СЕКЦИЯ 9

«АКТУАЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСТИТЕТСКОГО КОПЛЕКСА»

Содержание

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ ЭТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ НА УРОКАХ РКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ СКАЗОК Авдеева А.Е., Дмитриева Н.М., канд. филол. наук, доцент 1795

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА Агаркова О.А., канд. филол. наук, доцент, Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент .. 1801

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Акашева К.Н., ассистент 1806

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент 1810

ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Аргунеев Э.П. 1818

ПРЕДМЕТНО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ КАК СПОСОБ СЕМАНТИЗАЦИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Баймуратова У.С., канд .филол .наук 1823

ПРЕИМУЩЕСТВА РАБОТЫ С СОВРЕМЕННЫМИ ФОРМАМИ ЭПИСТОЛЯРНЫХ ЖАНРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Быкова А.С. 1829

СНЯТИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ Елисеева И.А., канд. филол. наук 1833

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент 1836

ПЕРЕВОД МЕТАФОРЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ Ильина Л. Е., канд. пед. наук, доцент 1842

ИЗУЧЕНИЕ ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ РЕЧИ В 8 КЛАССЕ Иштуганова К. В.1851

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕССЕНДЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Кетебаева А.С. 1856

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ 1860

КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ Ковтун А.А., Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент 1860

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «КУЛЬТУРОЛОГИЯ» В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Малеко Е.В., канд. филол. наук, доцент 1865

ОБ ИЗУЧЕНИИ СТИХОСЛОЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОЭТОВ ОРЕНБУРЖЬЯ В ОРЕНБУРГСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор, Комлева Е.В. 1870

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук 1876

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЕДИАТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА Моисеева И.Ю., д-р филол.наук, профессор, Городецкая Т.Г. 1880

МЕТОНИМИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЕ Моисеева И.Ю., д-р филол.наук, профессор, Погосян М.А. 1886

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В БУРЯТСКИХ ПАРЕМИЯХ Моисеева И.Ю., д-р филол.наук, профессор, Сорокина Е.В. .. 1891

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОКРАЩЕНИЙ В ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЯХ Нестерова Т.Г., канд. пед. наук, доцент, Лобанова Е. С., Наумова О. И. 1897

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ Осиянова А.В., канд. пед. наук 1903

ТЕКСТ ЮРИДИЧЕСКОГО ДОГОВОРА КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МАГИСТРАНТА ФИЛОЛОГИИ Осиянова О.М., д.п.н., доцент, Бутылина В.А. 1907

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК..... 1912

СРЕДСТВО ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В 1912

ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент, Хмелевская Н.А. 1912

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ Павлова А. В., канд. филол. наук, доцент, Шнякина О. Ю. 1917

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАДЕТ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ Приходько Я.В., канд. пед. наук..... 1922

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент..... 1930

ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ПОВЕСТИ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА «ХОББИТ, ИЛИ ТУДА И ОБРАТНО» В ШКОЛЕ Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент, ... 1935

ВОСПРИЯТИЕ МОЛОДЁЖЬЮ АНГЛИЦИЗМОВ 1940

В НАЗВАНИЯХ ТОРГОВЫХ МАРОК Ремизова В.Ф., канд. пед. наук, доцент,1940

ПОНИМАНИЕ КОНЦЕПТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ Сальников М.И., Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент 1945

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ Сапух Т. В., канд.пед.наук, доцент, Филатова В. И. 1950

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ГИПЕРТЕКСТОМ Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент, Хузина А.Х. 1959

ОТ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ В ЛИНГВИСТИКЕ К ОСНОВНЫМ ОРИЕНТИРАМ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Солодилова И.А., доктор филологических наук, доцент 1964

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Стренадюк Г.С., канд. пед. наук 1973

THE HOLOCAUST IN «MAUS» BY ART SPIEGELMAN: ITS EMOTIONAL AND PAINTED IMAGE Темкина В.Л., д-р пед. наук, канд. Филол. наук, профессор 1977

ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ Темкина В.Л., д-р пед. наук, канд. филол. наук, профессор 1983

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ РАЗВИТИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ Терехова Г.В., канд. пед. наук, доцент, Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент 1990

К ВОПРОСУ О ТЮРКСКИХ ГИДРОНИМАХ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ И В ПРИУРАЛЬЕ (БЕРДЫ) Тюрин А.М., канд. геол.-минерал. наук 1996

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ Унгарбаева Г.И., канд. филол. наук, доцент 2001

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент 2005

ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ Фадеева М. Ю., канд. пед. наук 2011

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ЛИНГВОЭСТЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор2018

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ЭКЗАМЕНА BUSINESS ENGLISH CERTIFICATE В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ Хрущева О.А., к.фил.н., доцент 2025

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ Шнякина О. Ю., Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент..... 2028

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ Якимов П. А., канд. пед. наук, доцент 2033

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ ЭТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ НА УРОКАХ РКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ СКАЗОК

Авдеева А.Е., Дмитриева Н.М., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Знание и понимание культуры русского народа иностранными студентами – одно из важных условий для участия в коммуникации с носителями языка, успешной адаптации в иноязычном пространстве и овладения русским языком.

Изучение культуры народа, как и другие аспекты изучения иностранного языка, является неотъемлемой частью методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Именно поэтому в методике РКИ сформировался лингвокультурологический подход, в основе которого лежат теоретические основы лингвокультурологии. В настоящее время данный подход определяется в методике РКИ как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» [6].

Использование лингвокультурологического подхода при обучении русскому языку иностранцев «обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [3], способствует тому, что «усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру» [2].

В текстах сказок отражается менталитет народа, его быт, исторические реалии, обычаи и традиции, духовные, религиозные и этические ценности. В большей степени это отражается в постоянных эпитетах, сказочных «формулах», фразеологизмах и устойчивых сочетаниях, бытующих в русских сказках.

Вопрос изучения русской сказки на уроках русского языка как иностранного исследуется в работах Т. М. Балыхиной, В. Е. Матвиенко, Е. В. Флятниковой и других ученых-методистов.

Ценности, которые описываются в народных и литературных сказках, не меняются на протяжении всей истории русского народа, так как они являются отражением представлений об идеале человека, семьи, государства. Таким образом, чтение иностранными студентами текстов сказок, понимание культурных ценностей формирует лингвокультурную компетенцию, которая помогает иностранцам достичь успешной коммуникации с представителями иностранной культуры – носителями русского языка.

При работе с текстами сказок эффективно использование лингвокультурного (лингвокультурологического) комментария. В методике преподавания русского языка как иностранного этот вопрос исследуют Я. А. Зорина, Т. Д. Савченко, В. Э. Матвеенко и другие. Исследователи под данным видом работы понимают дополнительную информацию к лингвокультурным единицам, встречающимся в тексте, которая раскрывает смысл и значимость того или иного феномена для носителей языка.

В категорию лингвокультурных единиц, к которым необходим дополнительный комментарий, исследователи включают следующие:

1. Ключевые слова, передающие основной смысл сказки.
2. Фразеологические единицы и неделимые словосочетания.
3. Устойчивые сказочные выражения и постоянные сказочные эпитеты.
4. Прецедентные феномены: имена, высказывания, ситуации.
5. Лингвокультурные концепты.
6. Обряды и традиции.
7. Религиозные и календарные праздники.

Знакомство с текстами русских сказок лучше начинать с литературных, так как в сравнении с народными сказками они будут понятнее иностранным студентам по ряду причин. Во-первых, в литературных сказках используется более простой язык, а народные сказки необходимо адаптировать для прочтения из-за обилия устаревших слов. Во-вторых, в литературных сказках лингвокультурные концепты, как правило, названы прямыми лексическими номинациями, а в народных сказках лингвокультурные единицы необходимо «вычленять» из ситуации, контекста. В-третьих, литературные сказки в большей степени знакомы иностранцам, так как многие из них имеют схожий сюжет с иностранными литературными сказками.

Так, например, для лингвокультурного комментирования русской литературной сказки на уроке РКИ можно использовать текст «Сказки о Мертвой царевне» А. С. Пушкина. Используя такой метод работы с текстом при чтении данной сказки, можно выделить и прокомментировать следующие языковые единицы, имеющие лингвокультурную значимость с точки зрения носителей русского языка, входящие в поле этических концептов и отражающие менталитет и ценности русского народа.

Например, в приведенном ниже эпизоде стоит обратить внимание иностранных студентов на то, что долгое непрерывное ожидание царицей своего мужа стоит рассматривать как верность и любовь к нему, готовность выдержать все лишения и трудности, сколько бы они ни продолжались:

И царица у окна
Села ждать его одна.
Ждет-пождет с утра до ночи,
Смотрит в поле, инда очи
Разболелись глядючи
С белой зори до ночи;
Не видать милого друга!

<…>

Девять месяцев проходит,

С поля глаз она не сводит [7].

Данный эпизод раскрывает два значимых концепта русской ментальности: любовь и верность.

Помимо любви к супругу или супруге, привычной представителю любого народа, в тексте сказки можно найти и столь распространенное и значимое для русского народа представление о любви – любовь к ближнему. Такой вид любви продиктован христианскими заповедями, особо чтимыми русским народом:

*Та**, в душе ее любя,***

Не убила, не связала,

Отпустила и сказала:

«Не кручинься, бог с тобой» [7].

Стоит отметить, что ближними в русской культуре считаются все люди, находящиеся рядом, не только родные и друзья. Также можно обратить внимание, что любовь к ближнему предполагает милосердное отношение, сочувствие этому человеку («*не убила, не связала, отпустила и сказала: «Не кручинься, бог с тобой*» [7]). Милосердие также является качеством, которое традиционно свойственно русскому человеку и высоко ценится в народе. Русский человек всегда сочувствует бедам и горестям другого человека, стремится помочь ему.

Еще одним эпизодом, нуждающимся в лингвокультурном комментарии, является описание почтения к хозяевам дома:

И царевна к ним сошла,

Честь хозяям отдала,

В пояс низко поклонилась;

Закрасневшись, извинилась,

Что-де в гости к ним зашла,

Хоть звана и не была [7].

При этом предыдущий эпизод в сказке показывает нам, что незваная гостья, ожидая хозяев, прибрала в доме, засветила свечу перед образами, приготовила ужин («*дом порядком убрала, засветила Богу свечку, затопила жарко печку*» [7]). Все это также показывает почтительное отношение к хозяевам дома, что свойственно традиционной русской культуре.

Отсылки к этическим концептам можно встретить при описании героев. Так, положительные герои всегда наделяются добродетелями:

Но царевна молодая,

Тихомолком расцветая,

Между тем росла, росла,

Поднялась – и расцвела,

Белолица, черноброва,

***Нраву кроткого** такого* [7].

Отрицательные персонажи, соответственно, наделяются противоположными добродетелям качествами:

Правду молвить, молодица
Уж и впрямь была царица:
Высока, стройна, бела,
И умом и всем взяла;
Но зато ***горда, ломлива,***
Своенравна и ревнива [7].

Так, смирение, тихость, кроткий нрав ценятся русским народом, положительный персонаж является олицетворением идеального человека в понимании русского народа, отрицательный персонаж, напротив, вбирая в себя всё противоположное, показывает то, каким человек быть не должен. Четкое деление добра и зла, света и тьмы ярко иллюстрирует финал сказки, в котором положительный персонаж награждается, а отрицательный наказывается, лишается всего, зачастую, и жизни.

Помимо этических концептов в «Сказке о Мертвой царевне» можно найти эпизоды, иллюстрирующие обряды и традиции русского народа, которые также неразрывно связаны с этическими воззрениями.

Так, в сказке представлены три обряда, составляющие заключение брака в русской культуре: сватовство, венчание, свадьба. Обряд сватовства заключается в следующем: жених с отцом и близким другом отправляется в дом к невесте, чтобы преподнести подарки и попросить у её родителей разрешения на заключение брака; родители невесты, в свою очередь, готовят дочери приданое:

И жених сыскался ей,
Королевич Елисей.
Сват приехал, царь дал слово,
А приданое готово:
Семь торговых городов
Да сто сорок теремов [7].

После того, как благословение родителей получено, проводится обряд венчания. Венчание – получение разрешения на брак от Бога – совершается в церкви. После венчания проводится свадьба – торжество, земное празднование заключения брака, создания новой семьи:

Свадьбу тотчас учинили,
И с невестою своей
Обвенчался Елисей.

Также в сказке описывается традиция приема гостей:

Усадили в уголок,
Подносили пирожок;
Рюмку полну наливали,
На подносе подавали.
<…>
Отвели они девицу
Вверх во светлую светлицу

И оставили одну,
Отходящую ко сну [7].

Стоит обратить внимание иностранных студентов, что у русского народа есть выражение «напоить, накормить и спать уложить», что является основой русского гостеприимства – обеспечить гостя всем необходимым, напоить и накормить его самым лучшим, что есть в доме.

В сказке упоминается один из церковных праздников – сочельник:

Вот в ***сочельник*** *в самый, в ночь*
Бог дает царице дочь [7].

Сочельник особо чтится русским народом, так как это ночь перед самым светлым праздником в году – Рождеством Христовым. В сказке именно этот праздник в момент рождения ребенка упоминается не случайно, так как в эту ночь (в сочельник) родился Иисус.

Также в «Сказке о Мертвой царевне», как и в других сказках, упоминаются постоянные сказочные выражения и эпитеты, такие как: *красавица-душа, свет наш солнышко, красно солнышко, месяц – позолоченный рожок, месяц ясный, дева красная*. Особое внимание нужно обратить на выражения «красавица-душа» (*Отправляется в дорогу / За* ***красавицей душой****, / За невестой молодой* [7]) и «дева красная», объяснив, что «красная дева» обозначает красивую девушку, а «красавицей-душой» называют любимую невесту, так как нет ничего ценнее для человека, чем его душа, а для мужчины нет ничего ценнее любимой невесты, суженой, то есть предназначенной свыше.

Таким образом, русские сказки содержат знаковые ситуации из жизни русского народа, отражают духовные этические ценности, являются «зеркалом» национальных особенностей быта, традиций и менталитета русского народа. Ментальные особенности, как и «загадочная русская душа», остаются в основе своей неизменными в течение тысячелетий, поэтому для успешной коммуникации с носителями языка и комфортного пребывания в иноязычном пространстве иностранцам необходимо понимать ценности и менталитет русского народа. Изучение сказок, обращение к лингвокультурному комментарию, анализ этических концептов на занятиях РКИ формируют лингвокультурную компетенцию у иностранных студентов и способствуют более быстрой адаптации в России, успешному устранению культурных и коммуникативных барьеров при общении с носителями русского языка.

Список литературы

1. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие / Т. М. Балыхина. – Москва : Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.

2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.

3. Воробьев, В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Материлы IX Конгресса МАПРЯЛ. – 1999.

4. Зорина, Я. А. Методика лингвокультурологического комментирования художественного текста (на материале поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила») / Я. А. Зорина // Вопросы современной науки и практики. – 2013. – №1(45). – С. 243-249.

5. Матвеенко, В. Э. Лингвокультурологическое комментирование текста русской народной сказки в иностранной аудитории студентов-филологов / В. Э. Матвеенко // Вестник РУДН, «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2011. – №1. – С. 64-69.

6. Московкин, Л. В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования / Л. В. Московкин // Мир русского слова. – 2014. – №3. – С. 72-77.

7. Пушкин, А. С. Собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Москва, 1960. – Т.3 : Поэмы и сказки. – 540 с.

8. Флянтикова, Е. В. Использование русских народных сказок на уроках РКИ / Е. В. Флянтикова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2016. – С. 140-145.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА

Агаркова О.А., канд. филол. наук, доцент,
Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Культура, будучи одним из важнейших явлений в жизни общества, оказывает существенное влияние на различные сферы общественного устройства – экономическую, духовную, историческую и пр. С помощью языка происходит закрепление и распространение культуры во всех ее проявлениях; создавая культуру, человек пользуется языком.

В. Н. Телия подчеркивает, что культура являет себя, прежде всего, в языке; язык есть истинная реальность культуры, он способен ввести человека в культуру [5, с. 124].

Вопросы лингвистической проблематики взаимосвязи языка и культуры становятся все более актуальными в аспекте смещения направленности исследований языка в сферу антропоцентричности, характеризуемую всесторонним изучением закономерностей отражения национального практического опыта в языковом общении отдельного индивидуума; опыта, закрепленного в языке и ставшего основой национальных культурных традиций, языковой картиной мира.

Лингвистический анализ особенностей культур разных народов позволяет выявить сходство и отличие культурных ценностей этносов, а также описать характерные черты языкового выражения концептуальных понятий окружающей действительности и внутреннего мира человека.

Понимание научным сообществом необходимости междисциплинарного подхода к изучению проблематики функционирования языка в культуре и выражения культуры посредством языка, привело к формированию новой научной отрасли – лингвокультурологии.

Раскрывая вопросы взаимоотношения языка и культуры, лингвокультурология вносит существенный вклад в теоретическое осмысление проблемы обучения иностранным языкам, поскольку любой язык – это способ передачи национально интерпретированной информации.

В условиях современного коммуникативного пространства актуальными становятся вопросы, связанные с быстрым развитием информационных технологий, благодаря которым происходят глобальные качественные изменения в сфере языковой межкультурной коммуникации; проводятся многочисленные научные лингвистические исследования языковой личности, функционирующей в новом информационно-культурном контексте.

Точное и своевременное научное прогнозирование процессов взаимовлияния языка и культуры во многом способствуют развитию культурных контактов между различными народами и странами.

Теоретические предпосылки изучения языка, как способа выражения национальной культуры, были созданы в трудах зарубежных и отечественных ученых-лингвистов (Ш. Балли, Ж. Вандриес, И. Гердер, В. Гумбольдт, Л. Ельмслев, Э. Сепир, Д. Уорф, Р. Якобсон, Ф. Буслаев, А. Потебня и др.), которые в различные исторические периоды полемизировали по вопросам специфики и взаимодействия языка и культуры.

