными ценностями представителей страны изучаемого языка возможно осуществлять на материале сопоставления поговорок и пословиц, потому что именно в них отражен исторический опыт народа и его представления о нравственности. При анализе поговорок и пословиц русского и узбекского языков автором обнаружено их смысловое сходство и близость мироощущения этих народов. В статье также описаны воспитательная и учебная функции пословиц при обучении иностранным языкам.

**Ключевые слова:** поговорка; пословица; картина мира; нравственные ценности; иноязычная культура; диалог культур; межкультурная компетенция.

Обучение иностранному языку означает не только практическое овладение языком как средством общения, но и ознакомление с иной социальной культурой, жизнью и бытом, особенностями менталитета и системой моральных ценностей других народов. В центре содержания иноязычного образования должна стоять, по словам Е. И. Пассова, иноязычная культура. Значительную помощь в этом окажут пословицы и поговорки. Поговорки и пословицы являются широко распространенным жанром устного народного творчества. Они возникли в древности и сопровождали жизнь народа на протяжении его истории, образно отразив мудрость, сформулировав советы, проверенные поколениями. Эту особенность отметили А. С. Пушкин: «Что за роскошь, что



за смысл, какой толк в каждой пословице нашей! Что за золото!», В. И. Даль: «Пословица — цвет народного ума!»; Н. В. Гоголь: «В них все есть — издевка, насмешка, попрек, словом — все шевелящее и задирающее за живое»; М. Горький: «Пословицы краткие, а ума и чувства вложено в них на целые книги»; М. И. Шолохов назвал пословицы «сгустком разума», «крылатой мудростью».

Между тем, многие лингвисты отмечают, что иногда очень сложно отличить пословицу от поговорки. Поговорки граничат с пословицами. Рассмотрим разницу между ними.

**Поговорка** — краткое устойчивое выражение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания». **Пословица** — краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм [3].

Пословицы и поговорки дают замечательную возможность познакомиться с жизнью и культурой народа, отражают **картину мира** — совокупность знаний и представлений о ценностях, нормах, нравственности. Для понимания картины мира представителю другой культуры в процессе иноязычной коммуникации необходимо овладеть культурными кодами — сведениями о различиях и сходстве норм, ценностных ориентаций, правил поведения в разных культурах, пониманием смысла и оформлением иноязычного высказывания [5].

При общении народов, при изучении языка происходит взаимобогащение культур, **диалог культур** — процесс культурного взаимодействия, в результате которого каждая культура осознает свою индивидуальную самобытность. У обучающихся в процессе изучения культуры через язык развивается межкультурная компетенция. Это очень сложное явление, предполагающее следующие необходимые умения, сформулированные Е. И. Пассовым: видеть в чужом не только то, что нас отличает, но и то, что нас объединяет; смотреть на события, людей, поступки и тому подобное не со своей точки зрения, а с позиций чужой культуры; интерпретировать чужие ценности; смотреть на известное по-новому, видеть в известном что-либо новое; менять оценки (самооценку) в результате постижения чужой культуры, отказываться от стереотипов; сопереживать представителям другой культуры, понимать их чувства; радоваться новым познаниям в чужой культуре; использовать познания чужой культуры для более глубокого познания своей; видеть этимологическую связь между фактом культуры и словом, обозначающим его, и др. [4].

Поговорки и пословицы воплощают в себе историю развития народа, отражают его традиции и обычаи, раскрывают отношение к различным аспектам бытия: родине и семье, дружбе и любви, труду

и лени, богатству и бедности, молодости и старости, здоровью и болезни и т.д.

Рассмотрим русские (рус.) и узбекские (узб.) поговорки и пословицы [2; 6]. Они поддерживают уклад народной жизни, подсказывают, как надо жить, предупреждают в некоторых ситуациях, высмеивают отрицательные черты (жадность, злость, лень и т.д.). Причем смысл в них может передаваться как прямым путем, так и переносным.

Примеры **прямого смысла**:

*Не учись безделью, учись рукоделью (рус.). Берись за то, что по плечу. Поручи ребенку работу, а сам беги следом (узб.).*

Примеры **переносного смысла**:

*Какова пряжа, такова на ней и рубаха (рус.). Кто к седлу привык, тот на ходу хромает. Блошка прыгнула и пропала, а вошка под палку попала. Мало у меня еды, зато голова без забот (узб.).*

При сравнительном анализе пословиц и поговорок русского и узбекского языков [2; 6] можно обнаружить одинаковые по значению пословицы и поговорки, а, следовательно, убедиться в том, что у этих народов **одинаковые взгляды и нравственные ценности**. Вот лишь некоторые из них:

1) любовь к своей родине и дому:

*С родной земли умри, не сходи. В своем доме и стены помогают (рус.). Родная земля — золотая колыбель. Когда родину охраняешь — сам мужаешь. Свой двор лучше чужого двора. В своем доме и травяной матрац хорош. Лучшие на родине быть чабаном, чем на чужбине султаном (узб.);*

2) положительное отношение к труду, осознание необходимости трудиться; отрицательное отношение к лени:

*Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Терпение и труд все перетрут. Глаза боятся, руки делают. Жизнь измеряется не годами, а трудами. Кто рано встает, тому Бог дает. Дело мастера боится. Белые ручки чужие труды любят (рус.). Полюбишь работу — и она тебя полюбит. Кто не сидит без дела, тот живет в достатке. Весна реку разливает, труд человека прославляет. Лучшие даром поработай, чем стоять без дела. С неба лепешки не сыплются. Много слов — мало дров (узб.);*

3) традиции гостеприимства:

*Не красна изба углами, а красна пирогами. В гости ходить — надо и к себе водить. В гостях хорошо, а дома лучше того. Гость доволен — хозяин рад. Для дорогого гостя и ворота настезь. Праздник придет — гостей приведет (рус.). Гостеприимство — выше мужества (узб.);*

4) традиция уважения старших:

*Яйца курицу не учат. От совета старых людей голова не болит. Молодой делает, старый советует (рус.). Не того расспрашивай, кто много ездил, а того, кто много видел. Учись мудрости у того, кто прежде тебя изнасил рубашку. Без старшего и кибитка не годна. Хочешь в чем-нибудь добиться успеха — посоветуйся с тремя стариками (узб.);*

5) необходимость жить в мире, не ссориться, делать все дела сообща:

*Один в поле не воин (рус.). Миром и горы сдвинем. Вместе — рекой быть, врозь — ручейками. Вместе сходитьсь — рекой становиться. Без единства нет силы. Не учись разрушать, учись строить. Богатство — не богатство, единство — вот богатство. Отставшую от стада овцу волк пожирает. От одной лошади пыль если и поднимается, то не вызывает разговора. Два сокола подерутся — вороне будет чем поживиться. Два кречета бьются, а ворону мясо (узб.);*

6) необходимость дорожить дружбой и хорошими отношениями:

*Дружба заботой да подмогой крепка. Скажи, кто твои друзья, и я скажу, кто ты. Для хорошего друга не жаль ни хлеба, ни досуга. Друзья познаются в беде. Рыба рыбою сыта, а человек человеком (рус.). Жизнь без друга — пицца без соли. С добрым другом дела спорятся; коль друг недобр — все испортится. Близкий сосед лучше далекого родственника. Одного себя знать — из ямы не вылезать. Над соседом не смейся — свою беду накличешь (узб.);*

7) забота о здоровье:

*Деньги потерял — ничего не потерял, время потерял — многое потерял, здоровье потерял — все потерял. Аптека не прибавит века. Болен — лечись, а здоров — берегись. Больному и мед не вкусен, а здоровый и камень ест. Будь не красен, да здоров. Больному и золотая кровать не поможет (рус.). Здоровье — бесценное богатство. Мало болезней — мало забот. Болезнь — гость (узб.);*

8) ценность знаний, уважение к образованию:

*Малые знания хуже незнания (рус.). Кто учится понемногу — ученым будет, а кто не желает учиться — сам себе враг. Ученый сын старше неученого отца. Кто получит знания, тот не будет жить в нужде (узб.);*

9) запрет на присвоение чужого имущества:

*Лишнее не бери, карман не дери, души не губи (рус.). Брать — грешно, а терять — вдвойне (узб.);*

10) ответственное отношение к семье:

*Вся семья вместе, так и душа на месте. Нет такого дружка как родная матушка. Не женат — не человек. Умный сын — отцу замена, глупый — не помощь. Не та счастлива, которая у отца, а та счастлива, которая у мужа (рус.). Отец мягкосердечный — сыну раздолье. Богатство детей — отец и мать (узб.);*

11) необходимость быть сдержанным в словах:

*Язык мой — враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет. Слово — серебро, молчание — золото. Слово — не воробей, вылетит — не поймаешь. Язык болтает, а голова не знает. Языком не спеши, а делом не ленись. Говорить без дела, что на воде писать. Бритва скребет, а слово режет (рус.). Дурное слово — беда на голову. Сказанное слово — выпущенная стрела. Резвость рук — к еде, резвость языка — к беде (узб.);*

12) признание самостоятельности и уникальности человека:

*Хозяин — барин (рус.). Каждый сам себе богатырь. Каждая ветка горит по-своему. У каждого цветка свой аромат (узб.).*

Сравнив русские и узбекские пословицы и поговорки [2; 6], можно увидеть близость мироощущения этих народов. Условно мы разделили их на три группы:

1) **абсолютно схожие пословицы:**

*Куй железо, пока горячо. Лучшие меньше, да лучше. Дыма без огня не бывает. Конь о четырех ногах, да и то спотыкается. Дерево дорого плодами, а человек — делами;*

2) **близкие по смыслу пословицы и поговорки, но с различным построением фразы и лексикой:**

*Привычка — вторая натура (рус.) = Отказаться от привычки — дело невозможное (узб.); На устах мед, на сердце — лед (рус.) = В сахарных речах правды мало (узб.); У семи нянек дитя без глазу (рус.) = Если пастухов будет много, то стадо достанется волку (узб.); Дитя не плачет, мать не разумеет (рус.) = Дитя не заплачет, мать молока не даст (узб.); Соловей месяц поет, а ворона круглый год каркает (рус.) = Соловей умолкает, когда начинают орать ослы (узб.); Двигайся большие — проживешь дольше (рус.) = У жирного барана жизнь коротка (узб.); Спешится, а спесивым останется (рус.) = Хотя он слез с лошади, но не сходит с седла (узб.); Скатерть со стола — и дружба сплыла (рус.) = Кто смотрит на скатерть, тот не друг (узб.); Разбитую чашку не склеишь (рус.) = Кувшин разбивается только раз (узб.); За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь (рус.) = Два арбуза под мышкой не поместятся (узб.); Была бы голова на плечах, а хлеб будет (рус.) = Была бы цела голова, а тубетейка найдется (узб.); У страха глаза велики (рус.) = Когда хочешь спря-*