Так, В. фон Гумбольдт считал, что лингвистика служит мощным инструментом познания культуры во всех ее разнообразных проявлениях. Он отмечал: «Язык есть истинная реальность культуры, он способен ввести человека в культуру; это фиксированный взгляд культуры на мироздание и себя самое» [1, с. 105].

По мнению автора гипотезы лингвистической относительности Э. Сепира, язык служит человеку, своего рода, незаменимым путеводителем, который играет первостепенную роль в научном изучении культуры [4].

По мнению В. А. Масловой, несмотря на тот факт, что лингвокультурология является областью познания, возникшей в результате интеграции лингвистики и культурологии, не следует акцентировать внимание на «стыковом» характере новой науки, поскольку это не простое «сложение» возможностей двух контактирующих наук, а именно разработка нового научного направления, способного преодолеть ограниченность «узковедомственного» изучения фактов и тем самым обеспечить новое их видение и объяснение [5, с. 37-38].

В. А. Маслова предлагает рассматривать лингвокультурологию не как продукт временного объединения лингвистики и культурологии, а как продукт научного синтеза, отдельную отрасль гуманитарной науки, самостоятельно определяющую научные и практические цели, задачи, методы и объект исследования.

Лингвисты оснастили лингвокультурологию методами анализа, которые доказали свою научную состоятельность и эффективность в исторической перспективе. К таким методам причисляют: концептуальный анализ, направленный на познание смысла концепта посредством наблюдения всех сфер его репрезентации в языке; дискурсный анализ, непосредственно связанный с лингвистикой текста, опирающийся на приемы и понятия стилистики, психолингвистики, семиотики, риторики, квантитативной лингвистики, в установках которой язык может быть исследован с использованием математических, статистических методов; корпусную лингвистику, где предметом исследования служат текстовые корпусы, представленные совокупностью выбранных для изучения текстов; методы анализа смежных научных дисциплин: контент-анализ, методика полевой этнографии, интервью и пр. [6, с. 181].

А. Т. Хроленко обращает внимание на опыт разработки новых методик лингвокультурологического исследования, которые ориентированы на исследование не текста, но гипертекста, созданного на основе лексикографического подхода [6, с. 164].

Лексикографический характер описания слова позволяет вычленить многочисленные связи с другими словами, сопоставить с аналогичной валентностью аналога слова в других языках и выявить своеобразие семантического содержания слова, присущее исследуемому этносу [6, с. 165].

По мнению А. Т. Хроленко, в качестве наиболее перспективных методов исследования лингвокультуры можно рассматривать: доминатный анализ, который предполагает выявление в корпусах текстов определенного этноса высокочастотных лексем, которыми репрезентированы доминанты этнической языковой картины мира с последующим анализом и лингвистическим описанием; кластерный анализ, предусматривающий создание кластеров или сегментацию информационного языкового пространства, исследование лексем, составляющих кластер, с отслеживанием связей слова с остальными словами; методику сжатия конкорданса, учитывающую все без исключения репрезентации исследуемой лексемы в рамках выбранного корпуса текстов; методику аппликации полученных в результате сжатия конкордансов словарных статей, основанную на использовании единообразия структуры словарной статьи, что позволяет корректно сопоставлять значение лексемы в разных этносах методом наложения статей, то есть аппликации [6, с. 166-213].

Базовые теоретические понятия лингвокультурологии основаны на устоявшихся лингвистических понятиях, использование которых позволяет представить культурную информацию в единицах языка, то есть описать лингвокультуру этноса.

По утверждению В. Н. Телия, культурная информация «рассеяна» в языке, она осознанно или неосознанно воспроизводится носителями языка, употребляющими языковые выражения в определенных ситуациях, с определенными интенциями и с определенной эмотивной модальностью. Задача исследователя состоит в интерпретации денотативного или образно мотивированного аспектов значения языковых знаков в категориях культуры, т.е. соотнесение единиц системы языка с единицами культуры [5, с. 127].

Основным предметом современной лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры. К таким знакам относятся языковые единицы, которые в лингвокультуре этноса наделены символическим, эталонным, образно-метафорическим смыслом, закрепленным в содержании художественных текстов, фразеологизмов, метафор, пословиц и поговорок, мифов, легенд, ритуалов, религиозных и бытовых обрядов и пр. [3, с. 36].

В. А. Маслова определяет «культуроносные» области лингвокультуры, играющие важную роль для выражения концептологии этноса: безэквивалентная лексика и лакуны; мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; паремиологический фонд языка; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; метафоры и образы языка; стилистический уклад языков; речевое поведение; область речевого этикета [3, с. 37-38].

Функционирование языка заключается в закреплении и сохранении в своих языковых единицах концептов культуры и установок культуры; посредством языка культурные концепты и культурные установки создают культурный опыт и менталитет народа (этноса), которые воспроизводятся в следующих поколениях; выполняя функцию передачи культурного национального опыта, язык оказывает влияние на способ миропонимания, характерный для той или иной лингвокультурной общности [2, с. 55].

Использование базовых теоретических понятий лингвокультурологии позволяет решать задачи, связанные с научным поиском, описанием и дальнейшим развитием способов, с помощью которых единицы языка отражают, закрепляют и транслируют информацию о явлениях культуры определенной нации, – способов формирования национальной лингвокультуры.

Поскольку в единице языка заложена информация о культуре, то ей должна соответствовать определенная категория, которая способна описать соотношение и взаимодействие двух разных семиотических систем, то есть системы языка и культуры. В. Н. Телия назвала это явление культурной коннотацией.

Культурная коннотация представляет собой соотнесение смыслов, стоящих за знаком, с образной мотивацией. Возникновение специфических созначений, коннотаций, характерно для любого языка и возможно в любой культуре.

В ходе научных изысканий установлено, каким образом в номинативных единицах языка может быть представлена культурная информация. Выделены четыре пути ее репрезентации: посредством использования культурных сем, культурного фона, культурных коннотаций и культурных концептов.

Культура проникает в знаки языка через ассоциативно-образные основания их семантики и интерпретируется через выявление связи образов со стереотипами, эталонами, символами, мифологемами, прототипическими ситуациями и другими знаками национальной культуры [3, с. 55].

Система образов, закрепленных в семантике национального языка, формирует зоны накопления культурной информации в естественном языке, – культурного концепта.

В национальной лингвокультуре концепт представляет собой культурно маркированную смысловую единицу, ориентированную на особенности национального мировоззрения, являющуюся продуктом отражения коллективного мышления, хранящуюся в сознании языковой личности и транслируемую средствами языка. Следовательно, научное описание и выявление значения или значений языковой единицы в культурном дискурсе определенного этноса, национальной лингвокультуре, должно осуществляться на основе лингвистического исследования концепта.

Таким образом, научное исследование культуры с привлечением методов лингвистического анализа способствует более детальному осмыслению культуры, и языка, и, как результат, – концептуальной и языковой картин мира.

Список литературы

1. Гумбольдт, фон В. Язык и философия культуры. – М., 1985, Диалог с концептами русской культуры. / Под ред. Н. Л. Мишатиной. – М.: Изд-во «Русское слово», 2010. – 324 с.

2. Колесов, В. В. Культура речи – культура поведения / В. В. Колесов – Л.: Лениздат, 1988. – 271 с.

3. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

4. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; Пер. с англ. под ред. и с предисл. д-ра филол. наук проф. А. Е. Кибрика. – М.: Изд. «Прогресс», 1993. – 656 с.

5.Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

6. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие / А. Т. Хроленко; под ред. В. Д. Бондалетова. – 5-е изд. – Москва: Изд. «Флинта»: Наука, 2009. – 181 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Акашева К.Н., ассистент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Современная система образования требует усовершенствования методов обучения, так как меняются тенденции в образовании, которое становится открытым, инновационным, интерактивным, в связи с развитием технических средств [4].

Говоря об инновациях в обучении, необходимо помнить, что к их числу относят не только использование новых методик преподавания и переустройство образовательной практики с целью повышения ее эффективности. В методике преподавания происходит переход от коммуникативного подхода к интерактивному.

На сегодняшний день внедрение интерактивных технологий (в частности Интернет-ресурсов) в процесс обучения объясняется рядом задач:

– разноплановое развитие учащихся: помимо интеллектуального значимо также творческое развитие;

– активное использование интерактивных технологий стало требованием реальности: обучающиеся должны обладать информационно-технологической грамотностью [2, с. 59-61];

– процесс обучения должен быть более мобильным, информативным, и разносторонним – все это в процессе обучения обеспечивают интерактивные технологии.

Применение Интернет-ресурсов в высшей школе, особенно при обучении иностранных учащихся, играет большую роль, так как здесь на первый план выходит самостоятельная работа обучающихся. В традиционном понимании обучение – это передача учащимся как можно большего объема знаний. Преподаватель сообщает переработанную и осмысленную им самим информацию и определяет основные навыки, которые, по его мнению, должен выработать у учащихся. Роль учащихся в этом процессе – как можно точнее воспроизвести эти знания. Такого рода знания носят академический характер и в сознании учащегося имеют вид предметно-тематических блоков, которые зачастую не имеют смысловых связей [1].

Если говорить об интерактивном подходе, то здесь роли преподавателя и студента меняются. По определению, которое дано в Педагогическом энциклопедическом словаре, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится

полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску [5, с. 103]. Таким образом, суть интерактивного подхода в том, что у преподавателя появляется иная функция – проводник-наблюдатель или организатор процесса, его задача – создание условий для проявления инициативы студентов.

Интерактивные технологии, особенно, когда речь идет об обучении иностранному языку, повышают мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям [4, с. 121].

К сожалению, на сегодняшний день существует недостаточное количество учебно-методических разработок для реализации интерактивного подхода в образовательном процессе. Как правило, это популярные интернет-ресурсы, работа с которыми выстроена в методическом русле.

Так, существует методика работы с сервисом Google Maps, который представляет собой карту и спутниковые снимки. Автор методики предлагает следующий план работы с указанным сервисом [8]:

1. Выбор страны или города на карте.
2. Создание персонализированной карты.
3. Создание меток на карте: комментарии, информационные файлы (тексты, фотографии, видеоролики, ссылки на другие сайты и т.д.).

Создание данных карт осуществляется с учетом тем, изучаемых студентами в данный момент: «Еда, напитки», «Времена года», «Путешествия, каникулы, отпуск» и другие. Цель проекта – обобщить, закрепить и расширить знания учащихся по всем темам учебника, развить навыки аудирования, говорения, пополнить словарный запас [3, с. 186].

Данная технология основана на проектной методике обучения языку, которая, по мнению автора, активизирует самостоятельную работу обучающихся.

Существуют и другие разработки, основанные на интерактивном подходе при обучении языку. Так, в Центре международного образования МГУ при обучении иностранных студентов русскому языку активно используют стационарные компьютерные курсы: «Русский клуб», «Текстотека ЦМО МГУ» [6] и другие, которые позволяют активизировать все виды речевой деятельности студентов.

Особого внимания при рассмотрении интерактивного подхода в обучении РКИ заслуживает мультимедийное интерактивное учебное пособие по русскому языку для начинающих «Время говорить по-русски» [7], главными разработчиками которого являются В.А. Степаненко, А.Ю. Петанова, Ю.А. Коваленко.

Для использования данного пособия необходимым условием является наличие компьютера с выходом в Интернет. Пособие представляет сайт, на котором размещены разделы курса, которые связаны между собой: «Основной

курс», «Грамматический справочник», «Медиатека», «Библиотека», «Тестирование», «Словари» и т.д. Каждый из разделов можно использовать параллельно с главным разделом «Основной курс» или независимо от него. Главный раздел включает в себя 10 уроков, которые являются частями многосерийного анимационного фильма. На каждом уроке отрабатываются конструкции и грамматический материал, которые сопровождаются фонетическими, лексическими и грамматическими упражнениями. Присутствует также страноведческий материал, что является важной составляющей при изучении иностранного языка. Помимо содержания сайта необходимо отметить также удобную навигацию.

Данный курс направлен на подготовку к сдаче теста элементарного уровня владения русским языком в рамках Российской государственной системы тестирования, овладение лексическим минимумом около 1000 единиц, знакомство с особенностями русского этикета, жизнью России и многое другое.

Приведенные учебно-методические комплексы и разработки полностью не отменяют традиционного подхода к образовательному процессу, но позволяют студентам в большей степени усвоить изучаемый материал и активизировать их познавательную и речевую деятельность, а преподавателю – разнообразить занятия и дать студентам возможность самостоятельно осмыслить полученный языковой материал.

Список литературы

1. Бар Р., Таг Дж. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования // Дидактика высшей школы : сб. рефератов / редкол. : М. А. Гусаковский (отв. ред.) [и др.]. Мн. : БГУ, 2005.

2. Грин Н. В. Интернет как средство обучения // Успехи современного естествознания. – 2-10. – № 5.

3. Залова И. М. Географический сервис Google Maps как эффективное средство обучения иностранному языку в рамках проектной методики [Текст] / И. М. Залова// Филологические науки. Вопросы теории и практики : научно-теоретический и прикладной журнал. – 2016. – № 11, ч.2. – С. 184-188.

4. Обсков А. В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). С. 120-124.

5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

6. Сетевая текстотека ЦМО МГУ [Электронный ресурс]. URL: https://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/texts/

7. Сетевой учебно-методический интерактивный комплекс по русскому языку для начинающих «Время говорить по-русски!» [Электронный ресурс]. URL: https://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/

8. Четверикова В. Н. Проект на тему: «Веб-сервис Google Maps как способ изучения английского языка» [Электронный ресурс]. URL:

https://infourok.ru/proekt-na-temu-vebservis-goole-maps-kak-sposob-izucheniya-angliyskogo-yazika-1054026.html

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ

Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Современная динамика переводческой отрасли такова, что помимо традиционных сфер перевода (политика, международный бизнес, научные и культурные контакты) к переводческим услугам прибегают представители иных областей (например, консалтинговые агентства, образовательные организации, IT-компании и под.), что приводит к увеличению числа переводческих агентств и переводчиков-фрилансеров и росту конкуренции. Все это сопровождается повышением требований заказчиков к переводу, поскольку все чаще заказчиками выступают те, кто хорошо знает не только иностранный язык, но и двуязычную профессиональную терминологию, следовательно, более требовательно относятся к качеству переводческого продукта. Помимо этого, рынок переводческих услуг предъявляет все более жесткие требования к срокам выполнения перевода, а также к владению переводчиком современными технологиями, например, системами автоматизированного перевода.

Данные изменения переводческой отрасли приводят к тому, что традиционные модели обучения переводчиков не способны обеспечить формирование высококлассных и конкурентоспособных специалистов, обладающих необходимыми для современного рынка компетенциями. Это признают как отечественные, так и зарубежныеспециалисты в области переводческого образования.

Все чаще в опубликованных исследованиях звучит мысль о том, что необходимо сменить образовательную парадигму, изменить подходы к обучению переводчиков. Признается, что традиционные подходы, несмотря на то, что плодотворно работали на протяжении долгого времени, в настоящий момент не соответствуют требованиям времени, не формируют у обучающихся необходимых компетенций.

В первую очередь именно компетентностный подход выдвинут на первый план, главным в нем является не дать обучающемуся знания, как осуществлять перевод, но сформировать у него компетенции, т.е. личностные способности, которые позволят выполнять практические задачи на высоком профессиональном уровне.

Здесь следует сказать, что само понятие «подход» трактуется в достаточно широком смысле, начиная от доминирующей идеи обучения до стратегии обучения и совокупности принципов, на которых строится образовательный процесс. В рамках лингвистического образования понятие «подход» как компонент модели обучения было предложено американским методистом Эдвардом Энтони и понималось им как «a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning» [12, с. 21].

Несомненно то, что будучи исходной точкой, подход определяет процесс, методы, технологии и средства обучения.

Исходя из предложенного выше понимания подхода в обучении, можно говорить об общих «идеях» о том, что должно представлять собой переводческое образование, а также о более специфическом видении самого процесса обучения.

Если рассматривать подход обобщенно, то наблюдается очевидный сдвиг в сторону обучающегося, практики и инновационности (см. рисунок 1).

традиционные подходы (traditional approaches)	⇨	новые подходы (new approaches)
общий / теоретический подход (general approach)	⇨	практический подход (practical approach)
подход «в центре преподаватель» (teacher-centered approach)	⇨	подход «в центре обучающийся» (learner-centered approach)

Рисунок 1 – Смена подходов к обучению

Замена традиционных подходов новыми происходит постоянно. В рамках обучения переводу к традиционным подходам можно отнести следующие подходы.

Текстоцентрический подход (text-based approach): в рамках данного подхода центральным элементом переводческого обучения является текст, а способность работать с текстом – мерилом переводческого мастерства, причем процесс обучения строится от простого к сложному («сложным» традиционно оказывался текст научно-технический). Нельзя отрицать, что основным полем деятельности переводчика является завершенное речевое произведение, или текст, а отдельные слова всегда являют свое значение именно в контексте, однако текстоцентрический подход подчас выливается в следующую ситуацию: преподаватель в начале занятия дает студентам текст, а в конце собирает переводы и выставляет оценки. В лучшем случае на следующем занятии происходит разбор типичных (и далеко не всех) ошибок. Обучающийся привыкает работать один, не замечает нестандартных ситуаций в тексте оригинала, редко прибегает к своим теоретическим знаниям и часто не может объяснить своего переводческого решения.

Грамматический подход (grammar-based approach) [13]. При грамматическом подходе перевод, с одной стороны, является средством изучения грамматики иностранного языка, а с другой стороны, усилия студента оказываются всецело направленными на создание грамматически корректного высказывания на языке перевода, а другие коммуникативные факторы (семантические, социо-культурологические и под.) игнорируются или недостаточно учитываются. Кроме того, грамматика иногда становится

единственным способом понять исходный текст. Естественно, речь переводчика должна быть грамматически правильной на любом из языков, но это не должно становиться самоцелью.

Помимо указанных выше, можно говорить о подходе, который обозначается как «writing-centered», иными словами, основной упор делается на письменном выполнении заданий. С одной стороны, у человека существует механическая и зрительная память, которые играют определенную роль и в готовности переводчика к переводу, с другой стороны, задание, выполненное в фиксированной письменной форме, легче оценить, однако на письмо и проверку уходит больше времени, чаще возникает соблазн использовать чужие мысли. Подобный подход неизбежен в обучении письменному переводу, но подменять письменным переводом работу на занятиях по устному переводу, что иногда делается, недопустимо.

В рамках традиционных подходов в классе создается искусственная, причем статичная, среда, которая совсем не напоминает реальные условия переводческой деятельности, и выстраивается вертикаль взаимоотношений преподавателя и обучающегося, который заведомо ниже. Инициативности и творчеству в таких условиях развиваться сложнее. Возможно, такая модель и дает более прочные теоретические знания, но не учит приспосабливать их к меняющимся условиям реальной переводческой деятельности.

Переход от общего обучения к практическому как раз и знаменует отказ от теоретического подхода к обучению, когда важным становятся не знания сами по себе и не их источник (преподаватель, учебник, теоретическая концепция), а умение применять эти знания для решения реальных задач, причем в нестандартных ситуациях. Конечно, окончательного отказа от теории перевода нет и не произойдет, но именно в рамках практикоориентированного обучения у обучающихся формируется навык использовать теорию, чтобы она не лежала мертвым грузом в уме, а была источником практического умения.

Критика существующих подходов к обучению переводчиков не в последнюю очередь коснулась соотношения «преподаватель – обучающийся». В течение очень долгого времени в центре образовательного процесса был преподаватель (инструктор, мастер). Дональд Кирали называет его «the guardian of translatory truth – keeper of the correct translation» [5, с. 99], иными словами, преподаватель был тем человеком, который в итоге дает «правильный» вариант перевода или выносит вердикт, насколько перевод, предложенный студентом, является «правильным». При таком подходе ограничивается активность и инициативность студента. Когда в центр процесса обучения ставится обучающийся, это дает больше возможностей для развития переводческих компетенций. Активная роль студента позволяет ему не ожидать правильного решения преподавателя, а искать его самому, перебирая разные варианты и применяя свои знания, а задача преподавателя в этом случае сводится к тому, чтобы направлять поиски обучающегося, оказывая методическую и возможно психологическую помощь. О таком обучении через непосредственный опыт еще до нашей эры говорил Конфуций («дай мне сделать – и я пойму»).

Кирали разрабатывает социо-конструктивистский подход, который некоторыми специалистами считается одним из наиболее влиятельных в настоящее время [10]. Применение данного подхода воспитывает в обучающихся ответственность за свои решения, независимость, способность видеть альтернативу, позволяет перейти от передачи знаний к формированию знаний [4]. Важное значение приобретает сотрудничество, активное обучение и задания из реальной практики.

Новые приоритеты находят свое отражение в современных подходах, а именно в обучении через сотрудничество (cooperative / colloborative learning), обучении через задания / задачи (task-based learning, TBL), проектном / проблемном обучении (project / problem based learning, PBL). Помимо указанных, теоретики переводческого образования говорят о таких подходах, как корпусный подход (corpus-based approach), дискурсивно-коммуникативный подход (discourse-based approach, communicative approach), интерактивный подход (interactive approach), подход, нацеленный на формирование целостной личности переводчика (whole-person approach).

PBL [1], [3], [15] основывается на долгосрочной, междисциплинарной и «студентоцентрической» аудиторной деятельности. Этот подход «is designed to be used for complex issues that require students to investigate in order to understand: in a project-based class, students often must organize their own work and manage their own time» [11, с. 4]. Главными положениями в рамках данного подхода являются идеи, что обучение происходит эффективнее, когда знания применяются на практике, и что применение знаний для решения практических задач улучшает способности обучающегося организовывать знания, хранить и извлекать их.

Цель PBL заключается в том, чтобы интегрировать традиционную аудиторную деятельность с реальными практическими задачами. Иными словами, обучающийся находится в реальных переводческих условиях, но в «безопасной среде» [11, с. 5]. Обучение в рамках данного подхода при правильной инструкции вооружает будущих переводчиков стратегиями решения будущих задач их переводческой деятельности. «Instruction has its goal to make the student a self-sufficient problem-solver» [там же].

На практике проектный подход может реализовываться в вовлечении студентов в выполнение реальных (не смоделированных искусственно) переводческих заданий для реальных заказчиков. Выполняя такие задания, студенты приобретают навыки работы и коммуникации в малых группах, разработки плана-графика выполнения заказа с учетом требований заказчика, составления терминологических глоссариев и работы с системами ТМ, а также решения различного рода технических и логистических проблем, которые могут возникнуть.

Джон Лармер и Джон Р. Мергендоллер выделяют семь основных элементов проектного подхода: желание или необходимость приобрести новое знание; центральный вопрос, в котором фокусируется основная идея проекта и который должен быть открытым, многогранным, дающим пищу для

размышлений; возможность выбора и самостоятельного принятия решений; формирование навыков работы в команде, общения, критического мышления, использования новых технологий; исследование и новизна решений; обратная связь, рефлексия и разбор чужих работ; создание продукта, который может быть использован вне учебного процесса, в реальной жизни, и его публичная презентация [8].

Проектный подход позволяет обучающимся сформировать умения и навыки редактирования, презентации, обучения, коммуникации, ориентирования на рынке труда и технологические умения переводчика.

Реализация PBL невозможна без сотрудничества в малых и больших группах, без интерактивности в обучении. Групповая работа не отменяет индивидуальную работу и индивидуальное творчество, но позволяет развить решающие для современной профессиональной деятельности навыки общения и кооперации, а также активную профессиональную позицию, когда обучающийся не является молчаливым исполнителем задания на репродуктивном уровне, а ищет и предлагает свои решения традиционных или нестандартных задач.

PBL тесно связан с TBL. TBL нацелен увеличение эффективности обучения благодаря тому, что обучающиеся выполняют задания, связанные с реальной жизнью, а не фокусируются исключительно на лингвистических или технических проблемах. В рамках переводческого образования TBL также предполагает, что задания, выполняемые в аудитории, являются заданиями из реальной переводческой практики. Д. Ли предлагает адаптировать классическую циклическую модель TBL для переводческого образования и выделяет 6 ступеней: pre-task, task, reporting, analysis, revision, reflection [9]. Само задание должно отвечать следующим характеристикам:

- есть реальная или предполагаемая нужда в переводе данного текста;
- задание является реальным или смоделированным переводческим заданием;
- задание должно активизировать широкий спектр переводческих компетенций;
- студенты должны быть заинтересованы в выполнении задания;
- оценка должна охватывать и результат, и процесс выполнения задания.

TBL, по мнению М. Гонсалес Дейвис [2], объединяет в себе три подхода:

- ориентированный на функцию: студент осознает, зачем, где и когда он выполняет переводческое задание;
- ориентированный на процесс: студент осознает переводческие стратегии и решения, которые используют профессионалы, и те стратегии и решения, которые он применяет сам, что ведет к улучшению связности текста, качества и скорости перевода;
- ориентированный на продукт / результат: важным является конечный текст перевода, созданный студентом.

И проектное обучение, и обучение через задания строятся на умении обучающегося осуществлять профессиональную коммуникацию, сотрудничать

и использовать язык и перевод для решения коммуникативных задач, поэтому правомерно говорить о том, что cooperative / colloborative learning, task-based learning, project / problem based learning, discourse-based approach и communicative approach – это разные названия для одного общего подхода, в рамках которого формируются профессиональные компетенции переводчика через реальные коммуникативные задания. В центре образовательного процесса стоит студент, а большая часть времени отводится его самостоятельной деятельности. Роль преподавателя, как уже было сказано, сводится к роли координатора и инструктора данной деятельности. Самостоятельная деятельность студента не должна сводиться только к выполнению аудиторных заданий и домашней работы, а должна включать в себя самостоятельную (не заданную преподавателем) практику. Например, программа «European Masters in Conference Interpreting» требует 400 часов аудиторной работы и 600 часов внеаудиторной самостоятельной практики студента в год. Некоторые исследователи считают, что достижение профессиональных стандартов возможно только при практике в 3000-5000 часов, что невозможно обеспечить только аудиторной работой.

Одним из подходов, о котором, несмотря на существенные успех корпусной лингвистики, применительно к переводческой деятельности заговорили лишь недавно, является корпусный подход. Как показали исследования [7], профессиональные переводчики нечасто применяют корпуса в своей деятельности, однако использование корпусов может способствовать приобретению специализированных знаний в определенных областях, формированию профессиональной терминологии и накоплению лингвистической информации о функционировании языковых единиц. Корпус может помочь в повышении лингвистической грамотности будущих переводчиков, помочь избежать дословного перевода, искажения значения, неправильного использования стиля или регистра и т.д. Для целей переводческой деятельности и для обучения переводу применяются как параллельные и сопоставительные корпуса, так и одноязычные. Поскольку параллельные корпуса для разных пар языков или отсутствуют, или недостаточно полные, то студентов необходимо обучить составлению собственных параллельных корпусов, каким бы трудоемким этот процесс ни был. Однако с усовершенствованием инструментов CAT составление параллельных глоссариев и корпусов стало значительно легче.

Подход, нацеленный на формирование целостной личности переводчика (whole-person approach), перекликается с подходом, в центре которого находится обучающийся (learner-centered approach) и предполагает, что студент «should be educated as well-rounded and well-adjusted translators or translation specialists», что достигается созданием «здоровой» (т.е. нацеленной на всестороннее развитие личности переводчика) образовательной среды. Данный подход характеризуется тем, что представляет собой «an integrated network of competences with open-ended readiness for constant new development» [14, с. 605], и не только вооружает студента профессиональными переводческими

умениями и техниками, но и воспитывает его как всестороннюю культурную личность, не ограниченную рамками профессиональной деятельности и способную к инновациям.

Таким образом, выделяемые современными специалистами в области переводческого образования подходы имеют одну цель – формирование профессионала, который готов к применению полученных знаний и, в большей степени, умений в реальной переводческой практике и способен адаптироваться кновым условиям профессиональной деятельности. Основными требованиями для этого является построение обучения вокруг студента как главной фигуры образовательного процесса, создание среды, приближенной к реальным условиям, в первую очередь за счет выполнения реальных переводческих заданий для реальных заказчиков, создание условия для развития навыков коммуникации, кооперации, ориентирования в рынке труда, а также вооружение будущих специалистов современными технологиями.

Список литературы

1. Alkhatnai, M. Teaching Translation Using Project-Based-Learning / M. Alkhatnai// AWEJ for Translation &LiteraryStudies. – 2017. – Volume 1. – № 4 (October). – P. 83-94.

2. González Davies M. Minding the Process, Improving the Product: Alternatives to Traditional Translator Training / M. González Davies // Training for the New Millenium: Pedagogies for Translation and Interpreting / Ed. by M. Tennent. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. – P. 67-82.

3. González, J. VITAL: Virtual Interpreting Training and Learning / J. González, F. Gany // International Journal of Interpreter Education. – 2010. – № 2. – P. 148-157.

4. Kiraly, D.C. A Social Constructivist Approach to Translation Education: Empowerment from Theory to Practice / D.C. Kiraly. – Manchester: St. Jerome, 2000.

5. Kiraly, D.C. Pathways to Translation: Pedagogy and Process / D.C. Kiraly. – Ohio: Kent State University Press, 1995.

6. Kubánek, M. Teaching Translation Strategies: The Case of Condensation / M.Kubánek, O.Molnár // Teaching Translation and Interpreting Skills in the 21st Century / Ed. by J. Zehnalova, O. Molnar, M. Kubanek. – Olomouc: Palacky University, 2012. – P. 75-92.

7. Kübler, N. Working with Corpora for Translation Teaching in a French-speaking Setting / N. Kübler // New trends in Corpora and Language Learning / Ed. by A. Frankenberg-Garcia, L. Flowerdew, G. Aston. – Continuum International Publishing Group, 2011. – P. 62-80.

8. Larmer, J. Seven Essentials for Project-based Learning / J. Larmer, J.R. Mergendoller // Giving Students Meaningful Work. – 2010. – Volume 68. – Number 1 (September). – P. 34-37. – Режимдоступа: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx

9. Li, D. Teaching Business Transaltion: A Task-based Approach / D. Li // The Interpreter and Translation Trainer. – 2013. – 7(1). – Режимдоступа: https://www.researchgate.net/publication/296839004_Teaching_Business_Translation_A_Task-based_Approach

10. Mar Sánches Ramos, M. del. Exploring Social Translation and Ethics in the Classroom: Some Implications for Translator Training / M. del Mar Sanches Ramos // Papers in Translation Studies / Ed. by S. Izwaini. – Cambridge Scholar Publishing, 2015. – P. 96-112.

11. Mileto, F. Teaching Computer-assisted Translation and Localization: A Project Based Approach / F. Mileto, L. Muzii // Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices / Ed. by ŁukaszBogucki. – Cambridge Scholars Publishing, 2010. – P. 3-14.

12. Richards, J.C. Approaches and methods in language teaching / J.C. Richards, Th.S. Rodgers. – Cambridge University Press, 2014. – 409 p.

13. Siregar, R. Grammar Based Translation Method in Translation Teaching / R. Siregar / International Journal of English Language & Translation Studies. – 2018. – № 6(2). – P. 148-154.

14. Tan, Z. Towards a Whole-person Translator Education Approach in Translation Teaching on University Degree Programmes / Z. Tan // Meta: Translators' Journal. – 2008. – 53 (3). – P. 589-608. – Режимдоступа: https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2008-v53-n3-meta2400/019241ar/

15. Wang, B. Bridging the Gap between Interpreting Classrooms and Real-World Interpreting / B. Wang // International Journal of Interpreter Education. – 2015. – № 7(1). – P. 65-73.

ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аргунеев Э.П.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Современные общественные и технические тенденции способствовали изменениям мышления и восприятия информация человеком. Исследователи [4] пишут, что такое развитие информационных технологий оказало влияние на формирование у многих обучающихся клипового мышления, которое характеризуется быстрым восприятием визуальной информации. В рамках обучения такой феномен проявляется низкой степенью освоением информации, поверхностным ознакомлением, краткосрочным запоминанием. Обучающиеся с клиповым мышлением с трудом воспринимают текстовую вербальную информацию. Вместе с этим возникают трудности в работе с языковым материалом.

Аналитический обзор современных учебников по иностранным языкам позволил сделать вывод, что иллюстрированный материал занимает важное место и используется как наглядное средство обучения. Такой подход к обучению, с одной стороны, развивает клиповое мышление и, с другой, активизирует познавательные процессы.

Результатом визуализации информации является креолизованный текст. В методической науке накоплен опыт исследования сущности сложного лингвистического образования на уроках иностранного языка. Место поликодового текста при обучении чтению, типология креолизованных гипертекстов, особенности работы с таким текстом – все эти вопросы рассмотрены в работах Н.М. Андронкиной [1], И.А. Кольцова [3], И.Ю. Моисеевой и Э.П. Аргунеева [5], К.С. Сыроватской [7] и других ученых.

Выявлено, что креолизованный текст при обучении иностранному языку обладает рядом особенностей. «Лингводидактический потенциал такого текста заключается в том, что он может быть использован в различных аспектах: изучения правил чтения, лексики, грамматики, письма, говорения» [5, с. 2257]. Иконический компонент текста позволяет преодолеть языковой барьер, снимает эмоциональное напряжение, создает благоприятную психологическую атмосферу, что влияет на эффективное обучение.

И.А. Кольцов отмечает, что «обучение иноязычному общению на основе креолизованных гипертекстов позволяет объединить в единое целое новые технологии компьютерного обучения иностранным языкам наряду с традиционными методами и средствами» [3, с. 94].

К.С. Сыроватская пишет, что «отличительные текстообразующие параметры поликодовых текстов обусловливают специфику действий по осмыслению поликодового текста и предполагают становление нового типа

читателя: читателя-зрителя, читателя-аналитика, читателя-соучастника процесса порождения текста» [7, с. 100].

Так, проблема исследования заключается в том, что использование креолизованных текстов на уроках иностранного языка имеет двойственную природу. С одной стороны, такое средство обучения способствует созданию наглядности дидактического материала, формирует познавательный интерес у обучающихся. С другой стороны, способствует развитию клипового мышления, что оказывает влияние на степень запоминания изученного. В связи с чем, появляется необходимость в разработке таких приемов работы с креолизованным текстом, которые будут препятствовать формированию клипового восприятия информации и развивать умения и навыки работы с иностранным языковым материалом.

Цель данной статьи заключается в определении приемов использования креолизованных текстов на уроках иностранного языка. Применение таких приемов в образовательном процессе основывается на общедидактических и частных принципах. Во-первых, под креолизованным текстом понимается результат визуальной обработки и систематизации информации. Во-вторых, сложное текстовое образование является не наглядным средством, а результатом интеллектуальной деятельности самого обучающегося. В-третьих, креолизация текста в рамках обучения проявляется в следующем: словесный компонент представлен в большей степени, икона служит указателем взаимосвязи тематических блоков и создает целостность информации. Так, креолизованные тексты представлены схемами, тематическими блоками и т.д.

Прием «Кластер» представляет собой графический способ систематизации информации. Схема может создаваться на основе грамматического материала, текста, аудиозаписи. Создание кластера требует указание причинно-следственных связей между объектами и тематической направленности. Рассмотрим пример (рисунок 1).