*таться, то домик мыши стоит тысяча танга (узб.); Лучшие один раз увидят, чем сто раз услышать (рус.) = Глаз правдивее уха (узб.); Дорогу осилит идущий (рус.) = Тот, кто двигается все время вперед, одолеет любой холм (узб.); Один за всех, все за одного (рус.) = Богатство — не богатство, единство — богатство (узб.); Всякому овощу — свое время (рус.) = Лягушка квакает в свое время (узб.); Копейка рубль бережет (рус.) = Мать денег — копейка (узб.); Лиха беда — начало (рус.) = Только начни — дело пойдет (узб.); Не говори гоп, пока не перепрыгнешь (рус.) = Не сосчитав, не говори «восемь» (узб.); Имеющий уши да услышит (рус.) = Ухо с отверстием не может не услышать (узб.); Горбатого могила исправит. (рус.) = Кривое зеркало не выпрямится (узб.); Где тонко, там и рвется (рус.) = Где толсто — растянется, где тонко — порвется (узб.); Одна ласточка весны не делает (рус.) = Одна ворона не делает зимы (узб.); Своя ноша не тянет (рус.) = Нужный камень тяжести не имеет (узб.); По Сеньке шапка (рус.) = По котлу и крышка (узб.); Делать из мухи слона (рус.) = Дело величиной с иголку представляют с верблюда (узб.); Дурной язык голове не приятель (рус.) = Не спрашивай у дурака, все сам скажет (узб.); На безрыбье и рак рыба (рус.) = Где птиц нет, там и лягушка за соловья сойдет (узб.); Поспешись — людей насмешишь (рус.) = Поспешись — все слова растеряешь (узб.); Коня куют, а жаба лапу подставляет (рус.) = Когда коня подковывают, и осел свою ногу подставляет (узб.);*

**3) пословицы и поговорки, не имеющие буквального соответствия в том или ином языке, либо содержащие слова-реалии.** В этом случае бывает трудно самим догадаться о значении. Возможно, сложно будет догадаться о значении следующих узбекских пословиц:

*Белая собака, черная собака — все равно собака. Друг в лицо смотрит, а враг — вослед. Сытая лошадь не устанет. По какой дороге идет первая арба, по той дороге пойдет и последняя. Дом с детьми — базар, дом без детей — мазар. Ровня с ровней, а кизяк со своим мешком. Если осел навьючен, он приобретает желание лечь на землю. Бай говорит — песню поет, бедняк говорит — глину жует. Бусинка на земле не завалется. Благодаря рису орошается и ежевник. Коза думает о жизни, а мясник о жире. Пинок лошади выдерживает только лошадь. Хитрую птицу за клюв ловят. Нельзя напоить верблюда из черепка. Медному котлу — глиняная покрывка. Кусай крупно, говори скромно. Пока испечется большая лепешка, маленькая сгорит. Смерть коня — праздник для собаки. Где теснота, там и суета. У лентяя хвост короткий. Способности пса известны его хозяину. В неделю только один день отдыха, но и тот дождлив.*

Таким образом, поговорки и пословицы обобщают различные явления жизни, помогают понять историю и менталитет народа, то есть предоставляют большие воспитательные возможности.

Кроме этого, пословицы обладают и учебной ценностью: их можно использовать при обучении различным аспектам языка — фонетике, грамматике, лексике, чтению, устной и письменной речи.

**Обучение фонетике.** Исследователи отмечают, что в русском и узбекском языках имеются значительные различия систем вокализма и консонантизма: иной состав гласных и согласных фонем, отсутствие/наличие некоторых звуков, неодинаковая реализация даже условно совпадающих фонем и т.д. [1]. Поэтому работа над фонетикой должна быть рассчитана на отработку звуков, которые есть в русском/отсутствуют в узбекском языке, а также на преодоление фонетической и графической интерференции.

**Обучение лексике.** Изучение пословиц и поговорок обогащает словарный запас и развивает память. В образных предложениях, содержащих законченную мысль, обычно легче запоминаются новые слова. Можно предложить следующие задания: подберите к приведенным узбекским пословицам аналогичные (или близкие по смыслу) русские пословицы и поговорки; продолжите пословицы; соедините части пословиц; отгадайте пословицу по одному данному слову; назовите все известные вам пословицы, где встречается данное слово; найдите иллюстрацию к пословице; подберите пословицы, похожие по смыслу (синонимичные); замените слова в предложенных пословицах на противоположные по значению (антонимы) и прочитайте получившиеся известные пословицы; называйте по очереди по одной пословице, кто будет последним — тот выиграл, потому что знает больше всех пословиц.

**Обучение грамматике.** Изучение грамматики является, как правило, самым сложным аспектом языка. Грамматические явления русского и узбекского языков значительно отличаются, а иногда и не имеют сходства и аналогов. На материале пословиц и поговорок нельзя построить обучение грамматике, но они прекрасно подходят для иллюстрации грамматических явлений. Например, можно посмотреть употребление рода и падежных окончаний существительных и прилагательных, степени сравнения прилагательных и наречий, времена и наклонения глагола и т.д. Изучение грамматики при этом будет увлекательным, а изучаемое грамматическое явление запомнится лучше.

**Обучение устной речи.** При изучении разговорной темы можно предложить пословицы, связанные каким-либо образом с изучаемым материалом. В русском и узбекском языках можно найти достаточно

пословиц по темам «Дом», «Семья», «Еда», «Здоровье», «Образование», «Общение», «Традиции и обычаи», «Праздники», «Окружающая среда» и т.д. Можно предложить следующие задания: выберите пословицы/поговорки, в прямом и переносном смысле говорящие о пользе учения (о путешествиях, о здоровом образе жизни и т.д.); отметьте пословицу, которая выражает главную мысль прочитанного текста; сочините рассказ и закончите его подходящей пословицей; опишите ситуацию, в которой может использоваться пословица; согласны ли вы с данной пословицей? Почему? и т.д.

Таким образом, изучение пословиц и поговорок имеет множество функций: воспитательную, развивающую, обучающую. Кроме того, изучение поговорок и пословиц способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

### **Библиографический список**

1. *Абдуллаева С. Н.* Сопоставительный анализ фонологических систем русского и узбекского языков в методических целях. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-fonologicheskikh-sistem-russkogo-i-uzbekskogo-yazykov-v-metodicheskikh-tselyah> (дата обращения 07.09.2018).
2. *Даль В. И.* Пословицы русского народа. М.: Азбука, 2007.
3. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 3-е изд., стер. М.: АЗЪ, 1996. 928 с.
4. *Пассов Е. И.* Метод диалога культур. Елец: МУП «Типография г. Ельца», 2011. 72 с.
5. *Плужник И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки: монография. М.: ИНИОН РАН, 2003. 216 с.
6. *Узбекские пословицы и поговорки.* Ташкент: Изд-во ГИХЛ УзССР, 1959. 112 с. URL: <http://www.poslovitza.ru/uzbekskie.html> (дата обращения 07.09.2018).

**Е. П. Шишмолина**

Петрозаводский государственный университет  
(Петрозаводск)

## **English for Specific Purposes как форма междисциплинарной интеграции при подготовке студентов гуманитарных направлений**

**Аннотация.** В статье рассматривается роль курса English for Specific Purposes (английский язык для специальных целей) в обучении иностранному языку студентов-нелингвистов, отмечаются возможности междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка для формирования профессиональных компетенций выпускников. Описываются конкретные формы работы студентов Петрозаводского государственного университета в рамках модели единого иноязычного пространства.

**Ключевые слова:** English for Specific Purposes; междисциплинарная интеграция; единое иноязычное пространство; студенты-нелингвисты.

Главной задачей высших учебных заведений является подготовка нового поколения специалистов для «цифровой экономики», обладающего набором необходимых профессиональных компетенций, в том числе коммуникативной иноязычной компетенцией. В высшем профессиональном образовании особенно актуальными становятся интеграция знаний и межпредметные связи, поэтому изучение английского языка для специальных целей — English for Specific Purposes (ESP) предоставит студентам возможность с использованием иностранного языка овладеть знаниями межпредметного характера и получить новые знания, а также обеспечит формирование системы ценностей, профессионально значимых качеств и личностных характеристик, востребованных выпускниками современной высшей школы [5]. Главным преимуществом курса ESP является возможность объединить содержание обучения по профильным предметам и иностранному языку с целью формирования у студентов обобщенной картины мира, систематизации знаний и приобретенных умений.

Отметим, что понятие языка для специальных целей — English for Specific Purposes вызывает пристальный интерес отечественных и зарубежных исследователей. С лингвистической точки зрения ESP представляет собой функциональную разновидность языка, нацеленную на обеспечение адекватной и эффективной коммуникации специалистов в определенной предметной области с учетом конкретной ситуации общения [7].

Исследователями подчеркивается, что ESP является подсистемой естественного языка, связанной с «языком для общих целей» (Language



for General Purposes — LGP)» и в полном объеме сопоставимой с живым языком [6]. По мнению Дж. Трима, LSP следует понимать как язык, «присоединяющий специальный (профессионально ориентированный) словарь к тому слою языка, который составляет его общее ядро и остается неизменным вне зависимости от социальной (или профессиональной) роли, выполняемой говорящим [13]. Другими словами, ESP является важнейшим средством вербализации специального знания в науке, технике, производстве, образовании и других областях, что обуславливает важность терминологии как его смыслового ядра для осуществления полноценной профессиональной коммуникации.

Таким образом, в рамках данной статьи под ESP понимается «принятое в современной лингвистике и лингводидактике обозначение функциональной разновидности литературного языка, обслуживающего профессиональное общение» [3]. Другими словами, это язык профессии, владение которым считается явлением вторичного порядка, основывающимся на знании национального литературного языка, внутри которого выделяются несколько разновидностей. Согласно Д. Карверу, ESP подразделяется на English as a Restricted Language (английский язык для узкой (ограниченной) сферы употребления); English for Academic and Occupational Purposes (EAOP) — английский язык для образовательных и профессиональных целей; English with Special Topics (английский язык для специальной сферы общения) [10].

Данные виды ESP релевантны в отношении обучения иностранному языку студентов направления «Социальная работа» (уровень бакалавриат). Кроме того, при организации обучения следует учитывать такие характеристики ESP, как:

ограниченный набор слов и выражений, выбранный из языка в целом, так как ограниченный набор слов удовлетворяет требованию репрезентации фрагментов специализированной картины мира;

использование словарных лексических единиц, которые не встречаются в других областях, при этом набор синтаксических конструкций является универсальным для конкретного языка вообще;

использование для точной недвусмысленной передачи информации.

Таким образом, ESP, относясь к определенной области знания, характеризуется точностью и недвусмысленностью; нейтральностью; практическим (прикладным) характером [9].

На современном этапе развития высшей школы ESP, являясь одной из форм междисциплинарной интеграции, представляет широкие возможности для формирования профессиональных компетенций выпускников на основе активного применения ИКТ и мультимедийных

средств, электронных курсов и учебников, дистантного обучения (distant learning) и т.д. Однако, для эффективного обучения профессионально ориентированному общению на международном уровне в образовательном процессе следует расширять сферы применения языка для специальных целей, что становится возможным в рамках модели единого иноязычного пространства (ЕИЯП), разработанной специалистами кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета [1].

В соответствии с теорией обучения ESP и, исходя из особенностей характера коммуникации в разных профессиональных сферах [4; 11; 12], основными базовыми принципами данной модели стали принцип междисциплинарной интеграции, принцип использования аутентичного материала, принцип направленности содержания обучения на достижение целей обучаемого контингента. Междисциплинарная интеграция курса английского языка бакалавриата «Социальная работа», в первую очередь, выражается в выборе тем для обсуждения в аудитории, например, сущность, цели и задачи социальной работы (Social Work: What is it?), история становления за рубежом и в России, этический кодекс социального работника (Social Workers Code of Ethics, Types of Social Workers), особенности организации социальной работы с разными категориями населения (молодежь, пожилые люди, женщины и дети) (Professional-client relationships, Social Work with Youth and Old Age) и др. Междисциплинарная направленность курса способствует тому, что в процессе обучения у студентов формируются профессиональные и коммуникативные иноязычные компетенции, развиваются общие и специальные учебные умения; повышается мотивация к изучению иностранного языка вследствие использования профессионально значимой информации и практического применения полученных знаний, а также совершенствуются навыки и умения самостоятельной работы.