Задание: *составьте кластер на тему типы прошедшего времени во французском языке.*

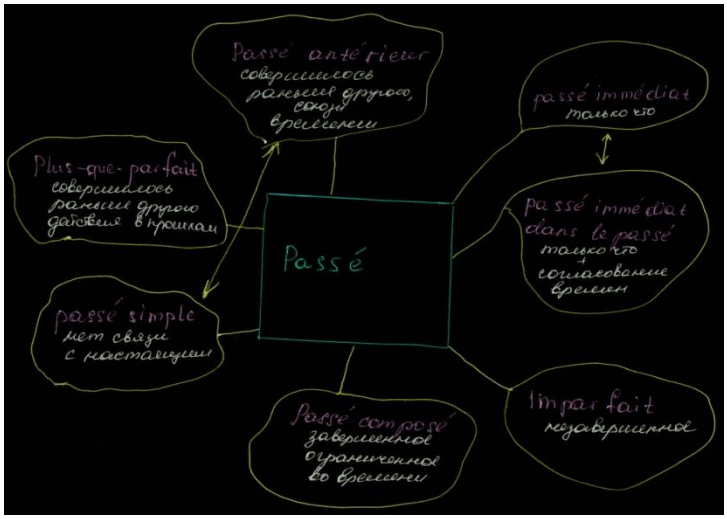

Рисунок 1 – Пример выполненного задания

Работа с таким приемом может использоваться в групповой работе. Для этого нужно распределить группы по типам прошедших времен. Задание группе: *составьте кластер, отражающий особенности употребления и построения вашего типа прошедшего времени.* В результате группы объединяются и создают общую схему.

Такой прием может использоваться не только в рамках изучения грамматической темы, но и в процессе чтения текста, словарной работы.

Выделяется такой тип кластера, как «Вопросы Блума», который эффективно реализуется в процессе работы с текстом на уроках иностранного языка. Само задание представляет собой креолизованный текст, который состоит из основных универсальных вопросов по прочитанному тексту (рисунок 2).

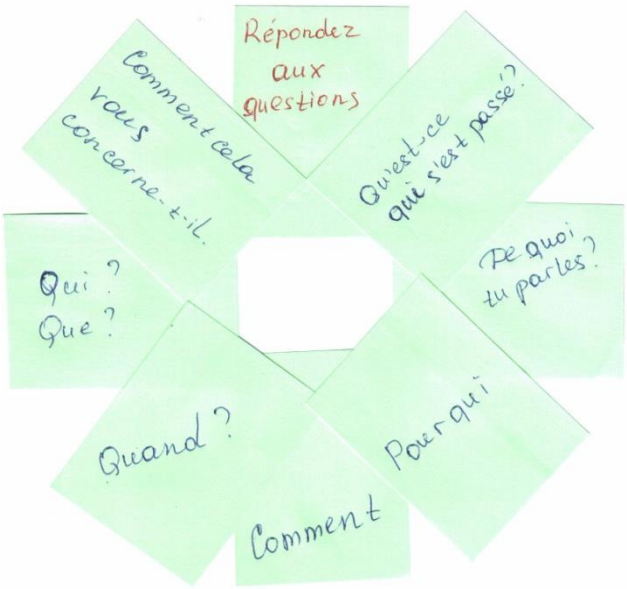

Рисунок 2 – Вопросы Блума

Представленный список вопросов направлен на освоение текста. Обучающимся предлагается составить такую же схему с ответами.

Цель современного изучения иностранного языка – развитие навыков устной коммуникации. Предложенные приемы могут использоваться в рамках активизации и формирования навыков устной монологической и диалогической речи.

С целью развития коммуникативной компетенции (говорения) рассмотрим прием «Звезда» (рис. 3). При работе с мини-группой каждому обучающему предлагается нарисовать звезду, на вершинах которой необходимо написать слово, связанное с ним. Данное слово может обозначать профессию, хобби, любимое блюдо, род деятельности, название посещенных мест (стран, городов, музеев, культурных центров) и т.д. После того как все нарисовали схему, один обучающийся демонстрируют свою звезду, а другие задают

уточняющие вопросы о значении написанного слова. Например, вопросы к рисунку 3:

Ты был во Франции? (Ты хочешь поехать во Францию?).

Ты слушаешь Битлз? (Тебе нравится / не нравится группа Битлз?).

Ты не любишь тригонометрию? (Ты силен в тригонометрии?).

Ученик, демонстрирующий свою звезду, отвечает на вопросы (*да/нет*), если другие долго не угадывают значение слова, то ученик сообщает сам, что оно для него значит.

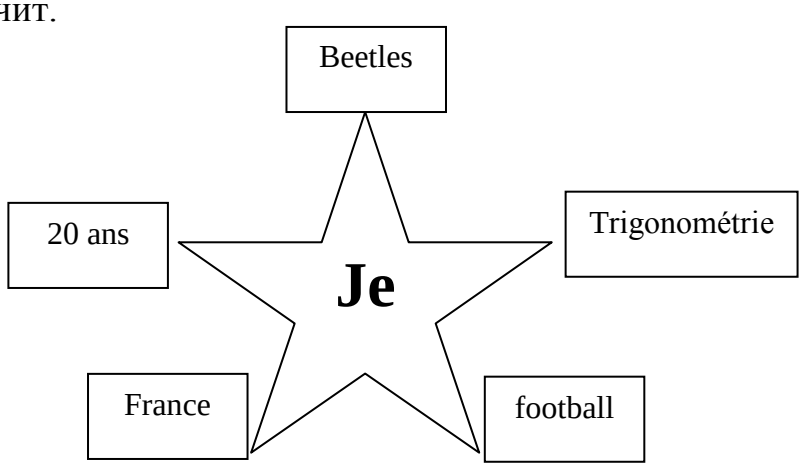

Рисунок 3 – Прием «Звезда»

Таким образом, такие приемы использования креолизованного текста могут быть использованы на различных этапах урока иностранного языка. Данное средство обучения обладает педагогическим и развивающим потенциалом, а также универсален в использовании. Предложенные приемы могут использоваться в рамках активизации и формирования навыков устной монологической и диалогической речи. Наряду с этим, соблюдение частных принципов обучения с помощью сложного текстового образования препятствует развитию клипового мышления. Выявлены такие достоинства креолизованного текста, раскрывающиеся в рассмотренных приемах: активизация познавательной деятельности, создание условий для группового взаимодействия, систематизация знаний, эффективное освоение грамматического или языкового материалов, формирования навыков изучающего чтения, развитие универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Андронкина, Н.М. Текстовый материал в обучении иностранному языку как специальности: монография / Н.М. Андронкина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008. – 358 с.

2. Аргунеев, Э.П. Психолингвистический анализ креолизованного текста / Э.П. Аргунеев // Филологические чтения: Материалы Международной научно-практической конференции (Оренбург, 15-16 декабря 2016 г.): ООО ИПК «Университет», 2017. С. 444-449.

3. Кольцов И.А. Креолизованные гипертексты и их методическая типология в обучении межкультурному иноязычному общению в языковом вузе / И.А. Кольцов // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 3. – С. 91-94.

4. Ломбина, Т.Н., Особенности обучения детей с клиповым мышлением / Т.Н. Ломбина, О.В. Юрченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 1. – С. 45-50.

5. Моисеева, И.Ю. Использование креолизованных текстов при обучении русскому как иностранному / И.Ю. Моисеева, Э.П. Аргунеев // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбург. гос. ун-т. – Электрон. дан. – Оренбург: ОГУ, 2018. – С. 2253-2257.

6. Моисеева, И.Ю. Экспериментальное исследование сильной позиции креолизованного текста / И.Ю. Моисеева, Э.П. Аргунеев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 7-1 (85). – С. 146-150.

7. Сыроватская, К.С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке / К.С. Сыроватская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 4 (715). – С. 94-100.

ПРЕДМЕТНО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ КАК СПОСОБ СЕМАНТИЗАЦИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Баймуратова У.С., канд .филол .наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Формирование лексического навыка на занятиях иностранным языком во многом зависит от этапа ознакомления с новым лексическим материалом. Адекватность понимания и прочность запоминания лексической единицы обусловлены выбором верного приема семантизации слова, где семантизация – «система действий, связанная с раскрытием значения слова» [3, 234]). Целью данной работы является демонстрация опыта практического применения такого беспереводного приема семантизации новой лексики, в том числе и лакунарной, как предметно-изобразительная наглядность. Текстовым материалом примеров послужила вторая часть учебного комплекса «English» – «Reading, Writing and Conversation», автором которой является Е. С. Меркулова.

А.О. Алимова отмечает следующие общие требования к семантизации вводимой лексики: «научность (которая подчеркивает, что семантизация должна соответствовать современному уровню лингвометодики); соответствие конкретным условиям преподавания (протекает ли процесс обучения иностранному языку в родной среде студентов или в иностранном окружении); функциональность (к семантизации необходимо подходить как к началу формирован лексических навыков)» [1, 108].

Отечественные и зарубежные методисты всю семантизацию нового лексического материала сводят к двум основным способам – это переводной и беспереводной [6, 1819].

Переводных способов семантизации всего два:

1) замена слова (словосочетания или оборота) соответствующим эквивалентом родного языка;

2) перевод-толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке учащимся сообщают сведения о совпадении (или расхождении) в объеме значения [2, 299].

Беспереводных способов семантизации тоже два:

1) языковая и речевая наглядность (толкование, комментарии, словарные дефиниции, использование контекста, синонимы, антонимы, словообразовательный или этимологический анализ слова);

2) предметно-изобразительная наглядность (иллюстрации, предметы, действия, слайды, картинки, компьютерная графика, жесты, мимика) [6, 1819].

С.Т. Сас расширяет примеры предметно-изобразительной наглядности дополнением использовать интернет-ресурсы, благодаря которым сейчас

появился широкий выбор современных аутентичных материалов предметно-изобразительной наглядности [5, 221].

Сегодня современные технологии позволяют на занятиях по иностранному языку обращаться к помощи интернета в качестве вспомогательного средства при понимании значения слова. На наш взгляд, при семантизации новой лексики интернет-ресурсы могут использоваться и для языковой/речевой наглядности, и для предметно-изобразительной. При работе с аутентичными текстами встречаются слова или словосочетания, у которых нет эквивалентов в русском языке. Этот пласт лексики называется лакунарной лексикой, под которой мы, вслед за О.А. Тарасовой, понимаем такие лексические единицы, у которых нет «дословных эквивалентов в одном из сопоставляемых языков, по причине отсутствия или понятия в одной из лингвокультур, или лексической единицы, выражающей это понятие» [6, 1819]. Как и любой другой пласт лексики, лакунарная лексика может быть абстрактной и предметной. Интернет-ресурсы помогают раскрыть абстрактные понятия с помощью англоязычного толкования, словарной дефиниции, использования контекста. Однако раскрыть значение абстрактного понятия с помощью предметно-изобразительной наглядности довольно сложно, поэтому этот прием семантизации практически не применяется в данном случае. По-иному обстоит дело с предметной лакунарной лексикой, которую удобно осваивать с помощью картинок, например, в международной поисковой системе Google. Стоит отметить, что не всегда этот вариант используется обособленно, есть случаи, когда наглядность выступает в комбинации с другими способами семантизации.

В разряд лакунарной лексики попадают слова из области «еда», «одежда», топонимы разной классификации.

Предметно-изобразительная наглядность помогает студентам составить представление об изучаемом явлении. Так, например, в предложении «For myself I chose the cheapest dish on the menu and that was a mutton chop» [4, 169] трудность вызывает сочетание «a mutton chop», в переводах на занятии это и «рубленная баранина», и «котлета из баранины». Благодаря картинкам в системе Google, студенты получают представление об отбивной из баранины на косточке. Кроме того, узнают параллельное значение: «mutton chop» – это такой тип бороды, когда бакенбарды узкие у висков расширяются книзу.

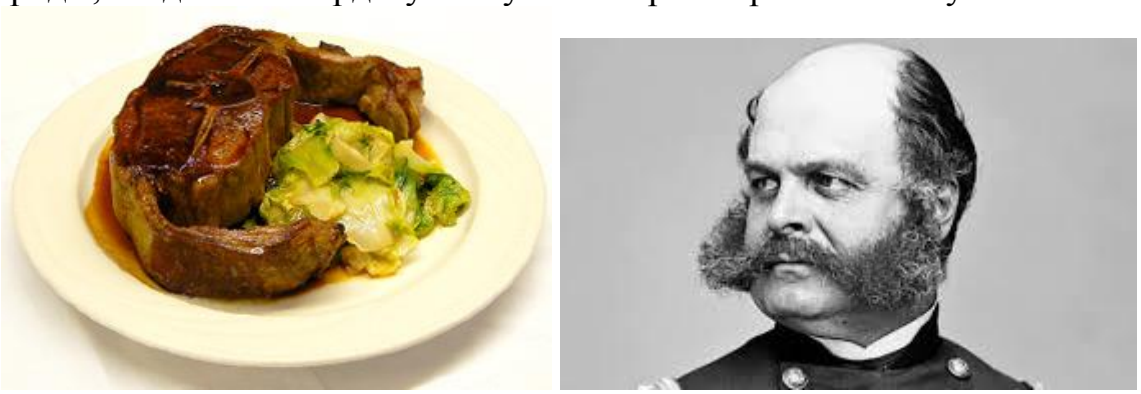

Рисунок 1 – Mutton chop

Еще один пример из разряда «ложных друзей переводчика» – слово «marmalade» («The English have tea with milk and toasts with butter and marmalade» [4, 167]), которое студенты ввиду совпадения с русской лексемой «мармелад» переводят также «мармеладом», не подозревая, что под «marmalade» скрывается «апельсиновое варенье», которое и можно намазать на бутерброд с маслом. Эту лингвистическую загадку легко решить при соответствующем запросе в международной поисковой системе.

Рисунок 2 – Marmalade

Авторы учебников не оставляют без внимания лакунарную лексику, иногда можно найти комментарии после текста. Так, предложение «…but she didn't like the chopped peppercorns and Oxos that we added to it» [4, 68] содержит затекстовую сноску: Oxos – Оксоз (название бульонных кубиков) [там же, 70]. Интернет-картинки помогают почерпнуть больше информации о названии продукции (так, точнее будет перевести Оксо, опустив передачу грамматической формы множественного числа посредством окончания -*s*), также можно расширить свой кругозор общей и исторической справкой о продукции Oxo.

Рисунок 3 – Oxos

Вызывающей интерес в межкультурной коммуникации является лексика тематической группы «одежда». В тексте «Ruth at College» читаем: «She bought herself a couple of pleated skirts, like those worn by Miss Parker; she bought cardigans and saddle shoes…» [4, 200]. На первый взгляд, все понятно: плиссированная юбка и двухцветные кожаные туфли, о чем студенты узнают из комментария после текста. Однако не всей мужской аудитории удается представить себе плиссированную юбку, а с визуализацией туфель проблемы и у мужской, и у женской аудитории.

Рисунок 4 – Saddle shoes

Приведем еще два примера использования предметно-изобразительной наглядности при изучении новой лексики. Данные понятия нельзя отнести к лакунарной лексике, так как их эквиваленты существуют в русском языке. Однако сложность возникает из-за знакомых слов для перевода, что ведет к ложному переводу: это сочетание «grandfather clock» («Eyes land on grandfather clock» [4, 80]) и «hobby-bike» («Well, I don't exactly ride it because both pedals have fallen off and the chain has snapped, so now it's more like a hobby-bike» [там же, 69]). «Дедушкины часы» и «велосипед для хобби» в переводе не вызывают у студентов смущения и подозрения, что что-то не так. Важно помнить, что все способы семантизации новой лексики следует применять на занятиях комплексно, поэтому вариативно можно предложить обучающимся гугл-картинки, либо англоязычное толкование данных понятий для выяснения, что «grandfather clock» – это напольные часы, а «hobby-bike» – беспедальный велосипед, ставший весьма популярным в России лишь совсем недавно, хотя и был изобретен в 1817 году Карлом Дрезом.

Рисунок 5 – Grandfather clock

Рисунок 6 – Hobby-bike

Таким образом, для предметно-изобразительной наглядности Интернет служит своеобразным дополнением и решением лингвистических задач своими иллюстрациями в отношении новой предметной лексики, изучаемой на занятиях по иностранному языку.

Список литературы

1. Алимова А.О. Формы семантизации лексики иностранного языка / А.О. Алимова // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. – 2015. – № 1 (30). – С. 108-111

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ.лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

3. Махмурян К.С. Обучение лексической стороне речи / Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

4. Меркулова Е.С. Английский язык. Чтение, письменная и устная практика / Е.С. Меркулова. – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 368 с.

5. Сас Т.С. Особенности приемов семантизации иноязычной лакунарной лексики / Т.С. Сас [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rep.bsmu.by/handle/BSMU/24540 (дата обращения 18.12.2019).

6. Тарасова О.А. Некоторые приемы семантизации иноязычной лексики / О.А. Тарасова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2012/1819.htm (дата обращения 18.12.2019).

ПРЕИМУЩЕСТВА РАБОТЫ С СОВРЕМЕННЫМИ ФОРМАМИ ЭПИСТОЛЯРНЫХ ЖАНРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Быкова А.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное Учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Говоря о реалиях сегодняшнего дня, информационные потоки продолжают набирать обороты. Следовательно, общество стремится быть в непрерывной коммуникации с внешним миром. Благодаря широкому распространению электронных коммуникационных технологий основным способом осуществления коммуникации выступает электронная переписка как одна из современных форм эпистолярных жанров.

Эпистолярные жанры (от греч. epistole – письмо) – это особая форма словесности, которая воплощается в текстах, «имеющих форму письма, открытки, телеграммы», посылаемые адресату для передачи какой-либо информации [1].