Расширению возможностей применения иностранного языка студентами-нелингвистами в модели ЕИЯП, в первую очередь, способствуют проектные формы работы с использованием ИКТ, такие, как конкурсы драматизации, цифровых историй, фильмы, междисциплинарные конференции. Главное их достоинство заключается в том, что студенты различных направлений подготовки, оказываясь в рамках общего образовательного пространства, получают шанс использовать иностранный язык для реального общения с представителями других профессиональных групп, что, в свою очередь, создает дополнительную мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка. Одним из первых мероприятий ЕИЯП в Петрозаводском государственном

университете является конкурс драматизации, к которому каждая группа первокурсников готовит постановку фрагмента произведений британских или американских авторов, реализуя во время работы свои индивидуальные возможности, способности и внутренний потенциал.

Не менее успешно в практике обучения студентов направления «Социальная работа» ПетрГУ применяется технология создания профессионально ориентированных видеофильмов, которая предполагает последовательное решение учащимися ряда задач для достижения конечной цели и получения готового цифрового продукта: выбор темы и написание сценария, распределение ролей и проведение репетиции, организация съемок и монтаж видеоматериала [8]. Одним из примеров такой формы работы может служить проект под названием «School bullying», в котором рассматривается сложная социальная проблема, часто встречающаяся среди современных школьников. Студенты изучили большое количество материалов, касающихся этой темы и проиллюстрировали в своем проекте негативные стороны такого явления, а также предложили пути выхода из подобной ситуации. Во время фестиваля фильмов все студенты смогли познакомиться с проектами друг друга, обсудить самые интересные, отметить лучшие фильмы.

Выступления перед студентами других групп и преподавателями кафедры с профессионально ориентированными презентациями, отражающими промежуточные или финальные результаты своих научных исследований также является частью предлагаемой модели ЕИЯП. В процессе подготовки к конференции студенты не только учатся подбирать и критически осмысливать необходимый для своего доклада материал (отвечающий критериям надежности источника и релевантности), структурировать его в соответствии с нормами англоязычного дискурса, ясно и логично строить изложение, правильно оформлять свою речь в лексическом и грамматическом аспектах, быть понятным аудитории (фонетический и интонационный аспект) и корректно рассчитывать необходимое для выступления время, но и преодолевают состояние волнения, тревожности и стресса, тем самым готовясь к реальным ситуациям публичного выступления в будущей профессиональной деятельности [2]. В регулярно проводимых опросах студенты отмечают, что участие мероприятий в рамках ЕИЯП помогают им приобрести навыки, которые будут востребованы в дальнейшем и пригодятся в профессиональной реализации.

Таким образом, изучение ESP в рамках модели ЕИЯП представляет широкие возможности для повышения эффективности организации процесса обучения иностранному языку студентов-нелингвистов

на основе междисциплинарной интеграции, с применением проектных технологий и реализации индивидуального подхода.

### Библиографический список

1. *Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П.* Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2017. № 3. С. 132–151.
2. *Абрамова И. Е., Шерехова О. М., Шишмолина Е. П.* Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-нелингвистами // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2016. Т. 22, № 3. С. 168–171.
3. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 359 с.
4. *Ахманова О. С.* Вопросы оптимизации естественных коммуникативных систем. М., 1973. 211 с.
5. *Вотинцева М. В.* Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2012. 22 с.
6. *Гвишиани Н. Б.* Язык научного общения (вопросы методологии). М., 1986. 222 с.
7. *Хомутова Т. Н.* Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия РГПУ им. Герцена. 2008. № 71. С. 96–106.
8. *Шишмолина Е. П., Шерехова О. М.* Создание видеофильма как форма междисциплинарной интеграции на занятиях по иностранному языку студентов нелингвистического профиля // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 6(14). С. 322–326.
9. *Beier R.* Englische Fachsprache. Stuttgart, Kohlhammer, 1980. 41 s.
10. *Carver D.* Some propositions about ESP // ESP Journal. 1983. № 2(2). P. 131–137. doi: 10.1016/0272-2380(93)90003.
11. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. URL: [http://assets.cambridge.org/97805213/18372/excerpt/9780521318372\\_excerpt.pdf](http://assets.cambridge.org/97805213/18372/excerpt/9780521318372_excerpt.pdf).
12. *Swales J. M.* Writing Scientific English Text. London: Thomas Nelson & Sons Ltd, 1971. 167 p.
13. *Trim J. L. M.* Linguistic Considerations in Planning Courses and in the Preparation of Teaching Materials // Languages for Special Purposes. London: CILT, 1969. P. 18–27.

**Д. В. Щеглова**

Московский городской университет  
(Москва)

## **Учебный квест как метод обучения иностранному языку при решении проблемы межкультурного общения**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема конфликтных ситуаций при межкультурном общении. Разбираются понятия межкультурного конфликта, почему и когда он возникает, как его решить с помощью учебного квеста на уроках в образовательном учреждении. Автор описывает данную технологию и сравнивает ее с игровой деятельностью на уроках английского языка, рассматривает как плюсы, так и минусы технологии квестов. Объясняются такие понятия, как метафорическая и имитационная среда, и как они воздействуют на учеников во время учебного квеста на уроках иностранного языка в современной школе. Разъясняются подробные моменты для создания квестовой атмосферы не только среди групп учеников, но даже между классами.

**Ключевые слова:** межкультурное общение; межкультурный диалог; метафорическая среда; учебный квест; игровая технология.

Знание (или незнание) культурных особенностей партнеров играет огромную роль в объяснении поведения собеседников, являющихся представителями других культур. Обладание такой информацией позволяет многое прояснить относительно того, что является желательным и на что накладывается табу в каждой конкретной культуре.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что межкультурные конфликты возникают:

- 1) при объяснении поведения партнеров общения;
- 2) при неправильном переводе информации;
- 3) при незнании культурных особенностей чужой и своей страны.

Какими могут быть пути решения проблем межкультурного общения и межкультурных конфликтов? Главный аспект — это воспитание в людях понимания, уважения к представителям других культур, а также ознакомление людей с традициями и устоями различных обществ и проведение государствами необходимой политики и грамотной идеологии. Все эти понятия можно легко внедрить с помощью новой технологии — учебный квест.

Учебный квест — это технология активного обучения и развития, направленная на комплексное (одновременное) решение нескольких учебных задач: тренировку умений и навыков, оценку учащихся, формирование установок, внедрение ценностей своей и других культур и т.д. [1].

Основой учебного квеста является сюжет (путешествие, расследование, испытание и т.д.). В сюжет встроены большие и малые задания, выполняя которые, ученики буквально проживают различные межкультурные ситуации, тренируют необходимые в них навыки общения, совершают ценностные выборы, формируют заданные учителем установки на решение конфликтов в рамках межкультурного диалога.

Сходство с обычной игрой:

- 1) игровая атмосфера, обеспечивающая атмосферу и эмоциональное погружение учеников;
- 2) правила (учителю для управления процессом, ученикам для понимания и адекватного поведения в игровой атмосфере);
- 3) роли участников, которые позволяют экспериментировать в безопасных условиях;
- 4) система оценок и результатов выполненных заданий.

Но не стоит путать учебный квест с обычной игрой. Есть два существенных различия. Во-первых, в игре моделируются реальные условия, то есть имитационная среда, а в учебном квесте — психологические условия, необходимые для решения конфликтных ситуаций в контексте межкультурного диалога, то есть метафорическая среда.

Формат обучения	Цель	Фактор успеха	Удобство организации и проведения	Кастомизация	Область применения
Игра	Правильный опыт, установки	Качественно сделанная игра для одного определенного класса	Удобно, привычно, все понятно	Не предусмотрено	Обучение и развитие учеников, получение нового опыта
Учебный квест	Комплексное решение любых задач	Гармоничное объединение задачи, сюжета и правил квеста на этапе разработки	Трудоемко, но, благодаря алгоритму работы, все понятно	Выбор за учителем: подбираем под конкретных учеников или делаем коллективный квест	Любые аспекты: обучение, тренировка, развитие, оценка, привлечение, совместное творчество

Метафорическая среда, по определению А. П. Чудинова, это существующая и/или складывающаяся в сознании носителей языка схема связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: «X — это Y». Например, политическая деятельность — это война; избирательная компания — это путешествие. Отношение между компонентами формулы понимается не как прямое

отождествление, а как подобие: «X подобен Y», политическая деятельность подобна войне [2].

Таким образом, метафорическая среда эффективнее имитационной, так как обстановка, близкая к реальной, автоматически вынуждает ученика вести себя в рамках существующих паттернов и стереотипов. В то время как образы и метафора позволяют расширить пространство деятельности.

Второе отличие — открытое решение задачи. В обычных играх существует многоальтернативность решений, но правилами и самой логикой игры подразумевается, что есть «правильный» и «неправильный» ход. При повторном прохождении игры ученик имеет заметное преимущество, обходя заведомо проигрышные решения. В учебном квесте количество вариантов решения задания не ограничено, поэтому данный вид игры практически бесконечно может мутировать и кастомизироваться. Ниже приведены некоторые особенности игры и учебного квеста.

В зависимости от целей и задач квест проходит в группах от 20 до 500 человек, объединенных в команды по 5–10 учеников (т.е. количество вовлеченных детей может варьироваться от одного класса или параллели до всей школы). Оптимальным для квеста является количество в 20–100 учеников, 5–15 команд. Продолжительность от 2 уроков до 7 дней.

Управление учебным квестом идет не столько за счет слов и действий учителя, сколько за счет механик самого квеста — инструкций, процедур, жесткого временного регламента и прочее.

Для создания нужной атмосферы в квесте активно используются визуальные элементы (презентации, костюмы учителя и учеников, стилизованный раздаточный материал), а также могут быть декорации, музыка и спецэффекты. Эмоции — один из важнейших инструментов мотивации учеников.

Однако, несмотря на все позитивные стороны учебных квестов, существует ряд моментов, которые заставляют некоторых методистов с опаской относиться к введению их в урок:

сложность в организации из-за отсутствия подготовки учителей в данном контексте;

подготовка к квесту требует больших затрат времени, нежели ее проведение;

увлекаясь игровой оболочкой можно потерять образовательное содержание;

невозможность использовать на любом материале;

сложность в оценки учащихся.

Для устранения этих сложностей потребуется долгая работа над созданием универсального буклета учебных квестов. С помощью него можно будет не тратить много времени на организацию данного мероприятия; любой материал сможет лечь в основу его содержания; подробный хронометраж квеста для ориентации во времени при помощи разработанных инструкций для учителей и учеников.

### **Библиографический список**

1. *Аболмасов А. В., Новак А. И.* Бизнес-квесты: веселосумом: создание прорывных продуктов в сфере T&D. М.: Издательские решения, 2018. 136 с.
2. *Чудинов А. П.* Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2003. 248 с.

**M. Hauke**

Fairfax County Public Schools  
(Fairfax, Virginia, U.S.A.)

### **Surviving and Thriving in a 1-to-1 Classroom**

**Abstract.** This article will chronicle personal experiences working with recent immigrants in a 1-to-1 ESOL class in an urban high school and provide some guidance for easy yet meaningful ways to utilize and manage technology in the classroom. Students and educators regularly use and enjoy technology through social media sites, such as Snapchat, Tumblr and Youtube, but incorporating other types of technology into the classroom has been challenging. Research shows that students are more motivated to participate and complete class assignments that involve technology (Keppler, Spencer, Weiler & Maas, 2014). Kelly (2015) believes that there are two types of barriers that keep educators from adapting their lessons to utilize technology for academic purposes. These barriers range from access, such as infrastructure issues to personal beliefs of the teacher to time availability for professional development. Regardless of these barriers, it seems the future work environment will demand that its employees be computer literate, and it is the responsibility of the school to adequately prepare its students for future professional success.

**Key words:** technology; platforms; motivation; ESOL.

For better or worse, smart phones are available in every corner of the earth. People are constantly on their phones reading and writing messages, watching movies, playing video games or listening to music. Instant access to the Internet and the information highway would seem like an asset for people learning a foreign language and teachers who need to teach them. Technology is an excellent resource for translating words and finding pictures for those unknown words as well as accessing the myriad podcasts and videos dedicated to language acquisition. Research shows that students are



more motivated to participate and complete class assignments that involve technology [4]. As with anything, there are roadblocks to using this resource to learn a new language. Some of the problems are caused by the institution where the students are learning and other times they are caused by the students themselves. Yet, the future of the world is digital and the students of today must be prepared to face this challenge. In this paper, I will examine the barriers I have faced and a few ideas for incorporating technology into the weekly lesson plans.

### **School profile and technology initiative**

Justice High School (JHS) is located in Fairfax County in a medium-sized city in the Washington D.C. metro area. While the school is not the largest in the county with 2,200 students, it does have the largest number of English Language Learners (ELL) at 768 students. The English for Students of Other Languages (ESOL) Department is the largest in the state of Virginia with 25 teachers. These teachers teach all content area subjects ranging from English Literature, Algebra, US History and Government to Biology and English Language Development (ELD). The students are primarily from the Central American countries of Honduras, El Salvador and Guatemala. The students not from those countries can be from any one of the 70 other countries represented at the school, such as Syria, Afghanistan, Thailand or Mongolia, and to add to the mix, there are 56 different languages being spoken at any moment of the day. Typically the students arriving from Central America have experienced a poor education system and a few who arrive are labeled as Students with Limited or Interrupted Education (SLIFE). Of these students, some have never been to school, are illiterate, have almost no mathematics skills and speak a native language other than Spanish.

Three years ago, the school district implemented a 1-to-1 initiative at the high school level. The first year the freshmen and sophomores received district-issued laptops and the second year every high school student received one. At each high school there is at least one IT employee and one SBTS (School Based Technology Support) person. The IT person handles all the hardware issues and the SBTS works with the teachers to incorporate technology into their lessons.

### **External Barriers**

Kelly (2015) points to external barriers as a problem for integrating technology into the classroom. These barriers include infrastructure, hardware and software, time, training and support. The following includes a quick overview of some of these barriers with an summary of how each one performs, and, if needed, solutions for problematic areas [3].

At JHS, the school has wireless Internet and the staff and students are allowed to use their personal devices (Smart phone) as well as their PCs to

access the Internet. Overall, the Internet speed is good and there are very few issues in regards to this barrier. Kelly (2015) posits that many educators are hesitant to plan lessons that incorporate technology, because they fear that a problem with the infrastructure or equipment will cause the lesson to fail [3]. For example, all laptops are configured to have access to the wireless Internet. Most of the time when students turn on their computers, it has Internet connection; however, there are those days when it doesn't work. It is at this point, the instructor must interrupt the lesson to troubleshoot. Even if the teacher is able to solve the problem, important instructional time has been lost, and the focus and momentum of the lesson has been compromised. One solution that was implemented school-wide is for students to take their computers to the computer room located opposite the cafeteria at lunch time where the IT person and trained students can troubleshoot and correct problems.

As stated earlier, many of the ELLs had not used a computer before. Mthethwa (2014) recognizes that this is a common problem for students from diverse cultures and underprivileged backgrounds [6]. One major problem for our newcomers was remembering their log-in information. All students use their student number for their user name, but they need a password that has eight characters and includes upper and lower cases and a number. Trying to explain this formula to a student with almost no English is very challenging and even more so for those students who don't speak a language that other school community members speak. Those teachers who work with the newcomers decided to assign one password for everyone in that group and share it with the entire ESOL department staff. This strategy proved to be extremely successful for students and teachers.

Prior to the rollout of computers, the teachers at JHS received very little, if any, training on how to effectively integrate technology into their lessons. Teachers value and need technical support, yet too often they are not provided this necessary service [1; 4]. In addition to teaching classes, teachers are busy planning lessons, writing and grading assessments, attending meetings, and writing referrals on students. Kelly (2015) argues that using a new resource takes time to explore and then to determine the best way to utilize it in the lesson [3]. Teachers who already feel overwhelmed by daily tasks are not able to add one more requirement. One strategy for assisting teachers with technology integration was to schedule workshops with a technology focus on the professional development days when students were not present. While this is a good idea, it still comes back to a time issue. For example, the teachers have learned about this great app, Wizerme, but they don't have time to play around with it to see how they can incorporate it into an upcoming lesson because students are back in class the next day.

### **Student barriers to learning**

The Internet provides a wealth of information with ease and speed; it also provides entertainment and social networking. No one is immune from checking Facebook, reading and sending messages, or watching a video. High school students, who are still children, struggle with self-discipline and prioritizing their time. In addition to the external issues that impede the integration of technology into the classroom, students engage in activities that prevent technology-minded teachers from regularly using this resource to promote learning.

Many schools have a policy of no phones during class and require students to relinquish their phone when the bell rings. Students quickly realize that they can get around this inconvenience by using their personal computers to accomplish the same things. Teachers must explicitly state how the computers can be used and not used during class time. They also must explicitly state the consequences for not following the directive. Yet students regularly ignore the directions and the warnings of their teachers. As a teacher moves around the room during instruction time, it is not uncommon to see several tabs open in addition to the one they are currently using for the class. If the teacher looks closely, she can see tabs open for Facebook, Youtube and/or a movie. If the lesson the teacher is providing requires headphones, there is a good chance the student is listening to music instead of the intended listening activity. Vigilance is the only answer, so far.

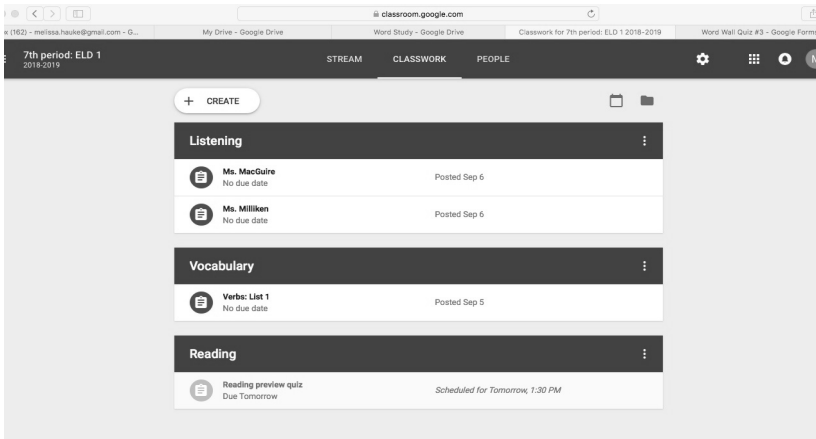
One other issue that involves only language learners is the use of Google Translate. Students have dictionaries available to them in the classroom, but it is easier and faster to use Google translate. While there is nothing wrong with this resource, it does not promote deeper thinking by the user. For example, they type in the first language word, translate to English and use the first word that appears. They don't consider the part of speech or the context in which they will place that word. Along these same lines is the tendency of students to type into Google Translate entire sentences and paragraphs, because it's easier than trying to remember the English words they know. Teachers can immediately tell that the students have done this, because what they have written makes little or no sense or the vocabulary they used is not reflective of their oral speech. Unfortunately, students are setting themselves up for failure when they rely too heavily on the Internet to do their thinking. In the Commonwealth of Virginia, students who are identified as ELL are given an accommodation of a dictionary when taking the state tests needed for graduation. If they always allow the computer to translate their ideas, they don't learn how to use a dictionary as a resource.

### **Overcoming the Barriers**

While there are many reasons not to utilize technology in the classroom, research shows that learning via the computer is directly related to

student achievement and motivation [6]. Since these two positive attributes are the goal in education, there are easy ways to incorporate digital-based assignments into your weekly lesson plans. In this section of the paper, I will share a few ways that I am using technology with only minor issues and great successes. If I can present the material in a way that allows them to learn at their own pace, then we are both successful.

The first place to start is with a platform or a place to put all the assignments for the classroom [5]. Two common platforms are Blackboard and Google Classroom. While both websites accomplish the same purpose, Google allows the educator to accomplish several tasks with ease. The first advantage is enrolling students in the class website. Once the class is created in Google Classroom, the teacher gives the class code to the students and they join independently; the teacher does not need time to enroll each student. The second advantage is posting the assignments. Google Classroom allows the teacher to organize assignments by topic, such as vocabulary, writing, listening, etc. which makes it easier for students to locate the work (Pic. 1). Plus when the teacher assigns the task, it can be available immediately to the class or it can be scheduled for a particular day and time. This feature allows the teacher to create an assignment, schedule it and move on to the next obligation. One other advantage to this website is the ability to make assessments using Google Forms or videos to upload on YouTube which will be private to the class.



**Pic. 1.** Platform: Google Classroom

One website that is free, engaging and beneficial to the students is quizlet.com (pic. 2). Quizlet allows teachers to create study sets that generate flashcards, games and quizzes. The website is easy to use and provides

hours of opportunities for learners to revise the targeted vocabulary (Pic. 3). Once the study set is made, the teacher can post the link on the Google classroom page and the students can easily access it, either during class for a 15-minute task or independently outside of class. A recent feature of this website is Live which allows the teacher to generate teams in the class to practice and to compete against each other. Students love this activity and their collaboration is inspiring. Liu and Lan (2016) concluded that collaboration results in more active participation by learners [2].