По специфике реализуемого в тексте письма функционального стиля была предложена классификация эпистолярных жанров:

1. официально-деловое письмо (написано в официально-деловом стиле; представляет собой письма, изложенные как деловые документы);
2. профессионально ориентированное письмо (написано в научном стиле; представляет собой переписку рабочей тематики между людьми одной профессии, обычно в сфере науки);
3. публицистическое письмо (изложено в публицистическом стиле; обычно письма или очерки в газетные издания или журналы);
4. художественное письмо (написано в стиле языка художественной литературы; письма из художественных произведений);
5. частное письмо (написано не в одном конкретном стиле; обычно сочетает в себе элементы делового и разговорного стилей; данные письма не предназначены для публикаций) [3].

Также выделяют другую классификацию эпистолярных жанров согласно разновидностям эпистолярных текстов:

1. почтовая корреспонденция: разного рода открытки, частные и деловые письма;
2. тексты, которые передаются при помощи телефонной связи: SMS-сообщения, передаваемые по мобильному телефону или сообщения в пейджере;
3. электронные послания: все текстовые сообщения, которые передаются посредством электронной почты, а также сообщения в чатах, на форумах и сайтах [2].

Традиционные формы эпистолярных жанров не прекратили свое существование. Они перешли на новый уровень своей реализации, приобрели

новые формы и, тем самым, стали еще более востребованы. Электронный формат переписки и все текстовые сообщения, которые передаются посредством информационных технологий, считаются современными формами эпистолярных жанров.

Преимущества электронного общения безграничны:

1. скорость передачи информации (моментальный обмен данными (как текстовыми, так и графическими) держит человека в курсе последних новостей);
2. надежность и сохранность данных;
3. история переписки всегда будет под рукой (при необходимости человек всегда может воспользоваться сохраненными сообщениями, документами и иными данными, чтобы восстановить в памяти какие-либо детали);
4. легкочитаемость (у каждого человека имеется почерк, свойственный только ему, который иногда сложно разобрать другому человеку; электронный формат сообщения намного проще прочитать при наличии дополнительных функций: посылаемое сообщение или картинку всегда можно увеличить или уменьшить для своего удобства и т.д.);
5. доступность (возможность прочитать электронное письмо представлена на любом техническом средстве, которое имеет доступ к сети Интернет);
6. возможность пересылки огромного объема информации, различных файлов с документами, картинками и т.д.;
7. способность исправлять ошибки и/или вносить дополнения или изменения в переписку;
8. отсутствие необходимости проявления каких-либо усилий и затрат.

Поскольку окружающий мир неизбежно претерпевает изменения, новые формы межличностного и социального общения вовлечены в сферу массовой коммуникации, сохраняется острая необходимость в нахождении и применении новых форм и методов обучения английскому языку как универсальному языку мирового общения.

Использование современных форм эпистолярных жанров при обучении английскому языку поможет приобщить обучающихся к более реальным, естественным условиям функционирования языка и сделать процесс обучения более интересным и практически направленным.

Применение современных форм эпистолярных жанров при обучении английскому языку как сопутствующее или дополнительное направление в работе с обучающимися имеет ряд преимуществ.

1. Любое текстовое сообщение всегда имеет адресата. Им может выступать как одно лицо, так и группа людей. Так, у электронного общения есть обратная связь, что необходимо при обучении иностранному языку. Данное преимущество применимо к любым формам эпистолярных жанров. Например, обмен электронными письмами на английском языке между обучающимися и/или преподавателем (такая форма подходит к занятиям, на

которых происходит обучение написанию и оформлению деловых или личных электронных писем) и создание общего диалога в социальной сети «ВКонтакте», в котором общение будет происходить на английском языке между обучающимися (преподаватель также может присутствовать в диалоге в роли наблюдателя, который для себя будет фиксировать допущенные ошибки, которые в дальнейшем можно будет обсуждать или корректировать на самих занятиях).

2. Электронному общению характерна политематичность. Спектр возможных тем для обсуждения не ограничен. Поэтому дискуссии в общем диалоге социальной сети «ВКонтакте», на специально созданном форуме, где могут быть обсуждения каких-либо вызывающих трудности вопросов по функционированию иностранного языка (например, по грамматике или лексической сочетаемости слов), при личной переписке на электронной почте могут охватывать проблемы или ситуации в зависимости от темы занятия. Тем самым изучаемый лексический или грамматический материал может быть отработан в более-менее естественных условиях. Так, запоминаемость необходимого материала будет иметь большую эффективность.

3. Современным формам эпистолярных жанров присуща стилевая «гибкость» [2]. В электронной переписке происходит своего рода синтез элементов различных функциональных стилей. Реализация тех или иных языковых средств будет осуществляться в зависимости от формы эпистолярных жанров. Так, обучающиеся могут учиться оформлять деловые письма в деловом или официально-деловом стиле, а также частные или личные письма, в которых происходит сочетание языковых средств, характерных для деловой и устной разговорной речи.

4. Поскольку электронное общение на иностранном языке несет в себе наглядный пример особенностей речевого этикета английского языка, то его использование позволит обучающимся научиться узнавать нормы реализации средств иностранного языка и применять этикетные формулы на практике. Так, изучив примеры электронных писем, обучающиеся могут сами пробовать употреблять те или иные реалии языка в речи. Рекомендуется поначалу преподавателю включаться в ведение делового общения с обучающимися на английском языке, чтобы продемонстрировать правильное речевое поведение в переписке.

5. При использовании современных форм эпистолярных жанров уровень мотивации в изучении английского языка заметно возрастет. Простое выполнение упражнений на применение той или иной конструкции несет в себе механический характер запоминания того, как ее употреблять, в то время как взаимодействие в сети Интернет делает общение живым, познавательным, естественным, а также развивающим (во время переписки при обсуждении тех или иных тем по теме занятия может быть задействовано критическое мышление, творческий потенциал и т.д.).

Таким образом, в условиях все большего распространения общения в социальных сетях и обмена писем по электронной почте (как официальных, так

и личных) эпистолярные жанры приобрели новые формы, которые при адекватном включении в работу и правильной реализации могут быть эффективными при обучении английскому языку.

Список литературы

1. Кожеко, А.В. Эпистолярные жанры: традиционные и современные формы / А.В. Кожеко // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания». - 2015. - №2-3. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=23775 (дата обращения: 12.01.2020).

2. Курьянович, А.В. Эпистолярный дискурс как средство современной межличностной и социальной коммуникации / А.В. Курьянович // Сибирский филологический журнал. – 2008. - №4. – С. 215-224.

3. Фесенко, О.П. Эпистолярий: жанр, стиль, дискурс / О.П. Фесенко // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Филология. Искусствоведение. – 2008. − № 23 (124). – Вып. 24. − С. 132-143.

СНЯТИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

Елисеева И.А., канд. филол. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современное общество предъявляет к выпускнику высшего учебного заведения высокие требования. В настоящее время государство нуждается в свободной, духовно и физически здоровой личности, стремящейся к самосовершенствованию, непрерывному образованию, что позволяет сформировать целостное представление о мире. «Именно высшая ступень образования предоставляет возможность каждому человеку получить фундаментальные знания, сформировать мировоззрение личности, увидеть мир целостным, всеобъемлющем, понять суть изменений, происходящих в природе, мире, обществе, человеке. Высшее образование организует платформу для получения профессиональной подготовки в конкретной области знаний»[1]

Неотъемлемой частью системы высшего образования является изучение иностранного языка, как составляющей общечеловеческой культуры, расширяющей и обогащающей мировоззрение человека.

«Многие студенты высших учебных заведений видят целью изучения иностранного языка его овладение, то есть возможность общаться на данном конкретном языке. Основу общения, с которой и начинается процесс устной коммуникации, составляет аудирование иноязычной речи, а именно восприятие ее на слух»[2].

«Аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям. Без овладения этим видом деятельности невозможно выучить язык а также пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества»[3].

Значение данного вида речевой деятельности сложно переоценить. Именно аудирование, выступая в качестве обратной связи у каждого участника общения, дает возможность производить самоконтроль за речью и знать, насколько четко осуществляются в звуковой форме речевые намерения.

В процессе освоения навыков восприятия иноязычной речи на слух, обучающиеся также приобретают лексические, грамматические и фонетические навыки. Нельзя не упомянуть и о реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала.

Вместе с тем, говоря о важности аудирования во всех его аспектах, нельзя обойти вниманием многочисленные трудности, возникающие в процессе овладения данным видом речевой деятельности. Сложности восприятия

иноязычной речи на слух могут быть вызваны различными причинами. Это и разные условия коммуникации (слишком быстрый темп речи говорящего, непривычные голосовые характеристики участников общения, индивидуальная произносительная манера говорящего, особенности диалектов), и трудности, связанные с особенностями страны изучаемого языка и овладением социолингвистическими и социокультурными компонентами коммуникативной компетенции. Проблемой может оказаться и сложности, обусловленные стилистическими особенностями воспринимаемого на слух текста.

«Иногда студенты сталкиваются с психологическими трудностями, но чаще всего процесс обучения затормаживается наличием лингвистических трудностей, к которым можно отнести фонетические, лексические, грамматические и структурно-композиционные сложности речевых сообщений»[3].

Снятие лингвистических сложностей возможно при упорной работе над каждым из названных аспектов.

Так, фонетическая составляющая предполагает изучение строения и функционирования артикуляционного аппарата, правил произношения согласных и гласных звуков, ритмико-интонационного оформления всех типов предложений, отработку фонематического восприятия и слуха, произносительных навыков.

Большую сложность в восприятии иноязычной речи на слух представляет наличие незнакомых слов, которые препятствуют пониманию услышанного. Видится необходимым эффективная организация работы с лексическими единицами с целью снятия указанной трудности. В данном случае следует обратить внимание на вопросы словообразования, а именно использование аффиксов, конверсии, словосложения и сокращения, реверсии и словослияния.

Трудности, связанные с наличием и размещением в тексте сообщения незнакомых слов, которые сложно семантизировать на основе контекста можно минимизировать, если целенапрвленно работать над наращиванием потенциального словаря и развитием языковой догадки.

Богатый словарный запас упрощает процесс аудирования. В английском языке во многих случаях слова совпадают в произношении и написании, но являются разными частями речи, и это происходит по причине такого явления как конверсия. Конверсия – переход слова в другую часть речи, без изменения его структуры. Благодаря этому способу словообразования язык обретает морфологическую свободу, так как одно и то же слово может употребляться в качестве разных частей речи, а значит, и выступать в различной синтаксической функции. Производные по конверсии глаголы и исходные существительные развивают разные типы значений, знакомство с которыми обогащает вокабуляр студентов.

Не меньше проблем с восприятием иноязычного высказывания доставляют и грамматические трудности.

Грамматические трудности, возникающие в процессе аудирования иноязычной речи могут включать восприятие и интерпретацию отрицательных

и утвердительных предложений с отрицательным смыслом, различных сравнений, все виды условных предложений, вопросительно-отрицательных конструкций, использования модальных глаголов в разных значениях, употребление инверсии в предлагаемом высказывании.

Существенно облегчит процесс аудирования знакомство и отработка фразовых глаголов. Использование последних в речи как в их прямом, так и в переносном значении поможет реципиенту услышать и истолковать иноязычную речь. Сложности в аудировании возникают и из-за того, что в подавляющем большинстве случаев связь между словами осуществляется при помощи различных служебных слов, не имеющих самостоятельного лексического значения. Необходимо не только должны привыкнуть к подобному способу связи слов, но и научиться различать служебные слова в процессе восприятия иноязычной речи и правильно соотносить их с другими словами предложения.

Правильно организованный процесс обучения, четко выстроенная система помогают сократить и в последующем снять трудности. При этом выявление, анализ и применение комплексов упражнений, направленных на отработку особо сложных случаев, существенно облегчают процесс восприятия иноязычной речи на слух.

Список литературы

1. Елисеева, И.А. Влияние аудирования на формирование коммуникативной компетенции / И.А. Елисеева // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 7. № 3(24) – 2018. – ISSN 2311-0066

2. Елисеева, И.А. Лексические трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе аудирования английской речи // Материали за XIVмеждународна научна практична конференция. Динамиката на съвременната наука, 15 - 22 юли 2018 г. София: «Бял ГРАД-БГ», 2018.С. 60-64. – ISBN 978-966-8736-05-6

3. Елисеева, И.А. Трудности, возникающие при обучении аудированию студентов на занятиях по английскому языку / И.А. Елисеева // Гуманитарный трактат. – Кемерово: Издательский дом «Плутон», 2018 – № 29. – С. 100-103. – ISSN 2500-1140

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный медицинский университет»

Предоставление населению России качественной медицинской помощи актуализирует проблему подготовки специалистов в области медицины, т.е. разработки инновационных подходов к высшему медицинскому образованию. Современное общество нуждается не только в высококвалифицированных профессионалах, обладающих глубокими медико-биологическими и клиническими знаниями, практическими умениями и навыками сохранения здоровья людей, но также и нравственно зрелых специалистах, осознающих всю полноту ответственности за жизнь каждого пациента в полилингвальном мире. Перед преподавателями высшей медицинской школы стоит непростая задача по созданию новых перспективных направлений в лингвопрофессиональном развитии будущих специалистов в области медицины, посредством применения на занятиях как традиционных, так и инновационных педагогических технологий. Комплекс педагогических технологий способствует максимальному сближению медицинского образования с реальной практикой здравоохранения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить нам «развитие» не только как процесс, но и как результат последовательных, целенаправленных количественных и качественных изменений, происходящих под влиянием внешних и внутренних факторов, которые обеспечивают становление личности будущего специалиста в области медицины [3]. Таким образом, можем рассматривать лингвопрофессиональное развитие студентов медицинского вуза как переход от одного качественного состояния к другому, более высокому в полилингвальной образовательной среде. Процесс количественных и качественных изменений происходит в личности студента медицинского вуза при изучении иностранного языка в профессионально ориентированном пространстве высшей медицинской школы и направлен на решение целого ряда педагогических задач:

- формировать у будущих специалистов в области медицины готовности к межкультурной коммуникации;
- развивать профессиональное мышление;
- совершенствовать практические умения и навыки оказания медицинской помощи в полилингвальной среде;
- использовать иностранный язык в качестве средства межкультурного профессионально ориентированного общения;

- способствовать становлению личностного потенциала студента медицинского вуза [1].

Таким образом, лингвопрофессиональное развитие студентов медицинского вуза носит многоцелевой характер. Поскольку весь процесс обучения рассматривается как определенная модель естественного общения, участники которого приобретают определенные иноязычные умения и навыки в профессионально ориентированной среде медицинского вуза.

Следовательно, лингвопрофессиональное развитие студентов медицинского вуза опирается на принципы адаптивности, аксиологичности, гуманистической направленности, преемственности и технологичности. Образовательный процесс должен довольно гибко подстраиваться и быстро реагировать на социокультурные изменения окружающей среды. При этом, обучающиеся являются полноправными участниками образовательного процесса, построенного на идее сознательного партнерства с преподавателем, что ведет к развитию творческой активности, самостоятельностью и личной ответственности за результат обучения.

Использование педагогических технологий лингвопрофессионального развития студентов медицинского вуза позволяет организовать собственную учебную деятельность студентам, формируя умения перехода от искусственной ситуативной речевой учебной задачи к ситуациям реального профессионально ориентированного иноязычного общения, требующего, в том числе, творческого решения. Весь комплекс используемых на занятиях технологических приемов направлен на обеспечение эффективного сочетания учебной и профессиональной деятельности (через квазипрофессиональную). Акцент делается именно на применении комплекса технологий как средства мотивации студентов на закрепление теоретических медико-биологических и клинических знаний при совершении профессионально ориентированной деятельности, формирование практических умений и навыков по сохранению здоровья и жизни людей в условиях иноязычного образования. Одной из актуальных педагогических технологий лингвопрофессионального развития студентов медицинского вуза в настоящее время является технология “simulated patient” («стандартизированный больной»). Однако следует отметить, что подготовка к работе по данной технологии проводится в поступательном режиме с использованием возможностей дисциплины «Иностранный язык»: кейс-стади, ролевая игра, виртуальная клиника (ИКТ). Одновременная работа студентов на муляжах, манекенах и роботизированных симуляторах позволяет осуществлять, таким образом, сочетание традиционных и инновационных педагогических технологий при подготовке будущих специалистов в области медицины.

При использовании технологии «кейс-стади», студентам предлагается осмыслить реальную клиническую ситуацию, описание которой отражает действительную практическую проблему здравоохранения. Решение клинических ситуаций актуализирует медико-биологические, клинические и деонтологические знания студентов в полилингвальном образовательном

пространстве. Работа по данной технологии заключается в попытке научить студентов выявлять ключевые проблемы профилактики, диагностики и лечения больных. Студенты учатся анализировать клиническую информацию, выбирать альтернативные пути решения проблемы здравоохранения, оценивать их и формулировать программу практических действий на иностранном языке. При работе над конкретным кейсом на занятиях по иностранному языку происходит смещение акцента обучения с овладения готовым знанием на его продуцирование при совместном творчестве студента и преподавателя. Результатом работы с использованием технологии «кейс-стади» становится не только получение теоретических знаний, но и совершенствование практических умений будущей профессиональной деятельности в сфере здравоохранения. Всё это способствует развитию аксиологического потенциала студентов, содействуя формированию позитивной мотивации, усилению познавательной активности и интереса к изучению профессионально ориентированного иностранного языка [3].

Безусловными позитивными аспектами технологии «кейс-стади» является развитие у студентов аналитических и коммуникативных умений, самостоятельного профессионального мышления, умения слушать собеседника, учитывать его точку зрения и аргументировано высказывать свою, т.е. находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы рассмотрения клинического случая [2].

Довольно успешно, на занятиях по иностранному языку при подготовке к работе по технологии “simulated patient” («стандартизированный больной»), используются и разнообразные игровые формы, являющиеся не только одним из средств активизации познавательной деятельности, но и позволяющие студентам выполнять профессиональные действия в квазипрофессиональной среде.