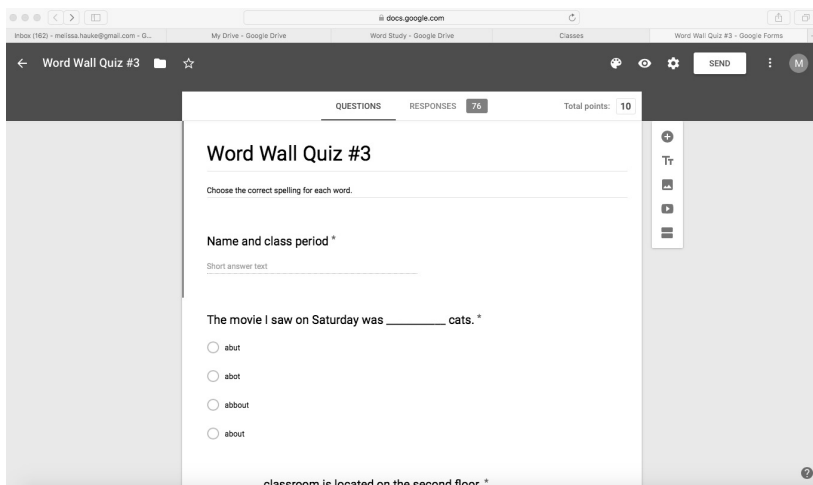


Fig. 2. Website quizlet.com

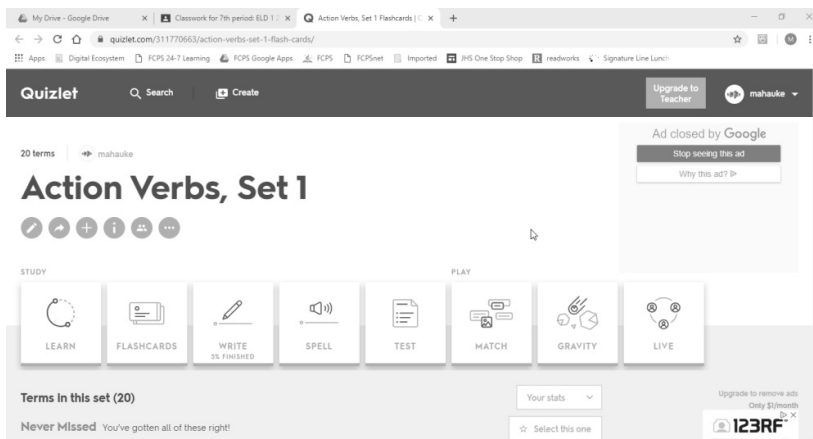


Fig. 3. To see examples of other study sets, search mahauke at Quizlet.com

Typically educators have unrealistic demands placed on them. When it involves technology, the scenario remains constant. People who go into the field of education to teach language are expected to also teach computer skills to their students. Pre-service teachers are given inadequate training on how to incorporate digital assignments into their lessons or how to manage classrooms where each student has a computer. In-service teachers have limited time to adequately prepare lessons that require a computer to complete an assignment. Schools, such as the case at JHS, are understaffed when it comes to supporting teachers to implement lessons in the classroom. For example, one SBTS assisting 200 teachers to plan, teach and reflect on a lesson is not realistic. Additionally, many teachers are overwhelmed and sometimes intimidated by technology; when teachers plan a lesson that depends on students using computers that have Internet access their sense of control is diminished. They realize that anything could happen to ruin a well-designed lesson and there is little they can do to stop it.

In spite of the barriers that educators face, they must overcome them and allow students to use technology as a resource for learning. When students have a dedicated on-line classroom, such as Google Classroom, the opportunity for intrinsic learning presents itself. Ozerbas and Erdogan emphasize that this access allows students to communicate with other students and the teachers outside the physical classroom. If a teacher posts a question and asks students to respond, they can respond to the question plus comment on each others' responses [5]. The common platform allows students to complete missing assignments due to absences as well as revise materials covered in class. In the long run, students who have strong computer skills can better compete in the current global economy [4]. As teachers, it is our responsibility to make sure that all students are prepared to meet their next challenge.

## References

1. *Claro M. et al.* Introducing 1 to 1 in the Classroom: A Large-Scale Experience in Chile // *Journal of Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16, no. 3. P. 315–328.
2. *Hsueh-Jui Liu S., Lan Y.-J.* Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs // *Journal of Educational Technology & Society*. 2016. Vol. 19, no. 1. P. 171–186.
3. *Kelly D. P.* Overcoming Barriers to Classroom Technology Integration // *Educational Technology*. 2015. Vol. 55, no. 2. P. 40–43.
4. *Kepler M. et al.* Focused Ubiquity: A Purposeful Approach to Providing Students with Laptops // *Journal of Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17, no. 4. P. 278–288.

5. Ozerbas M. A., Erdogan B. H. The Effect of the Digital Classroom on Academic Success and Online Technologies Self-Efficacy // Journal of Educational Technology & Society. 2016. Vol. 19, no. 4. P. 203–212.

6. Mthethwa P. M. Examining the Impact and Cognition of Technology on Pre-Service Teachers of English in Swaziland // The Journal of Technology Studies. 2014. Vol. 40, no. 1/2. P. 26–39.

## I. Pervukhina

Ural State University of Economics  
(Ekaterinburg)

### Scaffolding in Language Teaching

**Abstract.** The purpose of the article is to discuss a model of scaffolding based on the ideas developed by Lev Vygotsky (the Zone of Proximal Development) Stephen Krashen (the theory of comprehensive input) and Jerome Bruner. The concept of scaffolding emphasizes the interactive social nature of learning and the contingent, collaborative nature of support and development. Scaffolding can occur in four participation contexts and can be employed with English language learners in different forms such as modelling, bridging, pre-teaching, text representation and developing metacognition. Scaffolding is a powerful tool for learning aiming to help students to achieve intended learning outcomes.

**Keywords:** scaffolding; tutorial behaviour; scaffolding strategies; Zone of Proximal Development (ZPD); English Language Learners (ELLs).

The Glossary of Education Reform defines *scaffolding* as “a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process” [5]. In other words, teachers provide temporary support that helps students reach higher levels of comprehension and skill acquisition that they would not be able to achieve by their own without assistance. ‘Temporary’ is key word: like physical support structure that aids in the creation of buildings, scaffolding techniques are removed when they are no longer needed, and the teacher gradually shifts more responsibility over the learning process to the student.

Scaffolding is widely considered to be an essential element of effective teaching, and all teachers almost certainly use various forms of instructional support in their teaching to a greater or lesser extent — probably without realizing that what they use is scaffolding. One of the main goals of scaffolding is to reduce students’ negative emotions such as frustration, intimidation, or discouragement that they may experience when attempting to complete a difficult task without understanding what the ‘end’ product should be like. When students know the reason why they are being asked to

complete an assignment, and what they will specifically be graded on, they are more likely to understand its importance and be motivated to achieve the learning goals of the assignment.

The concept of scaffolding is based on the work of the Russian psychologist Lev Vygotsky (1896–1934), who introduced the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD). According to Vygotsky, with an adult’s assistance (or scaffolding), children could accomplish tasks that they ordinarily could not perform independently. The ZPD is the gap between the actual developmental level and the potential development level (Fig. 1). In other words, actual developmental level refers to what problem level an individual is able to solve independently, whereas potential development level refers to what problem level an individual could solve with the help of a teacher. Thus, the ZPD states the role of a teacher as a necessary mediator of child’s cognitive development [6].

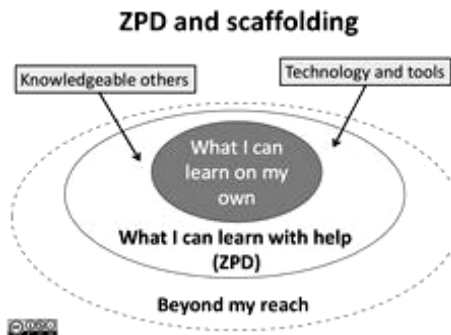


Fig. 1. ZPD and scaffolding<sup>1</sup>

This idea was further developed by Stephen Krashen, a researcher in second language acquisition, who introduced the theory of comprehensive input. Comprehensive input is language input that can be understood by listeners though they may not (or do not) understand all the words and structures. According to Krashen’s theory of language acquisition, giving learners this kind of input helps them acquire language naturally, rather than learn it consciously [3].

Jerome Bruner, a researcher in cognitive and educational psychology, coined the term of scaffolding as a description of the kind of assistance given by the teacher or more knowledgeable peer in providing comprehensive input and moving the learner into the ZPD. For Bruner, the purpose of

<sup>1</sup> Source: <http://www.edugyan.in/2017/02/zone-of-proximal-development-zpd.html>.



education is not to transmit knowledge and allow a child to receive it passively, but instead to facilitate a child's thinking and problem-solving skills which can then be transferred to and applied in a range of situations. Thus, the aim of education should be to create autonomous learners (i.e., learning to learn) [4].

It is only within the ZPD that scaffolding can occur. According to David Wood, cited in [7], scaffolding as tutorial behaviour is contingent, collaborative and interactive. Behaviour is contingent when an action depends on (i.e. influences and is influenced by) other actions. It is collaborative when the end result, whether it is a conversation or the solution to a problem, is jointly achieved. And it is interactive when it includes the activity of two or more people who are mutually engaged.

Scaffolding can occur in four participation contexts [7]:

1) assistance provided by a more capable and knowledgeable expert (e.g. teacher); when the learner receives guidance, advice and modeling;

2) collaboration with other learners, while learning is constructed together: when one learner discovers something new, the partner will experience this discovery too;

3) assistance to a lower-level learner, which requires a learner to organise their thoughts and actions in order to being able to express himself/herself clearly;

4) working alone which is employed through internalized practice, inner speech, inner resources and experimentation.

Technically, when teachers scaffold lessons, they break down the language into smaller pieces or chunks that progressively move students toward stronger understanding of the information provided in the lesson.

The types of instructional scaffolding that can be employed with English language learners are as follows [1; 2].

Modeling tasks and activities, appropriate language use for the performance of specific academic functions, such as comparing and contrasting, summarizing: students need to be given clear examples of what is required of them. They have to be able to see or hear what a development product looks like.

Bridging: new concepts should be introduced by linking them to students' previous knowledge and understanding, personal, cultural and world experience. Activating prior knowledge also may help ELLs better infer and draw conclusions.

Preteaching and previewing (or front loading) new vocabulary: front loading is necessary to help ELLs better grasp new material. It means introducing significant vocabulary words prior to reading text. Teacher's direct instruction of new vocabulary can have the form of visual images of words, or asking students to use a new word in context or giving students time for

discussion of the words in small groups or whole class. The dictionaries will be used only to compare with those definitions students have already discovered on their own.

When scaffolding writing, teachers need to provide sentence frames, or sentence starters. They may help ELLs spark creativity and produce written language at a level slightly higher than their competence.

When teaching ELLs, it is essential to employ all kinds of visual support. The most important scaffold is the use of graphic organizers. These are very specific in that they help students develop higher level thinking skills, such as sequencing and cause and effect, and promote creativity.

Text representation: activities that require students to transform linguistic constructions they found modelled in one genre into forms used in another genre, especially those that are more easily produced (e.g. short stories or historical essays into dramas or personal narratives). In terms of language use, this continuum starts with asking students to say what is happening (as in drama or dialogue), then what has happened (narratives, reports), then what happens (generalisations in exposition) and, finally, what may happen (theorising).

This kind of language learning often engages students in the accomplishment of tasks that are interesting and meaningful for them, where the emphasis is placed on the communication that is being carried out rather than on its formal aspects, and where the resulting learning is powerful. Other types of text representations include transforming a poem into a narrative, changing a third-person historical narrative into an eyewitness account, asking students to transform scientific texts into letters, producing cooperative posters of a story with a quote, etc.

All learners need time to process new information. They also need time to verbalize and articulate their learning with the community of learners who are engaged in the same experience. Teachers scaffold by creating collaborating learning environment where all students participate in discussion (Turn-and-Talk) or work together to solve a problem or answer a question about an assigned reading (Think-Pair-Share). These scaffolding strategies teach students to share ideas with classmates and builds oral communication skills.

Developing metacognition refers to the ways in which students manage their thinking, and it includes at least the following four aspects:

- conscious application of learned strategies while engaging in activities;
- being aware of and being able to choose the most effective strategy for the particular activity;
- self-monitoring, evaluating and adjusting performance during activity;

- planning for future performance based on the evaluation of past performance after the activity.