Именно в условиях ролевой игры действия приобретают значения поступков формирующих характер будущего специалиста в области медицины, его ценностные установки. Проведение ролевых игр с использованием симуляционных тренажеров приветствуется будущими специалистами в области медицины, поскольку, как отмечают сами студенты, они получают реальную возможность «попробовать себя в деле и «ощущать ответственность за здоровье и жизнь больного».

Активное внедрение высокотехнологичной медицинской помощи делает актуальным использование на занятиях по иностранному языку современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Работа будущих специалистов в области медицины в виртуально-организованном полилингвальном образовательном пространстве направлена не только на профессиональное развитие у обучающихся практических умений и навыков осуществления лечебно-диагностических мероприятий, но и коммуникативных, творческих способностей решения профессиональных задач [2]. Внедрение в учебный процесс симуляционных технологий с целью лингвопрофессионального развития студентов медицинского вуза

осуществляется с поддержкой ИКТ, что позволяет повысить качество и эффективность подготовки будущих специалистов в области медицины. Сочетанию симуляционного обучения с образовательными ресурсами ИКТ на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе способствует организация виртуального образовательного пространства – виртуальная клиника. Работая в режиме виртуальной клиники, будущие врачи получают возможность рассматривать и изучать объект в норме и патологии; отрабатывать различные практические умения и навыки по оказанию медицинской помощи, совершенствуя профессиональные действия виртуально; отрабатывать навыки решения клинических задач и проблемных ситуаций из сферы реального здравоохранения и многое другое.

Анализ работы студентов в режиме технологии «виртуальная клиника» дает возможность сделать выводы о её результативности. Использование на занятиях по иностранному языку данной педагогической технологии способствует:

- расширению аксиологического потенциала студентов при осуществлении профессионально ориентированной деятельности по сохранению здоровья и жизни пациентов;
- активизации и углублению медико-биологических и клинических знаний студентов;
- совершенствованию практических умений и навыков при решении профессиональных задач;
- формированию и развитию коммуникативных умений в полилингвальном образовательном пространстве;
- развитию творческих способностей студентов медицинского вуза;
- становлению рефлексивных умений студентов при анализе собственной деятельности.

Следующим шагом лингвопрофессионального развития студентов медицинского вуза становится использование на занятиях, по иностранному языку в том числе, технологии “simulated patient” («стандартизированный больной»), где студенты получают возможность овладеть навыками практической деятельности при работе над клиническими сценариями по терапии, педиатрии и общему уходу за больными на иностранном языке.

Технология “simulated patient” («стандартизированный больной») с применением медицинских симуляторов, фантомов и муляжей является базой непосредственной практической подготовки студентов к реальной профессиональной деятельности в лечебных учреждениях, поскольку она объединяет предметное содержание медико-биологических наук с постоянным совершенствованием профессиональных умений и навыков оказания медицинской помощи. Именно при непосредственном общении с «пациентами» происходит создание условий для обогащения профессионального опыта; формирования активной, самостоятельной, творческой личности, стремящейся как к нравственному, так и профессиональному самосовершенствованию.

Внедрение симуляционных технологий в образовательный процесс медицинского вуза с целью лингвопрофессионального развития будущих специалистов в области медицины направлено на создание такого образовательного пространства, в котором студент осознанно выполняет профессиональные действия, применяя полученные медико-биологические, клинические и лингвистические знания, практические умения и навыки в обстановке, моделирующей реальную среду здравоохранения, с использованием специальных высокотехнологичных средств.

Это подтверждает наше мнение, что использование комбинации традиционных и инновационных педагогических технологий лингвопрофессионального развития (технологий симуляционного обучения в сочетании с приемами гуманитарных технологий) касается:

- расширения ценностных ориентаций студентов медицинского вуза, выразившихся в присвоении ценностей [4], составляющих ядро аксиосферы врача;
- осознания необходимости владения профессиональными знаниями, их углубления; устойчивого познавательного интереса, навыков самостоятельной работы; творческого подхода к получению знаний;
- принятия студентами форм профессионально ориентированной деятельности по сохранению здоровья и жизни людей;
- развития коммуникативных умений и навыков общения в режиме «врач-больной»;
- совершенствование студентами рефлексивных умений по самоанализу своей профессионально ориентированной деятельности в полилингвальном пространстве.

Таким образом, использование комплекса педагогических технологий лингвопрофессионального развития будущих специалистов в области медицины направлено на совершенствование владения иностранным языком студентов медицинского вуза при реализации деятельности по сохранению жизни и здоровья людей с опорой на активизацию ценностной сферы личности и ее аксиологического потенциала.

Список литературы

1. Заболотная С.Г. Ценностные технологии реализации дополнительного лингво-профессионального образования студентов медицинского вуза / С.Г. Заболотная // Современные наукоемкие технологии. - № 12 (часть 2), 2015. – С. 326-331.

2. Заболотная С.Г. Особенности лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза / С.Г. Заболотная // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. № 5 (ч. 1). – С. 8-12.

3. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с. ISBN 978-5-89149-016-1

4. Rabow, M.W. Repression of Personal Values and Qualities in Medical Education / M.W. Rabow, C.N. Evans, R.N. Remen // Family Medicine. – 2013. – Vol. 45. – N 1. – P. 13-18.

ПЕРЕВОД МЕТАФОРЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Ильина Л. Е., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В практике обучения переводу одним из основополагающих требований является задача овладения студентами способами достижения эквивалентности при переводе. Перевод как деятельность по интерпретации смысла текста на одном языке и созданию нового эквивалентного текста на другом языке складывается из целого ряда лингвокультурологических, прагматических и нормативных аспектов, различных приемов, способов и стратегий перевода. Переводчик должен также владеть методикой предпереводческого анализа для выявления и учета экстралингвистических аспектов.

Среди основных факторов, влияющих на перевод, различают контекст, уровни и грамматический строй языков оригинала и перевода, традиции письменной и устной речи и т. п. Наибольшую роль в передаче коннотативного аспекта семантики слова текста оригинала играют его эмоциональный, стилистический и образный компоненты.

Эквивалентность перевода понимается как максимально возможная точность передачи не только предметно-логического, но и коннотативного значения соотнесенных слов, отражающего отношение говорящего к содержащейся в слове информации.– В плане достижения эквивалентности особую сложность представляет перевод концептуальной метафоры.

Метафора (др-греч. *μεταφορά* переносное значение, от *μετά* над и *φορός* несущий) – слово или выражение, употребляемое в переносном значении[2]. Метафора это косвенное сообщение в виде истории или образного выражения, использующего сравнение; или оборот речи, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе аналогии, сходства. Когнитивная лингвистика, рассматривая язык как механизм познания, исследует проблемы соотношения языка и сознания, познавательные процессы и способы человеческого опыта, выраженные в языке. Метафора стала для когнитивистики особым объединяющим феноменом.

Метафора представляет собой полифункциональное единство, реализующее одновременно номинативную и прагматическую функции. Номинативная функция метафоры реализуется через передачу семантической информации, а под прагматической функцией подразумевается передача образности метафоры [4].

В метафоре сочетаются признаки компонента-означаемого и компонента-означающего. Сочетание таких признаков, их отношения между собой и составляют основу механизма построения метафоры.

Ш. Балли противопоставил художественной метафоре языковую, показывая тем самым всеобщую метафоричность языка. Художественная и

языковая метафоры объединены общими психологическим и психолингвистическим свойством перенесения наименования с одного предмета на другой на основании. Однако, по семантическим, номинативным, коммуникативным и другим свойствам между ними обнаруживаются глубокие принципиальные различия. В отличие от языковой, художественная метафора сохраняет авторство и отражает индивидуальный взгляд автора на мир, является результатом целенаправленных эстетических изысканий, она внесистемна и субъективна [1].

Способность метафоры быть средством языка и поэтической фигурой позволила выделить ее из ряда других языковых явлений. Произведения художественной литературы содержат многочисленные метафоры, расширяющие языковые и стилистические возможности текста.

Метафора фундаментальное свойство языка, не менее фундаментальное, чем, например, оппозиция элементов языка. Посредством метафоры говорящий словно «…вычленяет из тесного круга, прилегающего к его телу и совпадающего с моментом его речи, другие миры» (Ю.С. Степанов) [5].

Жизни мышья беготня. (Пушкин)

…темно в зеркале, кругом
Мертвое молчанье. (Жуковский)

C'est une nuit d'été; nuit dont *les vastes ailes*. (Lamartine)

Это летняя ночь, у которой *огромные крылья.*

Метафора подразумевает сходство между свойствами ее составляющих, явное или скрытое указание на сходство, подобие – обязательный элемент метафоры. В то же время метафора указывает на несходства между ними, и именно за счет этого создается некий новый смысл. Эрл Р. Мак Кормак (Mac Cormac, Earl R.) считал метафору способом мышления указывая, что метафора как один из видов познавательного процесса включает в себя получение новых знаний об окружающем мире. При внутреннем анализе метафоры, обнаруживаются содержащиеся в ней когнитивные процессы, которые позволяют человеку получать новые сведения. Выстраивая когнитивную теорию метафоры Эрл Р. Мак Кормак предлагает три уровня толкования метафоры – метафора, как элемент обыденного языка, метафора как предмет изучения языковых единиц в смысловом аспекте и метафора как познавательный процесс. Целостное изучение метафоры на указанных уровнях позволяет интерпретировать ее как эволюционный процесс познания, в котором метафоры выступают посредниками между разумом и культурой [7].

Обучение переводу метафорических выражений начинается с понимания данного явления, как на родном языке, так и на языке перевода.

На начальном этапе студенты должны уяснить метафорическое происхождение отдельных самостоятельных слов в русском *языке: окно (око), великолепный (великий + лепить), привязанность (вязь, вязать), пленительный (плен), грозный (гроза*) и на изучаемом иностранном языке (в данной статье примером иностранного языка выступает французский): *lunette*

(lune), courrier (courir), collègue (col(con) (avec) + legō (élire, choisir), purée (pur) и словосочетаний: *хрустальный ручей, крылья мельницы, горный хребет, розовые мечты, открытое сердце*; *ailes du nez, depuis le berceau, le berceau d'un canon, le lit de la rivière, un cadeau royal*.

Важно обратить внимание начинающих переводчиков на начальное, прямое значение слова, которое может не осознаваться даже носителями языка. Переносное значение возникает на основе сравнения неназванного предмета или явления с другим на основании их общего признака. Смысл нового переносного значения слова или выражения, понимаемого как метафора, возникает «вне», «шире» прямого значения, «над» прямым значением этого слова или выражения, известного обыденному сознанию.

Например, глагол *те́плиться* – в прямом значении – *гореть слабым пламенем,* употребляется в настоящее время в русском языке достаточно редко, хотя в переносном значении – *существовать в скрытом виде; затеплилась надежда – появилась очень слабая надежда;* встречается в повседневной жизни и в художественных произведениях:

Огонь в костре едва теплится.

Вот *затеплилась звёздочка,* вот другая, вот и *месяц рогатый выглянул…*(В. Одоевский)

«Замерзающий дом» в Аскизе: у жильцов *затеплилась надежда* (РТС, Новости, 23.11.2019)

Беспомощен только мертвый. Тот, в ком ещё *теплится хотя бы малая искорка жизни*, может всё. (В. Сарафанов)

Французское существительное *biscuit* имеет значение: 1) галета; бисквит (печенье); 2) biscuit de troupe, biscuit de marin, biscuit de soldat — армейская галета, армейский сухарь; 3) бисквит (не покрытый глазурью фарфор). Значение *сухарь* содержится только в переводных русско-французских словарях.

Этимология слова *biscuit: bis-* дважды *cuit* – испечённый,– хлеб в форме лепешки, который дважды подвергают тепловой обработке (пекут дважды), с целью придания твердости. Такой хлеб берут в морские путешествия или используют в ходе военных кампаний [6]..

Je continue à me nourrir presque uniquement de *biscuits*.

Я продолжаю питаться исключительно *сухарями (сухим пайком).*

Первичная номинация глагола *dévorer – пожирать, раздирать зубами и когтями*. Изначально глагол применялся в описании поведения животных.

Метафорическое выражение *le remords dévore son cœur* можно перевести как *сожаление раздирает (гложет) его сердце*. Но предложение с причастием *dévorant (le remords dévorant)* и глаголом *s'élever (подниматься, возникать)* нельзя перевести, используя значения *раздирать, глодать, грызть:*

Le remords dévorant s'éleva dans son cœur…(P. Fontanier)

Мучительное сожаление зародилось в его сердце.

Метафоры широко используются во всех сферах жизни, поэтому в практике обучения переводу необходимо выявлять в метафоры текстах, анализировать различные их виды, предлагать различные способы перевода.

Результатом использования способности человеческого разума сопоставлять семантические концепты, несопоставимые в жизни, являются метафорические рекламные слоганы, названия фильмов. Причем перевод метафорических названий испытывает влияние семантики национальных концептов. Так, название фильма *Dirty Dancing* (США, 1987) во французском прокате не переводилось, на русский язык было переведено как *Грязные танцы*, в Квебеке фильм вышел на экраны под названием *Danse lascive (Чувственный танец),* в Мексике и Аргентине – *Baile caliente (Горячий (жаркий) танец),* в Чили – *El baile atrevido (Дерзкий (непочтительный) танец).*

По сфере использования различают *общеупотребительные* (мудрое решение), *общепринятые поэтические* (золотая листва) и *креативные (индивидуально-авторские)* метафоры (ситец неба). По объему метафора может быть *простой* и *развернутой*. По силе воздействия можно говорить о *резкой* и *нерезкой* метафоре, по возможности распознать – о *креативной, (авторской)* и *конвенциальной (стертой)* метафоре (банк лопнул). Существуют и другие основания для классификации, но в любом случае названные границы достаточно условны.

Разновидностями метафоры являются *скрытые сравнения* (хрустальный звон = напоминающий звон хрусталя); *олицетворение* (земля дышала) и *овеществление* (сердце барахлит, душа нараспашку); *оксюморон* (назад в будущее, festina lente (лат.), hâte-toi lentement, Vérole très précieux – Очень догорой подонок (Rabelais)); *гипербола* (миллионы человек не могут ошибаться) и *литота* (il n'est pas complètement stupide); *метонимия* (скупили весь магазин); *синекдоха* (первая ракетка мира); *эпитет* как частный случай метафоры (свинцовые тучи, волнистый туман).

Таким образом, метафора способна создавать новые концепции в области обозначения непредметной действительности. Ее можно считать гипотетико-когнитивной моделью, имея в виду ее основную функцию: создание новых понятий.

В теории перевода сформулирован *закон сохранения метафоры*, в соответствии с которым метафорический образ при переводе должен по мере возможности сохраняться. Мы придерживаемся следующих приемов передачи метафоры в художественном тексте:

– сохранение аналогичного метафорического образа;
– перевод метафоры с помощью сравнения;
– замена метафоры другой метафорой;
– сохранение аналогичного метафорического образа с добавлением разъяснительной информации;
– перевод метафоры парафразом [9].

Исследователи отмечают существенное значение фактора культуры при передаче метафоры. Н. Мандельблит (Mandelblit, N.) выдвинул гипотезу

когнитивного перевода [8] которая рассматривает четыре возможных варианта перевода метафор:

– аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение;

– аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение;

– слова и выражения с аналогичными прямыми значениями, но разными метафорическими значениями;

– использование иной концептуальной метафоры.

Для теории и практики перевода очень значимо традиционное разграничение конвенциальных (стертых) метафор и метафор креативных (авторских). Для конвенциальных метафор следует подобрать аналог в языке перевода, а креативные авторские метафоры рекомендуется переводить максимально близко к оригиналу, чтобы сохранить смысл и стиль автора.

Проблема перевода метафор в художественном тексте является одной из наиболее сложных, так как метафора – это воплощение оригинальных эмоционально окрашенных образов, которые выполняют в тексте одну из важнейших задач – воздействие на воображение читателя. Так, выражение *черствый человек* производит более сильное впечатление, чем *грубый (неотзывчивый) человек*.

Фраза «*У семи нянек ребенок без глазу / без присмотра»* не только короче соответствующей ей по смыслу «Все исполнители, ответственные за порученное дело, выполняют свои функции недобросовестно», но и более соответствует языку художественного текста, тогда как фраза-экспликация данного фразеологизма звучит так строка производственной сводки.

Рассмотрим несколько примеров перевода метафор, обсуждение которых происходило на практических занятиях по переводу.

C'est à cet instant précis de son existence, qu'il a pris gout à la vie… (P. Leseigneur. *Ecouter s'il pleut.*).

Первоначальный вариант перевода, предложенного студентами - *Именно в этот момент своей жизни он ощутил её вкус…* был изменен ввиду выявления возможности сохранить метафору *gout à la vie* соответствующим ей русским выражением *вкус жизни*. Кроме того, синонимичные выражения *l'existence (существование)* и *la vie (жизнь)* часто противопоставляются именно по признаку *имеющий смысл / бессмысленный*. В данном контексте в переводе нужно сохранить оба значения:

Именно в этот момент своего существования он ощутил вкус жизни.

Il marche sous la pluie et s'arrête devant la mer. Elle déborde la mer … (P. Leseigneur. *Ecouter s'il pleut.*).

Первоначальный перевод: *Он проходит под дождем и останавливается перед бушующим морем.*

Объединение двух предложений, изменило картину нарисованную автором *Elle (la pluie) déborde la mer. – Дождь переполняет море.* В тексте оригинала нет слова, которое можно перевести прилагательным *бушующий*. Бушующим море может быть и без дождя.

Учитывая, что в данном произведении дождь играет особую роль в воспоминаниях главного героя, после обсуждения были составлены следующие варианты перевода:

Под дождем он доходит до моря и останавливается. Море переполнено дождем.

Под дождем он доходит до моря и останавливается. Дождь переполняет море.