Scaffolding makes it possible to provide academically challenging instruction for ELLs. It supports the idea that the only good teaching is that which is ahead of development. A number of practical strategies and tasks can be used to provide rigorous, deep, challenging and responsible education to students who need to develop conceptually, academically and linguistically.

Scaffolding helps students to reach beyond where they could go on their own. It is a powerful tool for learning which requires the teacher to be positive, patient and caring. The helping hand of scaffolding can be offered to students by teachers, by other more experienced students, or through learning materials. Scaffolding aims to help students to achieve intended learning outcomes. The helping hand is offered in cases where students are unlikely to complete the task without this extra aid. When the goal is for students to build competences, not just undertake specific tasks, scaffolding is offered quickly as required and withdrawn slowly when no longer needed. The idea is to help students lower their anxiety level and be more open and engaged in learning so that they can continue moving forward.

### References

1. *Alber R.* Six Scaffolding Strategies to Use with Your Students. URL: <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber>.
2. *Freiberger S. B.* Six Scaffolding Strategies for the ESL Classroom // *Idiom*. 2015. Vol. 45(4). P. 5–8. URL: <http://idiom.nystesol.org/Fall2015Idiom/5-8.pdf>.
3. *Krashen S. D.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, 1982. URL: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf).
4. *McLeod S. A.* Bruner. URL: <https://www.simplypsychology.org/bruner.html>.
5. *Scaffolding* // The Glossary of Education Reform. URL: <https://www.edglossary.org/scaffolding>.
6. *Vygotsky L. S.* Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. URL: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>.
7. *Walqui A.* Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework // *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2006. Vol. 9(2). P. 159–180. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/eeaf/a59d9a254ac843f9d8fb94aebd017dae6b76.pdf>.

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

**Н. Л. Бороненкова**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Образование buzzwords как результат социально-культурных изменений в современном английском языке**

**Аннотация.** Данная статья посвящена описанию новой отрасли лексикологии — неологии, представлен анализ современного английского языка, охарактеризованы наиболее употребляемые и модные слова — buzzwords, а также причины их появления. Проанализировав изменения в социальной сфере, автор сделал вывод, что язык реагирует на все изменения, происходящие и в общественном, и в индивидуальном сознании, отражает их, и основным источником пополнения словарного запаса является не заимствование, а образование новых лексических единиц на базе родного языка путем использования разных способов словообразования.

**Ключевые слова:** модные слова; неологизм; сленг; жаргон; аббревиация; контаминация.

Появление нового слова в языке представляет собой результат сложного взаимодействия механизмов категоризации окружающего мира и языковых форм, неязыковых и языковых знаний. Этот процесс приобретает еще более сложный и интегрированный характер по мере усложнения структуры слова, так как значение целого не сводится к простому суммированию значений составляющих его элементов, а предполагает их интеграцию в единое целое [2].

Любые перемены в объективной действительности неизбежно влекут за собой изменения в лексическом составе языка.

В Великобритании, как и в других странах, периодически входят в моду те или иные слова и выражения. Молодые англичане начинают употреблять их с избыточностью. В эпоху стремительно меняющегося XXI в. английский язык, как и многие другие языки, переживает «неологический бум». Огромный приток новых слов и необходимость их описания обусловили создание особой отрасли лексикологии — неологии — науки о неологизмах.

В последнее время в нем наметилась тенденция к появлению так называемых buzzwords, которые в русском языке получили название «модные слова». Под «модным словом» понимается не просто попу-

лярное слово, а особое социальное явление, впервые зафиксированное в языке.

Анализ языковых процессов позволяет высказать предположение о том, что существует некая мода на определенные слова и выражения, распространяемая через средства массовой информации, и именно СМИ способствуют распространению нового, «модного» варианта употребления лексемы на другие лингвокультурные ареалы [1].

В современном английском языке постоянно появляются новые оригинальные слова, особенно в связи с увеличением популярности социальных сетей, онлайн-бизнеса и увлечением молодежи современными технологиями и стремлением быть постоянно на связи. Вот несколько примеров:

coffice (от англ. coffee — кофе и office — офис) — кафе, используемое для деловых встреч, переговоров, работы;

foodfie (от англ. food — еда, пища и selfie — селфи) — фотография еды, которую делает тот, для кого эта еда предназначается;

textpectation (от англ. text — текст, смс и expectation — ожидание) — томительное ожидание в предвкушении ответа на отправленное смс-сообщение или письмо;

screenagers (от англ. screen — экран и teenagers — подростки) — подростки, которые не мыслят свою жизнь без экранов смартфона, планшета, ноутбука

Такое явление в языкознании называют контаминацией (от лат. contamination — смешение) — возникновение нового выражения или формы путем объединения элементов двух выражений или форм. Контаминация используется в речи, с одной стороны, как мотивированный коммуникативными целями, условиями речевого общения стилистически значимый способ выражения мысли адресанта, чтобы придать высказыванию, тексту экспрессию, повысить выразительность речи. С другой стороны, контаминация рассматривается в аспекте культуры речи как нарушение литературной нормы. Такие отступления от нормы, или речевые ошибки, распространены в разговорной речи и в устных разновидностях книжной речи.

«Модные слова» — особый род новых слов и речевых конструкций, часто используемых в коммерции, пропаганде и профессиональной деятельности для создания впечатления осведомленности говорящего и для придания чему-либо образа важности, уникальности или новизны [3].

«Модные слова» не определены ясно и однозначно, а обозначаемые ими явления плохо изучены. Из всех новых слов «модные» выделяются людьми, не компетентными в области их применения. «Мод-

ные слова» бывают неизвестными, иногда имеют хождение лишь в профессиональных кругах или отдельных социальных группах. Но даже в таких случаях они неясны, что отличает их от модного сленга и жаргона.

Вот еще несколько возможных определений buzzwords:

buzzword — это слово или фраза, которые возникают как жаргонизмы или неологизмы. Этот термин появился в студенческом сленге и впервые был использован в 1946 г. [3].

buzzword — возможно вы не найдете это слово в словаре, и совсем необязательно, что это будет новое слово в языке: это может быть новое значение уже существующего слова (e.g. troll — обидно высказываться о ком-либо с целью спровоцировать ответную реакцию; первоначальное значение глагола — ловить рыбу на блесну).

Какой бы ни была причина популярности buzzword, и, несмотря на то, что оно может в скором времени исчезнуть из словарного состава языка, его стоит знать и понимать, как им пользуются люди сегодня [4].

«Модные слова» также могут быть общеизвестными словами, используемыми в значении, отличном от словарного и несущими добавочную коннотацию. Некоторые модные слова полностью синонимичны существующим общеизвестным словам, и, аналогично эвфемизмам, используются ради более положительного их восприятия и для избежания ясности и однозначности выражения.

Buzzwords активно используются в объявлениях на работу, лексиконе высшего начальства и управленцев. Многие крупные компании успешно строят свою деятельность, принимая на вооружение модные слова, распространяющиеся в глобальном масштабе (например, «e-бизнес» компании «IBM»). Описания потребительских товаров или услуг насыщаются модными словами для придания им позитивного образа без установления однозначных фактов. Популярность модных слов, содержащих названия торговых марок, служит спонтанной рекламой.

Среди наиболее продуктивных способов образования buzzwords в английском языке следует отметить следующие: аббревиация и усечение слов (yettie (young, entrepreneurial, tech-based twenty-something) — молодой человек, руководящий или владеющий высокотехнологичным бизнесом; millionerd (millionaire + nerd) — миллионер, заработавший состояние на компьютерных технологиях; webinar (web + seminar) — семинар, проводимый через Интернет) и конверсия (to google — искать информацию в Сети (в русском языке — гуглить)).

В языке постоянно появляются новые слова, не зарегистрированные в словарях, и новые значения уже существующих слов. В послед-

ние годы увеличивается количество неологизмов тем или иным образом связанных с Интернетом и новейшими технологиями.

Вот примеры наиболее распространенных в последнее время buzzwords по мнению сайта [www.macmillandictionary.com](http://www.macmillandictionary.com):

google, *v* — to search for something on the Internet, especially using Google search engine;

defriend, *v* — to remove someone from your list of friends on a social networking website;

tweetup, *n* — meeting of two or more people who know each other through the Twitter short messaging service;

unfollow, also defollow, *v* — to stop subscribing to another person's messages on the Twitter short messaging service;

QR code, *n* — a code consisting of black and white squares which can be read by a mobile phone, computer, etc. and is used as a label to provide further information about something.

По мнению Керри Максвелл, постоянного автора популярной колонки BuzzWord в словаре Macmillan Dictionary, одна из главных проблем в описании нового слова — сохранить его свежим и интересным, пытаясь точно объяснить его смысл и выяснить, какие факты о нем действительно заслуживают внимания и сообщения другим [4].

Новые технологии являются основной движущей силой, меняющей язык и создающей неологизмы. Язык — это прежде всего инструмент для общения, а не нечто, подлежащее анализу, поэтому, если какая-либо конкретная форма выполняет коммуникативную функцию, то это продуктивный элемент языка. Изменения в лексическом составе языка — это результат возникающих в обществе новых явлений и тенденций.

### Библиографический список

1. Журавлева Н. Г. Феномен «модного» слова: динамический аспект // Образование. Наука. Инновации. 2010. № 1. С. 83–89.

2. Шток Н. А. Когнитивные механизмы формирования новых сложных существительных в современном английском языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук. М., 2008. 24 с.

3. Interview with Kerry Maxwell. URL: <https://termcoord.wordpress.com>.

4. Macmillan Dictionary | Free English Dictionary and Thesaurus Online. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/buzzword>.

**Ю. В. Саламатина**

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

## **Трудности формирования эмпатийной культуры у студентов разных этнических групп в процессе коммуникации**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эксперимента, сущность которого заключалась в реализации метода социальных проектов с целью формирования эмпатийной культуры у студентов, принадлежащих к разным этническим группам. Автор статьи также описывает трудности, с которыми пришлось столкнуться при реализации данного метода, а также перспективы дальнейшего развития проблемы формирования эмпатийной культуры.

**Ключевые слова:** эмпатия; эмпатийная культура; рефлексия; метод социальных проектов.

Конфликты, разногласия между людьми и группами негативно сказываются на развитии современного общества во всех сферах жизни. Эмпатийная культура и ее составляющие могут бороться с этой социальной разобщенностью, помогая людям, относиться друг к другу с пониманием, толерантно способствовать сотрудничеству и единству [6]. В своей книге 2011 г. «Двенадцать шагов к сострадательной жизни» религиозный ученый Карен Андерсон утверждает, что сострадание и эмпатия — не только важные составляющие для благополучного сосуществования культур, но и основополагающие пути к человеческому счастью. В своем исследовании мы предлагаем, уделять преподавателям больше времени на проявления эмпатийной культуры и ее составляющих как во время работы со студентами, так и во внеучебной деятельности, так как невозможно сформировать эмпатийную культуру у студентов, не обладая ею сам [5].

Формирование эмпатийной культуры студентов разных этнических групп может быть адаптировано в зависимости от академической направленности курса и уровня комфорта самого преподавателя. Интегрирование эмпатийной культуры в процесс обучения может варьироваться от простого понимания студентами самого термина, до самостоятельного оценивания ими собственного поведения в процессе освоения курса, с последующим углубленным осознанным формированием основных составляющих эмпатийной культуры. Необходимым условием для формирования данного качества является непредвзятое отношение и творческий подход преподавателя к своим студентам и самому себе.