Под дождем он доходит до моря и останавливается. Кажется, из-за дождя море выходит из берегов.

Parfois les mots lui coulent au bout des doigts comme une glace qui fond dans la main, comme un bateau à la coque qui bâille... (P. Leseigneur. *Ecouter s'il pleut.*).

После выявления и обсуждения вариантов перевода метафоры *mots lui coulent au bout des doigts* и сравнений *comme une glace…, comme un bateau…* был составлен следующий перевод:

Иногда слова текли с кончиков его пальцев, как лед, растаявший в руке, как вода, наполняющая лодку через пробоину.

Выражение *comme un bateau à la coque qui bâille* переводится дословно *как судно, обшивка которого зияет.*

В тексте оригинала нет слова *вода,* но мы посчитали возможным добавить это слово и трансформировать фразу, чтобы подчеркнуть непроизвольность и неудержимость процесса появления стихотворных строк, когда поэт находится в творческом порыве. Добавление слова *вода* позволяет построить единое предложение с двумя сравнительными оборотами, согласованными со сказуемым: *слова текли…, как лед…, как вода…* .

Il place des majuscules là où le cœur lui en dit et des minuscules aussi. Pour la folie des grandeurs et de l'infiniment petit. (P. Leseigneur. *Ecouter s'il pleut.*).

В данном фрагменте содержится олицетворение *le cœur lui en dit* , которое мы перевели дословно. Устойчивое выражение *la folie des grandeurs* имеет значение – *мания величия*, но в данном контексте мы посчитали возможным перевести каждое слово по отдельности *la folie – безумство, сумасбродство, le grandeur – высокое положение.* Аналогично выражение *l'infiniment petit* (или *les infiniment petits)* – обозначает *бесконечно малые величины*, тогда, учитывая смысл предыдущего предложения, мы предлагаем два варианта перевода, равнозначных по эквивалентности тексту оригинала.

Он ставит заглавные буквы там, где ему велит сердце, и строчные буквы тоже. Исходя из мании величия одних и бесконечно малой величины других.

Он ставит заглавные буквы там, где ему велит сердце, со строчными он поступает также. Из-за сумасбродства всего большого и ничтожества малого.

Рассмотрим еще один пример.

L'empire russe, qui représente la civilisation glaciale; c'est un colosse monstrueux à trois pieds d'argile. (O.Audouard. *Voyage au pays des boyards*)

Анализируя возможности перевода метафоры *la civilisation glaciale*, следует отметить, что французское слово *la civilisation* и русское *цивилизация*, имеют разные коннотации, поэтому для перевода нужно подобрать другое слово. Второе значение *la civilisation*, которое содержится в словарях, – *культура*, также не вписывается в контекст. Опираясь на определение, предлагаемое толковым словарем Larousse: *«la civilisation – ensemble des caractères propres à la vie intellectuelle, artistique, morale, sociale et matérielle d'un pays ou d'une société»[6] (совокупность характеристик, присущих научной, художественной, моральной, социальной и материальной жизни страны или общества)*, мы посчитали возможным использовать в данном контексте слово *государство* или *страна*.

Подбирая эпитет к существительному *страна (la civilisation glaciale),* мы рассматриваем значения прилагательного *glacial – ледяной, ледниковый, холодный:* перевод *ледяная, ледниковая* или *холодная страна* не будет верным – далеко не вся Россия покрыта ледниками. Понимая, что здесь речь идет о климате, мы остановились на эпитетах – *суровый* либо *северный*, именно так иностранцы описывают Россию.

Перевод метафоры *un colosse monstrueux* потребовал не только лингвистического, но и культуроведческого анализа.

Un colosse – колосс, великан, гигант; *un colosse aux pieds d'argile – колосс на глиняных ногах* – крылатое выражение, которым характеризуется что-либо с виду крепкое и устойчивое, но слабое по существу.

С помощью энциклопедии мы уточнили, что данное выражение возникло из библейского рассказа о толковании пророком Даниилом сна царя Навуходоносора. Следует отметить, что слова *колосс* нет ни в русском, ни во французском, тексте перевода «Книги пророка Даниила». В русской версии там встречается слово *истукан*, а во французской – *une grande statue* (большая статуя). Версия французского перевода дословно соответствует латинскому тексту Вульгаты *una grandis statua*. По мнению исследователей, выражение, ставшее крылатым в русском языке, является не прямой цитатой из Библии, а переводом с французского языка фразы Д. Дидро, который назвал Российскую империю *колоссом на глиняных ногах* используя контаминацию наименования одного их чудес света – Колосса Родосского и библейской истории [2].

Во французском тексте говориться о *трех глиняных ногах (à trois pieds d'argile*. Предположив, что автор указывает на три континента – Европу, Азию, и Америку, мы посчитали возможным указать это в ссылке или в переводческом комментарии к тексту.

Учитывая прямые значения слов *colosse – колосс, великан, гигант; monstrueux – чудовищный, громадный, чрезмерный*, мы перевели метафору *un colosse monstrueux* как *могучий великан*.

Окончательный перевод и комментарий, необходимый для пояснения выражения *великан на трех глиняных ногах* выглядит следующим образом:

L'empire russe, qui représente la civilisation glaciale; c'est un colosse monstrueux à trois pieds d'argile.

Россия представляет собой суровую северную страну. Это могучий великан на трех глиняных ногах.*

*Коло́сс на глиняных ногах – крылатое выражение, которым характеризуется что-либо величественное с виду, но по существу слабое. «Колоссом на глиняных ногах» Российскую империю назвал Д. Дидро (фр. *un colosse aux pieds d'argile*); «…на *трех* глиняных ногах» – вероятно О. Одуар указывает на три континента – Европу, Азию, и Америку.

Таким образом, под воздействием современных источников знаний и информации усиливается метафоризации языка, метафора принимает постоянное участие в развитии языка, речи и культуры в целом, метафору используют в определении объектов во всех сферах деятельности человека. Основной проблемой при переводе является нахождение границ интерпретации метафоры исходя из выбора между сохранением образности текста и точной передачей смысла.

Обучение начинающих переводчиков переводу метафорических выражений, наряду с обучением другим переводческим навыкам и умениям, должно опираться на стимулирование когнитивного взаимодействия родного языка с языком перевода, на расширение процессов всесторонней обработки информации, что способствует глубокому пониманию того или иного явления в языке и семантическому уточнению данного явления в родном и изучаемом языках.

Кроме того, важно выработать привычку уточнения семантики слов и выражений переводимых текстов. Уточнение семантики связано с развитием воображения, ассоциативного мышления и способствует расширению объема кодируемой / декодируемой информации.

Список литературы

1. Балли, Ш. Французская стилистика/ Шарль Балли, К.А. Долинин. - М.: Государственное издательство иностранной литературы, 1961. – 394 с.

2. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://bigenc.ru

3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с
4. Которова Е.Г. Семантический объем термина «метафора»/ Е.Г. Которова //Общее и сопоставительное языкознание, 1986. - С. 29-36.
5. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. - М.:Ленанд, 2016. - 334 с. с. 229
6. Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais
7. Mac Cormac, Earl R. A cognitive theory of metaphor/ Earl R. Mac Cormac. -, London: MIT Press, 1985. – 254 p.
8. Mandelblit, N. The Cognitive View of Metaphor and its Implications for Translation Theory // Translation and Meaning PART 3. - Maastricht: Universitaire Press, 1995.
9. Newmark Peter. A Textbook of Translation. – Harlow: Pearson Education Limited, 2008. – 292 p.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ РЕЧИ В 8 КЛАССЕ

Иштуганова К. В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»

Одним из важнейших результатов обучения современных выпускников основного общего образования в области русского языка / родного языка представляется приобретение опыта использования норм русского литературного языка в речевой практике при создании устных и письменных высказываний [1]. В процессе обучения современных школьников формированию данного опыта уделяется особое внимание, поскольку обязательный государственный экзамен (ОГЭ) по русскому языку, включающий устный и письменный экзамен, в первую очередь ориентирован на диагностику именно такого опыта – в тестовой части, в изложении, в сочинении, а также в устном собеседовании.

Остановимся на методике формирования лишь одного умения – умения употреблять (и пунктуационно оформлять) прямую и косвенную речь в устном и письменном высказывании. Данное умение обучающиеся должны продемонстрировать в устном собеседовании в 9 классе, а также при написании сочинения, являющегося обязательным элементом ОГЭ по русскому языку. На самом деле формирование данного умения не должно иметь под собой цель только подготовки к этим двум формам итогового контроля, поскольку умение оформлять цитаты, правильно передавать чужую мысль может пригодиться обучающимся и при изучении других дисциплин, при написании рефератов, сочинений, эссе, при оформлении индивидуальных или коллективных проектов.

В научной литературе уделяется внимание лингвистике чужой речи – новым тенденциям в оформлении чужой речи (Н. А. Николина), структуре предложения при оформлении чужой речи не только в литературном языке (А. М. Ломов, С. К. Гураль, Т. О. Подъянова, М. Ю. Егорова), но и в говорах (П. А. Якимов); методике преподавания синтаксиса и пунктуации – формирование алгоритма образования стандарта для замены прямой речи косвенной (Г. К. Савельева), использование бимодальных источников речи в процессе развития речи старшеклассников (А. Ю. Устинов), изучение эстетических функций чужой речи (Г. М. Кулаева).

Нами разработана система упражнений, направленных на формирование навыка правильного оформления чужой речи в устных и письменных высказываниях.

1 группа – упражнения, которые формируют пунктуационные навыки.

1. Сравните предложения. Объясните постановку знаков препинания при прямой речи. Перестройте предложение так, чтобы слова автора разрывали прямую речь.

1) Лев Толстой утверждал: «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома».

2) «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома», – утверждал Лев Толстой.

2. Соедините прямую речь и авторские слова. Прочитайте получившиеся предложения, обращая внимания на интонацию.

Прямая речь	*Слова автора*
«Куда все подевались?! Сколько можно ждать?!»	*- разочарованно протянул он.*
«Доброе утро! Всем привет!»	*- сказала она тихо, но решительно.*
«Я ни в чем не виноват!»	*- кричал он, оглядываясь по сторонам.*
«Да-а-а, с тобой каши не сваришь…»	*- сказала она веселым голосом.*
«Саша, хватит сердиться! Извини меня, если я тебя обидела…»	*- сказал он смущенно.*

3. Укажите предложение, в котором цитата оформлена неверно.

1. Академик В. И. Вернадский утверждал – «Ученые должны чувствовать себя ответственными за последствия своих открытий»

2. «…Искусство вместе с речью есть одно из орудий общения, а потому и прогресса», – писал в одной из статей Л. Н. Толстой.

3. В одном из интервью русский ученый-физиолог И. П. Павлов заметил, что «у науки нет родины, а у ученого она должна быть».

4. В. Г. Белинский писал: «…натура Онегина была слишком хороша, если бы её не убило такое воспитание».

2 группа – упражнения, которые формируют умение построения разных форм чужой речи.

1. Прочитайте слова. Какие из них нужно использовать в предложении с прямой речью, чтобы передать: радость; волнение; негодование; просьбу; вопрос?

Упрекнул, попросил, возмутился, ужаснулся, спросил, взмолился, воскликнул, закричал, поинтересовался, усмехнулся, заревел, переспросил, рассердился, выспрашивал.

Распределите глаголы по группам. Придумайте и запишите пять предложений с прямой речью, используя глаголы из каждой группы.

2. Прочитайте. Найдите ошибки, связанные с употреблением косвенной речи. Перепишите, исправляя предложения.

1) Мальчик испуганно сказал, что, бабушка, я боюсь. 2) Я ответил, что я ничего не помню. 3) Ты спрашиваешь, почему я не возвращаю мне книгу. 4) Сотрудник полиции отвечает водителю, будто я разберусь с вами в отделении. 5) Бабушка укоризненно произнесла, что как вам не стыдно. 6) Директор заверил нас, что я приму решительные меры. 7) Начальник

станции сообщил, что я помогу вам в приобретении билетов. 8) Ученик вспомнил и сказал, что, Татьяна Евгеньевна, я нашел решение задачи.

3. Из хрестоматии по литературе для 8 класса выпишите 7 предложений с прямой речью. Передайте её речью косвенной.

4. Запишите, заменяя прямую речь косвенной. Обратите внимание на правильное употребление местоимений в косвенной речи. Прочитайте предложения парами: предложение с прямой речью – предложение с косвенной речью.

1) Я спросил довольно некстати: «Ты по делам заехал в нашу сторону?» 2) Разрешите узнать: «Где вы купили эту книгу?» 3) Он сказал: «Моя печаль безгранична». 4) Ребята кричат: «Помогите нам пройти по этому мосту!» 5) «Вы можете отвести меня на противоположный берег?» – спросил путник без предисловий. 6) «Ну что ж, обратитесь!» – весело сказал капитан.

Выпишите из предложений с прямой речью глаголы, вводящие прямую речь. Есть ли среди них синонимы? Продолжите ряд синонимов своими примерами.

5. Составьте и запишите предложения с прямой и косвенной речью (попарно), используя в словах автора глаголы, указанные ниже.

Говорить, кричать, ответить, подтвердить, прошептать, согласиться, поспорить, напомнить, подумать, опровергнуть, заметить.

6. Сможете ли вы закончить цитаты из самых известных произведений? Оформите данные слова как прямую речь и как косвенную.

Все смешалось в доме… (Чьем?)

Береги честь смолоду, а… (Помните концовку?)

Есть преступления хуже, чем сжигать книги. Например… (Какое?)

3 группа – упражнения, которые формируют умение употреблять чужую речь в устном и письменном высказывании.

1. Напишите сочинение-размышление на тему «Зачем нужно читать?» Включите в него высказывания известных людей, оформленные в виде прямой речи.

2. Напишите сочинение-рассуждение, ответив на вопрос, согласны ли вы с утверждением лингвиста[1]. Высказывание учёного-лингвиста можете дать в форме прямой речи или в форме косвенной речи.

1) Ф. И. Буслаев: «Вся сила суждения содержится в сказуемом. Без сказуемого не может быть суждения»;

---

[1] Высказывания взяты с сайта fipi.ru.

2) Н. С. Валгина: «В синтаксисе передаются связи и отношения между понятиями, предметами, явлениями окружающего человека мира и постигаемого человеком мира»;

3) О. Н. Емельянова: «Авторская речь обладает не только изобразительностью, но и выразительностью и характеризует не только объект высказывания, но и самого говорящего».

3. Прочитайте текст. Введите в текст высказывание в форме прямой речи (цитаты) или в форме косвенной речи. Перескажите текст, включив в него цитату из постановления I Учредительного конгресса олимпийского движения: *«Поскольку нет никаких сомнений в преимуществах, предоставляемых возрождением Олимпийских игр как с точки зрения спортивной, так и интернациональной, да будут возрождены эти игры на основах, которые соответствуют требованиям современной жизни».*

Древние греки придумали Олимпийские игры, пока вели одну из своих нескончаемых войн. Основных причин было две: во-первых, во время баталий солдатам и офицерам некогда было заниматься спортом, а ведь эллины (так называли себя древние греки) стремились тренироваться всё время, не занятое упражнениями в философии; во-вторых, воинам хотелось поскорее вернуться домой, а отпуск на войне не предоставлялся. Было ясно, что войска нуждались в перемирии и что единственной возможностью его объявить могли стать Олимпийские игры, ведь непременное условие Олимпиады — прекращение войны.

За множество веков Олимпиада преодолела не одно препятствие. Сейчас это одно из крупнейших и захватывающих событий в мире, во время которого по-прежнему стараются прекратить все военные конфликты.

Спортивное движение не угасло, а возродилось с новыми силами и стремлениями к высоким идеалам. Священный огонь вспыхивает практически в каждом сердце, а девиз Олимпиады «Быстрее, Выше, Сильнее!» звучит на любой спортивной арене. Олимпийская клятва призвана провозгласить важность спортивной борьбы и ее духа. Она символизирует справедливость и доверие, которые должны отличать атмосферу олимпиады. Хотелось бы, чтобы олимпийские принципы не приносились в угоду политическим играм и интригам. (171 слово.)

Подведя итог, отметим, что подобная работа с правилами оформления прямой и косвенной речи должна стать системной. Несмотря на то, что на данную тему отводится небольшое количество часов в 8 классе, данным упражнениям есть место на уроках русского / родного языка по разным темам, например, в форме синтаксической пятиминутки.

Список литературы

1. Гураль, С. К. Косвенная речь. Роль структуры предложения при передаче косвенной речи / С. К. Гураль, Т. О. Подъянова, М. Ю. Егорова // Язык и культура. – 2017 . – № 39. – С. 107 – 115.

2. Кулаева, Г. М. Языковой эстетический идеал в контексте формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку / Г. М. Кулаева. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 184 с.

3. Ларионова, Л. Г. Упражнения по пунктуации / Л. Г. Ларионова // Русский язык в школе. – 2015. – № 9. – С. 10 – 14.

4. Ломов, А. М. Чужая речь в письменном тексте / А. М. Ломов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: филология, педагогика, психология. – 2012. – № 8. – С. 31 – 36.

5. Николина, Н. А. Новые тенденции в оформлении чужой речи / Н. А. Николина // Русский язык в школе. – 2013. – № 6. – С. 13 – 17.

6. Савельева, Г. К. Алгоритм образования стандарта для замены прямой речи косвенной / Г. К. Савельева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 3(10). – С. 141 – 144.

7. Устинов, А. Ю. Использование бимодальных источников речи в процессе развития речевой культуры старшеклассников / А. Ю. Устинов // Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе: сборник научных трудов. – Иваново, 2017. – С. 187 – 195.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/#b3ac23ba5e3cfc8ef (Дата обращения: 25.12.2019).