С точки зрения как педагогического, так и практического подходов, метод социальных проектов является идеальной платформой для формирования эмпатийной культуры людей, принадлежащих к разным этническим группам. В педагогике подчеркивается взаимосвязь и баланс между обучением студентов и удовлетворением реальных потребностей общества, и указывается, что как эмпатия, так и сама эмпатийная культура является не личностной чертой характера, а приобретенный навык или умение [1; 2].

На практике, метод социальных проектов можно рассматривать как зону ближайшего развития, это концепция, предложенная Л. С. Выготским [3]. ЗБР применительно к формированию эмпатийной культуры следует понимать как некое расстояние между тем, что уже известно и что еще неизвестно, но может быть освоено посредством собственного опыта [3], полученных знаний, рефлексивных и учебных мероприятий, организуемых и контролируемых преподавателем с целью формирования у студентов основных компонентов эмпатийной культуры. Благодаря решению ситуативных задач, приближенных к реальной жизни, у бакалавров наиболее эффективней сформируются эмпатические навыки под постоянным контролем преподавателя, а не если бы они формировали их самостоятельно.

В представленном исследовании метод социальных проектов реализовывался среди студентов-бакалавров педагогического вуза III–IV курсов, так как именно на этом этапе обучения студенты проходят практику, во время которой им приходится сталкиваться с другими людьми.

Эксперимент проходил в три этапа: начальный, когда преподаватель планировал курс по формированию эмпатийной культуры во время прохождения студентами практики. Также на этом этапе была проведена выборка студентов для эксперимента.

Второй этап — основной, был разделен на две стадии:

1. Вводно-теоретическая: студентам был прочитан курс вводных лекций, чтобы сформировать у них представление об эмпатийной культуре и ее значении в социальной жизни. После курса лекций, студенты, сдавали зачет, посредством которого преподаватель проверял, как усвоили студенты материал.

2. Практическая стадия: студенты уходили на педагогическую практику, выполняя задания преподавателя. В качестве разновидности метода социальных проектов будущие учителя занимались волонтерской деятельностью. Будущие учителя добровольно осуществляли работу с социально незащищенными группами населения — детьми, воспитывающимися в домах ребенка, детских домах и интернатах. Общеизвестно, что для нормального развития ребенка нужна полно-

ценная социальная среда. Поэтому, дети, лишенные необходимого человеческого общения на ранних этапах своего развития, даже не имея проблем физического плана, развиваются с заметным отставанием от своих сверстников, воспитывающихся в семье. Активное участие добровольцев в социальной, психологической и интеллектуальной реабилитации детей-сирот позволяет им стать полноценными членами нашего общества [4].

Третий этап эксперимента был заключительным, где осуществлялся сбор данных, анализировались результаты, выявлялись трудности, с которыми пришлось столкнуться студентам на практике.

Проходя педагогическую практику и работая волонтерами, будущие учителя, взаимодействуя с другими людьми из разных социальных, религиозных и культурных слоев, одновременно выступали в роли и субъекта, и объекта общения. Как субъект они познавали своего партнера, определяли к нему свое отношение (это может быть интерес, безразличие или неприязнь), воздействовали на него с целью решения какой-либо конкретной задачи. В свою очередь, студенты сами были объектом познания для того, с кем общались. Партнер адресует ему свои чувства и старается на него повлиять.

Процесс формирования эмпатийной культуры, а также использование метода социальных проектов доказал, что толерантность является неотъемлемой ее частью. Для того, чтобы целенаправленно развить у молодого поколения толерантность и основные компоненты эмпатийной культуры следует определить методологические основы решения проблемы формирования этой культуры субъектов взаимодействия с целью гармоничного развития разных этнических групп на принципах равноценности самых разных культур, толерантного отношения к разным проявлениям человеческой самобытности.

При реализации данного эксперимента по формированию эмпатийной культуры среди студентов разных этнических групп, были выявлены трудности формирования данного качества. Мы определили две группы факторов, которые способствуют формированию основных составляющих эмпатийной культуры, а также препятствующих их формированию (см. таблицу).

Сегодня мы являемся свидетелями взаимовлияния и взаимопроникновения различных национальных культур, экономик, государств. Возрастающая с каждым годом мобильность населения земного шара превращает многие страны в поликультурные сообщества. Россия является одной из таких стран, где люди различных культур, религий, национальностей живут вместе и взаимодействуют друг с другом, особенно это касается молодежи, когда студенты из разных стран приезжают учиться в Россию. Именно поэтому, формирование эмпатийной

культуры на сегодняшний день может являться приоритетным, так как за последние годы увеличился поток студентов восточных стран в нашу страну. Россия как никогда стала многонациональной страной, со множеством разнообразных культур и проблем в межкультурных отношениях.

### **Факторы, способствующие и препятствующие формированию эмпатийной культуры**

Факторы, способствующие формированию эмпатийной культуры	Факторы, препятствующие формированию эмпатийной культуры
1. Более близкое общение с собеседником	1. Проявление эмпатийной культуры будущими учителями одинаково в различных ситуациях (неумение адаптировать теоретические знания об эмпатийной культуре на практике)
2. Уверенность в своих способностях хорошо справиться с заданием и проблемой	2. Изначально при взаимодействии с собеседником проявлять сострадание, а не эмпатию
3. Организация больше практических занятий (практикумы, тренинги) с целью получения эмпатического опыта при непосредственном взаимодействии с окружающими	3. Сложность организации прямого контакта будущих учителей с окружающими (с этой трудностью столкнулись именно русские студенты)
4. Влияние общения будущих учителей с окружающими и как результат переосмысления первых своей деятельности и поведения путем рефлексивного позиционирования	4. Трудности в предвидении поведения собеседника и дальнейшего развития ситуации, в которой могут оказаться будущие учителя. (Возможно это связано с разной этнической принадлежности, так как существуют особенности поведения у каждого народа)
5. Получение эмпатического опыта, даже без вовлечения будущих учителей в непосредственное взаимодействие с окружающими (выполнение заданий на самопознание и анализ собственной деятельности)	5. Возникновение ситуаций, когда студенты даже не подозревают, сколько усилий тратит преподаватель на обучение, в связи с чем ослабевает обратная связь
6. Владение большей информацией о личности до взаимодействия с ней способствует наиболее быстрому формированию эмпатийной культуры у будущих учителей	6. Ситуации, когда будущим учителям задают вопросы, не касающиеся напрямую эмпатийной культуры, но их ответы должны быть с позиции данного качества: почему этот человек занимается данным родом деятельности и т.д.

В связи с этим, можно предположить, что эффективное развитие толерантности студентов по отношению друг к другу осуществляется через формирование эмпатийной культуры, которое может происходить на бессознательном уровне, через взаимодействие. Задача преподавателя правильно организовать это взаимодействие.

Педагогический эксперимент доказал, что метод социальных проектов является эффективным способом формирования эмпатийной

культуры именно среди студентов разных национальностей, но недостаточным, согласно выявленным трудностям. Дальнейшее исследование должно быть организовано с целью выявления закономерностей процесса формирования эмпатийной культуры, улучшение мониторинговых методов и критериально-уровневых шкал.

### Библиографический список

1. *Балева М. В.* Влияние произвольной групповой самоидентификации на социальную перцепцию групп разного типа // СПЖ. 2018. № 68. С. 109–130. DOI: 10.17223/17267080/66/7
2. *Дубровина И. В., Лубовский Д. В.* Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 25–33. doi:10.17759/pse.2017220602
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671 с.
4. *Саламатина Ю. В.* Вовлечение будущих учителей в различные виды волонтерской деятельности // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Екатеринбург, 2017. С. 303–305.
5. *Everhart R. S., Elliott K., Pelco L. E., Westin D., Briones R., Peron E. et al.* Empathy Activators: Teaching tools for enhancing empathy development in service-learning classes. Virginia Commonwealth University and University of Richmond, 2016. URL: [http://scholarscompass.vcu.edu/community\\_resources](http://scholarscompass.vcu.edu/community_resources).
6. *Konrath S. H., O'Brien E. H., Hsing C.* Changes in dispositional empathy in American college students over time: a metaanalysis // Personality and Social Psychology Review. 2011. Vol. 15. P. 180–198.

### И. А. Скворцова

Уральский государственный экономический университет  
(Екатеринбург)

### Числительные в составе фразеологических единиц

**Аннотация.** Данная статья посвящена фразеологическим единицам (ФЕ), в состав которых входит компонент — числительное, или нумеративный компонент. Числительные активно участвуют в формировании фразеологических единиц, составляя значительный пласт нумерологических ФЕ, который заслуживает специального изучения. В работе рассматриваются логические и национально-культурные особенности ФЕ с нумеративным компонентом. Особое внимание уделено семантике числительных в составе фразеологических единиц.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица; нумеративный компонент; порядковое числительное; количественное числительное; национально-культурные особенности.

Числительное является лексическим выражением числа — логического и культурного феномена, а также важнейшего элемента понятийной системы человеческого мышления. У предметов окружающей нас объективной реальности имеется и качественная сторона, и количественная определенность. Числительное указывает на определенное число единиц (количественные) или на порядок следования (порядковые).

Помимо прямой функции вести счет предметов, число имеет символическое значение, позволяя человеку более глубоко постичь окружающий мир. События, происходящие вокруг человека, и историческое развитие определяют эволюцию понятия числа и перемену отношения к нему.

Число связано с отражением мыслительных процессов у человека и является одним их важнейших элементов культуры. Числительные в составе ФЕ можно трактовать как культурные концепты, и это объясняет значимость рассмотрения национально-культурных особенностей понятия числа.

Интерес к фразеологии обусловлен ее образностью, эмоциональностью и национальной спецификой. Возникновение фразеологии как лингвистической дисциплины русского языка связано с именем В. В. Виноградова, который ввел понятие фразеологически связанного значения. В своей работе «Основные типы лексических значений» он писал: «...многие слова или отдельные значения многих слов, преимущественно переносного или синонимического характера, ограничены в своих связях. Эти значения могут появляться лишь в сочетании со строго определенными словами, т.е. в узкой сфере семантических отношений. Большая часть значений слов фразеологически связана. Иметь разные значения для слова чаще всего значит входить в разные виды семантически ограниченных фразеологических связей» [1, с. 176]. Очень важна мысль В. В. Виноградова о том, что «фразеологически связанное значение лишено глубокого и устойчивого понятийного центра. Общее предметно-логическое ядро не выступает в нем так рельефно, как в свободном значении. Оно не вытекает ни из функции составляющих слово значимых частей (если это слово производное), ни из отношений этого слова к реальной действительности. Значение этого рода «рассеянное»: оно склонно дробиться на ряд оттенков, связанных с отдельными фразеологическими сочетаниями» [2, с. 176–177]. Из концепции В. В. Виноградова следует узкое и широкое понимание объема фразеологии. В узкое понимание включаются такие единицы языка, как фразеологизмы-идиомы. В широкий объем ФЕ входят все сочетания слов, обладающие признаками устойчивости и воспроизводимости.

Дискуссии о понятии фразеологической единицы продолжаются, мнения по вопросу типологии ФЕ расходятся, и это делает фразеологию сложным и интересным предметом исследования.

Числа первого десятка имеют свой символический смысл в русской культурной традиции. В ряду наиболее «активных» числительных находятся два, три и семь.

Слово **один** является морфолого-синтаксической единицей, выражающей различные оттенки категории единичности. Во фразеологических единицах оно имеет ряд значений, например, *единство*, *одновременность*:

*в один голос* — все вместе одновременно; единодушно, единогласно;

*все как один человек* — все до одного; все сразу, единодушно;

*один за всех, все за одного* — дружно, едино, сообща; одной командой (происхождение: возникло в древние времена у славянских народов, такой фразой поднимали дух воинам перед сражением);

*садиться за один стол* — начинать переговоры, обсуждение, чтобы прийти к соглашению.

Кроме того, числительное **один** может означать *одинаковость*:

*одного круга* — равного положения;

*одного поля ягоды, одного дуба желуди* — имеют много общего;

*на один покрой* — одинаковый, подобный.

Количественное числительное **один** в ФЕ принимает и другие значения:

*один, как перст, один как сыч* — одинокий человек;

*один на один* — наедине, без посторонних, без свидетелей;

*одним словом* — короче говоря;

*бить в одну точку* — повторять одно и то же (в действии, в речи).

Порядковое числительное **первый** открывает счет и является символом начала действия. ФЕ с числительным **первый** имеют несколько значений:

*первым делом* — вначале;

*на первый взгляд* — вначале, по первому впечатлению;

*первый сорт* — превосходный, отличный;

*из первых рук* — непосредственно, без посредников [3; 4].

Количественное числительное **два** обладает бинарностью — двоякими противоположностями и символизирует беспокойство, противовес или противопоставление:

*между/меж двух огней* — в трудном положении, когда опасность или неприятность угрожает с двух сторон. Происхождение: ФЕ восходит к татаро-монгольскому игу: прибывших в Орду с податями или

прошениями русских князей проводили по пути в ханскую ставку между двумя зажженными кострами;

*на два фронта* — в двух абсолютно разных направлениях;

*палка о двух концах* — то, что допускает хороший и плохой исход.

Слово **два**, связанное с категорией двойственного числа в языке, часто отражает *парность*: *два сапога пара, как две капли воды*.

Числительное **два** может выражать *краткость* (расстояния или процесса): *в двух шагах, от горшка два вершка, на два слова*.

Число **три** представляет собой логическую динамическую модель (начало — середина — конец) и соединяет две противоположности.

Порядковое числительное **третий** в составе ФЕ русского языка выступает в своем прямом значении, указывая на порядок предметов или явлений: *Москва — третий Рим* — политическая теория 16 в. в России, обосновывавшая всемирно историческое значение столицы Русского государства (после Римской и Византийской империй) [5; 6].

Числительное **семь** используется в ФЕ как интенсификатор неопределенно большого количества или неопределенно далекого расстояния: *быть на седьмом небе (от счастья), семи пядей во лбу, семимильными шагами, за семь верст киселя хлебать*.

Числительные — это единицы системы языка, которые имеют и языковые, и логические особенности. На этапах развития лексических и грамматических свойств категория количества эволюционирует от этапа познания количественных отношений до этапа, когда числительные теряют предметное значение и обретают определенную степень абстрактности. В нумеративных ФЕ числительное обычно является смыслообразующим компонентом, обладающим символическим значением. Вместе с тем наблюдаются национально-культурные символические значения числа, которые с особой яркостью проявляются во фразеологических единицах.

### Библиографический список

1. *Виноградов В. В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. М., 1977. Т. 3. 312 с.
2. *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 601 с.
3. *Молотков А. И.* Фразеологический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986. 543 с.
4. *Словарь образных выражений русского языка* / под ред. В. Н. Телия. М.: Отечество, 1995. 368 с.
5. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. URL: <https://phraseology.academic.ru>.
6. *Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений* / авт.-сост. В. Серов. М.: Локид-Пресс, 2004. 852 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## Пленарное заседание

<b>Ван Синхуа, Лю Юйся.</b> Формирование фразеологической компетенции студентов в процессе обучения русскому языку в китайском вузе (на материале учебного комплекса «Восток»).....	3
<b>Вишневская Г. М.</b> Социолингвистические аспекты многоязычия в поликультурном мире .....	7
<b>Дугарева Е. А.</b> Мотивация в процессе обучения русскому языку как иностранному.....	12
<b>Макарова Е. Н.</b> Языковая кафедра в неязыковом вузе: основные направления работы и перспективы развития .....	16
<b>Попова Т. Г., Сухарева Я. И.</b> Язык и его антропоцентрическое проявление в речи .....	21

## Филология

<b>Ван Синхуа, Мэн Линся.</b> Способы пополнения лексического состава китайского интернет-сленга .....	26
<b>Гаврилова Н. В.</b> Процесс феминизации имен существительных, обозначающих профессии во французском языке (на примере франкоговорящей Бельгии).....	30
<b>Гусева С. И., Иванашко Ю. П., Сысоенко В. В.</b> Просодический потенциал сегментных единиц в информационной структуре высказывания.....	33
<b>Заболотнева О. Л.</b> Особенности современной лекционной коммуникации .....	40
<b>Золотарева Н. В.</b> Роль речевой ситуации в использовании эвфемизмов .....	44
<b>Ивуккина Е. С.</b> Особенности фразеологических единиц современного русского языка .....	48
<b>Камышева О. С.</b> Концепт «песня» в русских и английских фразеологизмах.....	53
<b>Колотнина Е. В.</b> Функционирование англоязычных заимствований лексики моды в современном русском языке .....	59
<b>Никифорова М. В.</b> Идеологема <i>democracy</i> в Фултонской речи Б. Сандерса.....	62
<b>Поздеева Д. Т.</b> Выбор акустических ключей при восприятии словесного ударения .....	66
<b>Софронова И. А.</b> Многозначность и контекст .....	71
<b>Стихина И. А.</b> «Любимый поэт» Урса Видмера.....	75
<b>Терехова Н. Ю.</b> Проблема измерения сложности языков в современной лингвистике.....	79
<b>Томберг О. В.</b> Особенности репрезентации отрицательных аксиогенных смыслов в образе врага в древнеанглийской поэтической лингвокультуре.....	82
<b>Sokoreva T. V.</b> English Rhythm Changes with Age: Corpus-Based Data.....	88

## Современные аспекты переводоведения

<b>Волкова И. Д.</b> Перевод реалий в контексте локализации текста как инструмента территориального брендинга .....	94
---	----



<b>Гончарова Н. А.</b> Трудности перевода английских фразеологических единиц на русский язык.....	99
<b>Калинин С. С.</b> О некоторых аспектах применения теории лингвокультурного трансфера в теории перевода: трансфер формы и трансфер функции как диалектическое единство процесса переводческой деятельности.....	102
<b>Марченко Т. В.</b> Политические неологизмы в англоязычных масс-медиа: опыт переводческой рефлексии .....	108
<b>Орлова Е. В.</b> Особенности перевода английских коллокаций (на материале пожарно-технических текстов).....	113
<b>Соснина Н. Г.</b> Логические ошибки в научной коммуникации при переводе на русский язык.....	117
<b>Требух О. С.</b> Проблемы подготовки переводчиков естественнонаучных направлений вузов .....	120
<b>Шемякина Е. А.</b> Коммуникативная функция перевода рекламных текстов.....	124
<b>Яхшиликва А. А.</b> Перевод художественного текста.....	128

### **Методика преподавания иностранных языков**

<b>Абрамова И. Е.</b> Особенности обучения устной речи студентов-нелингвистов .....	132
<b>Андриевских С. С., Дроздова И. Б.</b> Деловая корреспонденция как неотъемлемая часть формирования деловой коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....	136
<b>Васильева А. В.</b> Современные подходы в обучении студентов направления подготовки «Международные отношения», обеспечивающие формирование профессиональных компетентностей в условиях реализации ФГОС ВО.....	140
<b>Глазкова И. Г.</b> Некоторые аспекты моделирования игровых ситуаций при изучении иностранного языка в вузах .....	145
<b>Горынина А. А.</b> Методы коррекции основных ошибок русскоязычных студентов при обучении английскому языку.....	149
<b>Демьянова Ж. В.</b> Блиц-игры в процессе изучения иностранного языка на неязыковом факультете.....	153
<b>Дмитриева В. А.</b> Коучинговый подход как средство повышения мотивации и осознанности студентов при преподавании английского языка в вузе.....	156
<b>Дорофеев В. Б., Петрова Е. В., Юсупова Л. Н.</b> Использование технологии телеконференций для формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов на занятиях по иностранному языку в вузе.....	162
<b>Дубаков А. В.</b> Возможности практико-ориентированного подхода в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка .....	168
<b>Жалилов Ж. З.</b> Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературы .....	174
<b>Жданова Д. Е.</b> Реверсивный подход в преподавании иностранных языков.....	177
<b>Зонова М. В.</b> Написание эссе на английском языке как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе.....	181

<b>Зуева Е. П.</b> Немецкая грамматика: сложности и инновации.....	185
<b>Маркова Т. Л.</b> Взаимодействие между преподавателем и студентами в условиях открытого образования.....	189
<b>Мацько Д. С., Елисеев С. Л.</b> Барьеры в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений....	193
<b>Михеева Т. Б.</b> Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения языкам.....	198
<b>Монахова Г. Н.</b> Сопоставительный анализ системы профессионального (дуального) образования в Германии и России.....	203
<b>Пантыкина Н. И.</b> «Перевернутый класс» как инновационная технология в преподавании иностранного языка.....	207
<b>Простова Д. М.</b> Методические условия формирования фонетической компетенции студентов-бакалавров неязыковых вузов.....	211
<b>Сепешвари В. В.</b> Методика отработки фонетических сложностей английского языка с опорой на музыкальные понятия.....	214
<b>Хильченко Т. В.</b> Реализация технологии педагогической мастерской на занятиях по развитию умений креативного письма на языковом факультете вуза.....	217
<b>Ценева И. В.</b> Роль поговорок и пословиц при обучении русскому языку как иностранному.....	223
<b>Шишмолина Е. П.</b> English for Specific Purposes как форма междисциплинарной интеграции при подготовке студентов гуманитарных направлений.....	231
<b>Щеглова Д. В.</b> Учебный квест как метод обучения иностранному языку при решении проблемы межкультурного общения.....	236
<b>Nauke M.</b> Surviving and Thriving in a 1-to-1 Classroom.....	239
<b>Pervukhina I.</b> Scaffolding in Language Teaching.....	246

### **Межкультурная коммуникация**

<b>Бороненкова Н. Л.</b> Образование buzzwords как результат социально-культурных изменений в современном английском языке.....	251
<b>Саламатина Ю. В.</b> Трудности формирования эмпатийной культуры у студентов разных этнических групп в процессе коммуникации.....	255
<b>Скворцова И. А.</b> Числительные в составе фразеологических единиц.....	259

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

М а т е р и а л ы  
I Международной научно-практической конференции

(Екатеринбург, 12 октября 2018 г.)

*Печатается в авторской редакции и без издательской корректуры*

Компьютерная верстка *М. Ю. Ворониной*

Поз. 121. Подписано в печать 29.11.2018.

Формат 60 × 84/16. Гарнитура Таймс. Бумага офсетная. Печать плоская.

Уч.-изд. л. 15,3. Усл. печ. л. 15,7. Печ. л. 16,75. Заказ 725. Тираж 38 экз.

Издательство Уральского государственного экономического университета  
620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45

Отпечатано с готового оригинал-макета в подразделении оперативной полиграфии  
Уральского государственного экономического университета



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