9. Якимов, П. А. Хрестоматия говоров Оренбуржья / П. А. Якимов. – Оренбург: ГБУ РЦРО. – 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕССЕНДЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кетебаева А.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В XXI веке практически во всех сферах жизни и деятельности человека используются информационные технологии. Сфера образования не является исключением. С появлением и распространением сети Интернет преподаватели начали применять его возможности с целью увеличения эффективности образовательного процесса, как средство наглядности и способ повышения мотивации студентов. Появление технических средств (компьютеров, планшетов, смартфонов) повлияло на способы представления информации, которая сегодня чаще всего преподносится в мультимедийном формате, то есть в нескольких формах одновременно: текстовой, графической, видео, аудиальной, интерактивной.

Со временем арсенал средств коммуникаций сети Интернет пополняется, а вместе с тем растет и их образовательный потенциал. Современное образовательное пространство, помимо стандартных мультимедийных методических разработок, онлайн-тестов и обучающих материалов по языку, предлагает также дистанционные формы изучения языка, которые полностью или частично имитируют субъект-субъектное взаимодействие преподавателя русского языка как иностранного и обучаемого. К примеру, в наше время повсеместно распространено использование мессенджеров как общепринятого канала коммуникации между членами современного общества. Данный факт не мог не привлечь внимание заинтересованных специалистов, учителей и преподавателей, стремящихся оптимизировать, улучшить и модернизировать процесс обучения тому или иному языку в качестве иностранного.

Коммуникативная компетенция в полной мере в совокупности всех ее составляющих может быть реализована лишь в условиях многокомпонентного и многоуровневого образовательного пространства, при условии комбинации форм и видов учебной речевой деятельности, наличии профессионального тьютора, аутентичности речевого наполнения обучающего текстового контента, актуализации процессов самообучения, самомотивации и самоконтроля. Мессенджеры и возможность организации в них чатов является одной из форм учебной деятельности. В настоящее время одними из наиболее популярных площадок для коммуникации являются такие мессенджеры, как What’sApp, Telegram, Viber, Skype, Facebook Messenger и некоторые другие. Каждый из них, с нашей точки зрения, может быть использован в процессе обучения любым видам речевой деятельности.

Прежде чем приступить к изложению методики использования чатов в мессенджерах в обучении русскому языку как иностранному, необходимо рассмотреть саму сущность чата и его возможности в образовании. Обратимся к определению чата. Чат, чаттер (от англ. chatter - болтать) - средство обмена сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени, а также программное обеспечение, позволяющее организовывать такое общение. Многие мессенджеры позволяют отправлять не только текстовые сообщения, но и голосовые записи, что дает возможность тренировать аудирование.

Мы же остановимся подробнее на том, как можно тренировать письменную и диалогическую речь посредством чатов в мессенджерах. Рассмотрим, какие упражнения можно использовать на развитие письменной речи ниже.

1) Упражнения, направленные на построение собственного письменного высказывания с использованием различных опор, таких как: ключевые слова, план, логическая схема, картина, фотография, фразы, выражения.

2) Упражнения, направленные на создание письменного высказывания. Это может быть письмо или сообщение, написанное по образцу.

3) Упражнения, требующие от учащихся выражать свои мысли в письменной форме без опоры на вербальные элементы (написание эссе).

Для развития диалогической речи необходимо пользоваться различными способами обучении такими, как:

1) Использование диалога-образца;

2) Пошаговое составление диалога;

3) Ведение диалога посредством искусственного создания ситуаций общения;

4) Использование различных игр.

Очень важно научить учащихся быстрому реагированию на стимулирующие вопросы. К примеру, можно привести следующую игру:

- *Ты любишь играть в теннис?*
- *Да.*
- *Когда ты в последний раз играл в теннис?*
- *Прошлым летом.*
- *А ты хорошо играешь в теннис?*
- *Неплохо.*
- *Научишь меня тоже?*
- *Конечно! / С удовольствием.*

Эта игра, проводимая в быстром темпе, формирует у учащегося правильную реакцию на стимулирующие разнообразные вопросы. Повторяя подобную работу в ходе обучения реагированию, учитель добивается формирования этого важного умения.

Подобные виды деятельности, которые проводятся благодаря мессенджерам, оказывают благоприятное воздействие на формирование коммуникативных навыков учащихся. Они помогают в освоении общей и

профессиональной лексики, развивают навыки самостоятельной работы, повышают мотивацию и интерес к изучаемому предмету.

Что касается возрастной группы обучающихся, необходимо подчеркнуть, что наибольший интерес представляет рассмотрение преимуществ использования мессенджеров в группе старших школьников или студентов, получающих высшее образование. Итак, каковы основные достоинства применения мессенджеров в процессе обучения РКИ в общем и в процессе обучения письму как отдельному виду речевой деятельности?

Во-первых, мессенджеры дают возможность создавать группы и сообщества, в которых общение будет осуществляться не только между преподавателем и одним студентом, а между всеми участниками беседы (преподаватель – студенты, студенты – студенты). Студенты могут напрямую задавать вопросы преподавателю, и при этом вопросы не будут повторяться, так как вся история переписки будет видна всем студентам группы. При этом обеспечивается высокая скорость коммуникации между собеседниками [1].

Во-вторых, обучающий процесс может быть частично или полностью удаленным. При таком обучении студенты вовлечены в образовательный процесс вне учебных занятий. Кроме того, в том же мессенджере студенты могут высылать на проверку свои выполненные домашние задания. Нетрудно проанализировать успеваемость и активность учащихся.

В-третьих, на начальном этапе учащиеся привыкают к графике и технике письма на русском языке, печатают свои первые слова, словосочетания и предложения на русском, обмениваются информацией и задают первые вопросы на изучаемом языке.

В-четвертых, мессенджеры дают возможность долгосрочного и удобного хранения и доступности материалов курса, работ студентов, а также любого другого познавательного и полезного для учащихся контента.

Несмотря на вышеперечисленные преимущества данного способа обучения русскому языку как иностранному, можно выделить также и некоторые недостатки. К примеру, необходимость отвечать на сообщения вне учебных занятий, что подразумевает увеличение занятости преподавателя. Однако, преодоление подобных трудностей возможно путем установления временных рамок и ограничений по длительности проведения бесед.

Основываясь на вышеперечисленных функциях использования студентами мессенджеров в процессе овладения русским языком как иностранным, можно сделать вывод, что мессенджеры, являясь, по сути своей, средствами коммуникации, могут служить цели формирования коммуникативной компетенции на любых уровнях изучения языка.

Список литературы

1. Гатулин Р.Р. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в ВУЗе. // Санкт-Петербургский образовательный вестник, 2017. – С. 31 – 33.

2. Маликова В. Н. Использование программы Telegram как средства мобильного обучения [Текст] / В. Н. Маликова, Е. Н. Перевощикова // Инновационные тенденции развития системы образования : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 75–78. — ISBN 978-5-9909609-5-4.

3. Мессенджеры в России: цифры и тренды, весна 2017: [Электронный ресурс] // URL: http://blog.br-analytics.ru/messendzhery-vesna-2017/ (дата обращения: 10.11.2017).

4. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. – 2012. – № 1. – С. 120-133.

5. Шамрай А.В. Мессенджеры как вспомогательное средство обучения русскому языку студентов подготовительного факультета // Сборник статей I международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительного факультета. Часть 2. Москва, РУДН, 2017. – С. 369-372.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Ковтун А.А., Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Современный мир не стоит на месте, он находится в состоянии динамики и постоянно развивается в направлениях разных сфер деятельности человека, в том числе в деловой коммуникации юридической сферы деятельности. Также стоит отметить, что данная предметная область является одной из наиболее важных и востребованных областей в жизни человека.

Знания данной области носят практический характер, так как именно от них зависит успешное сотрудничество и предполагаемый результат коммуникативной деятельности многопланового процесса кумуляции контактов между субъектами в деловой сфере.

Прежде всего, необходимо обратиться к самому определению деловой коммуникации, как таковой. Профессор З.И.Гурьева определяет деловую коммуникацию, как совокупность всех видов речевой деятельности, существенным признаком которой является получение, обработка, передача, хранение и использование информации на различных этапах проведения бизнес-операции [2;6]. Вслед за З.И.Гурьевой, В.М.Каймакова определяет деловую коммуникацию, как процесс взаимодействия деловых партнеров, направленный на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, педагогической и пр. В деловой коммуникации предметом общения является деятельность, и партнер по общению всегда выступает как личность, значимая для другого партнера [5;73].

Исходя из данных определений, мы можем сделать вывод, что продуктом деловой коммуникации является обмен текстами в социально-экономическом контексте, а сами бизнес-тексты становятся частью практической деятельности, которая организует индивидов и мотивирует их на выполнение поставленной цели. Цели могут варьироваться в зависимости от функций предметной области, а также, как отмечает З.И.Гурьева, от «понятийно-тематического макрополя», которое организуется с помощью набора базовых понятий и ментального пространства системы текстов, описывающих эту область [2;16].

Стоит отметить, что деловая коммуникация имеет очень актуальный в настоящее время письменный формат. Как правило, обращаются к данному типу общения в случае, если хотя бы один из коммуникантов находится в непосредственном отдалении и не может присутствовать во время деловых переговоров лично. Существенным недостатком письменного формата общения является невозможность достоверно предать эмоциональную составляющую. Инновационные компьютерные технологии позволяют доставить сообщения с

феноменальной скоростью, что максимально приближает эффективность деловой переписки к эффективности личного общения.

Как справедливо замечает И.Н.Кузнецов, письменная деловая коммуникация является средством формирования профессионального имиджа и эффективный инструмент организации и поддержания деловых контактов [4;528]. Письменная деловая коммуникация преследует те же цели и задачи, что и устная, также пронизывает все сферы деятельности деловой личности и организаций, но имеет несколько иной продукт текстовой деятельности. В данном случае это не просто вербальная оболочка смысла, это документ – письменный деловой текст, обладающий юридической значимостью [1;96].

О.Б.Макаревич определяет документ, как средство закрепления различными способами на специальных материалах информации о фактах, событиях, явлениях объективной действительности и мыслительной деятельности человека [7]. Существует множество типов деловых сообщений, Цзян Цюнь приводит в качестве примера в своем труде наиболее распространенные среди них: письмо-сообщение, письмо-просьба, письмо-напоминание, гарантийные письма, письмо-предложение, письмо-приглашение, письмо-подтверждение и многие другие [11;3].

А.М.Руденко выделяет следующие функции письменной деловой коммуникации:

1. Фиксация устной коммуникации с целью ее сохранения во времени и пространстве;
2. Обеспечение коммуникации между людьми, лишенными возможности непосредственного общения временными и пространственными барьерами;
3. Обслуживание научной, официально-деловой сфер общения [10;28].

Ряд требований к деловым письменным текстам предлагают Дж. Лэйхифф и Дж. Пенроуз. К таким требованиям относятся лаконичность и точность формулировок, не допускающие двусмысленности, так как это может привести к неверному пониманию и негативным коннотациям написанного текста.

Лаконичность сочетается с полнотой смысла и его достаточностью, избегая второстепенных деталей и длинных речевых оборотов. Достоверность также является необходимым критерием, ведь предоставляемая информация должна быть беспристрастной и емкой, отображать фактическое положение дел без эмоционально-окрашенной лексики, просторечий и междометий.

Здесь же можно отметить наличие клишированных речевых оборотов, языковых моделей, обладающих четкой структурой и унификацией, знания которых очень ценны в юридической сфере деятельности, так как именно с их помощью можно осуществлять качественную письменную деловую коммуникацию [6].

Значение коммуникации, как таковой, отличается в зависимости от сферы профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность специалиста в области юриспруденции особенно тесно связана с социумом, так как данная

сфера деятельности требует обращения к третьим лицам, иногда к группе индивидов и обществу в целом.

К первой категории можно отнести общение с коллегами в профессиональном коллективе, как правило, такое общение несет длящийся характер. Примером постоянных коммуникаций является участие в коллегиальных обсуждениях правовых проблем, взаимодействие с вышестоящими лицами, с подчиненными, совместное осуществление группой юристов различных видов работ.

Письменная коммуникация в юридической сфере не сводится к процессу обмена информацией, как отмечает специалистка в области права Е. Б. Макушина. Как утверждает известный ученый – криминалист А. Э. Жалинский, любой текст, написанный юристом, не зависимо от того является ли текст приговором суда, проектом соглашения, проектом нормативного правового акта, в конечном итоге должен быть обсужден, согласован, оглашен и доведен до сведения. [3;166]

При рассмотрении коммуникации, как акта правового общения, можно отметить информационную сторону, которая проявляется в особой языковой форме и регулирует правила поведения и общения субъектов коммуникации.

Но есть и интерактивная сторона данной области знаний, которая определяется организационными формами коммуникативного взаимодействия, например, диалогом. Его основой, как правило, являются различия во взглядах на разрешение проблем юридического характера [8;141-143].

Существенным отличием коммуникации данной сферы деятельности является их направленность – здесь выделяют постоянные и временные коммуникации.

К временным коммуникациям относятся обращения физических и юридических лиц за правовой квалифицированной помощью. Весомое значение для специалиста в области юриспруденции имеет речевая коммуникация, как в устной, так и в письменной форме, так как, юрист, обладающий профессионально поставленной речью имеет гораздо больше возможностей в достижение профессионального успеха.

В данной профессиональной области коммуникация ориентирована на понимание другими людьми, с целью воздействия на их сознание и деятельность, социальное взаимодействие, все это несет важное социальное значение в случаях консультирования лица, обратившегося за правовой помощью, обоснования позиции стороны в гражданском или арбитражном процессе. Как утверждает Л.Г. Носкова, юрист обязан в своей речи точно и ответственно отражать юридически значимые обстоятельства по делу, случаи и события в жизни людей, содержание, смысл и значение правовых норм. Юристу постоянно приходится прибегать к различным речевым формам, а также оценивать особенности речевого поведения других лиц [9;73].

Помимо видов и целей профессиональной коммуникации, можно выделить, вслед за А. Э. Жаклинским общие инструменты коммуникации в юридической сфере [3;168]:

1. Язык и понятийный аппарат, которые должны сохранять стилистику и быть понятными для всех субъектов коммуникации, включая профессионалов и лица, не являющиеся специалистами данной области;
2. Стратегия, тактика поведения юриста в процессе взаимодействия, включая соотношение убеждения, внушения, отбор и дозировку аргументов;
3. Система пределов уступок в процессе коммуникации, приемлемых результатов, как для самого юриста, так и для его партнеров;
4. Выбор подобающих условий для коммуникации, включая время, наличие посторонних лиц и прочие.

Таким образом, деловая коммуникация, как устная, так и письменная, подразумевают обязательное знание нюансов и тонкостей, которые могут стать решающим моментом в достижении успеха на деловом поприще, что, несомненно, актуализирует исследования проблематики в различных сферах человеческой деятельности. И в частности в юридической сфере, где коммуникативные навыки реализуются специалистами в процессе профессионального общения, как с коллегами, так и с гражданами и включают в себя множество компонентов, как правовой, психологический, этический и другие, что требует определенных знаний и сноровки в ведении деловой коммуникации, как таковой.

Список литературы

1. Русский язык и культура речи: учеб. пособие / Баландина Л. А. [и др.]. – М., 2012. – 96 с.
2. Гурьева З.И. Речевая коммуникация в сфере бизнеса / Гурьева З.И.– Краснодар: 2003. – 50 с.
3. Жалинский А.Э. Введение в специальность "Юриспруденция". Профессиональная деятельность юриста: учебник / Жалинский А.Э. – М.: Проспект, 2009. – 362 с.
4. Кузнецов И. Н. Деловое общение / Кузнецов И. Н. – М., 2012. – 528 с.
5. Каймакова М. В. Коммуникации в организации: текст лекций / М. В. Каймакова. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. - 73 с.
6. Электронная библиотека ГПНТБ СО РАН [Электронный ресурс]. Бизнес-коммуникации: Стратегии и навыки / Лэйхифф Дж., Пенроуз Дж., – СПб: Питер, 2001. – 686 с. – Режим доступа: http://www.prometeus.nsc.ru. – 23.12.2019.
7. Портал электронных учебников [Электронный ресурс]. Методическое пособие «Основы защищенного делопроизводства» по курсу «Технология защищенного документооборота». / Макаревич О.Б. [и др.]. – Таганрог: ТРТУ, 2000.– 120 с. – Режим доступа: https://scicenter.online.html. – 23.12.2019.
8. Макушина Е.Б. Правовая коммуникация как феномен права и общения // Вестник Челябинского государственного университета / Макушина Е. Б.Сер. 9: Право. 2004. № 1. – 143с.

9. Носкова Л.Г. Культура речи как качество речи // Носкова Л.Г. Юридический мир. 2005. № 11. – 73с.

10. Руденко А.М., Самыгин С.И. Культура речи и деловое общение / Руденко А.М., Самыгин С.И.– Ростов, 2016. – 472 с.

11. Цзян Цюнь. Письменная деловая коммуникация: Краткий обзор. / Цзян Цюнь – Минск, 2005. – 9 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «КУЛЬТУРОЛОГИЯ» В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Малеко Е.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

Ситуация, сложившаяся в современной культуре, предъявляет к личности особые требования. Для того чтобы ориентироваться в глобализирующемся, быстро меняющемся информационном пространстве необходимо быть образованным человеком, имеющим широкий кругозор, который позволяет выйти за узкие рамки профессиональной подготовки [7]. Именно поэтому важно понимать, что образование в наши дни должно представлять собой не просто набор знаний в определенной области, а способность адаптироваться в любых самых сложных жизненных ситуациях. В наши дни образование мы можем рассматривать как вызов культуры, постоянно меняющей свои формы и содержание. В пространстве современной образовательной среды также происходят изменения роли учителя (преподавателя) и обучающегося [2]. Позиция превосходства учителя над учеником становится недопустимой, так как образовательный процесс оптимально выстраивается только при наличии отношений партнерства, наставничества, оказания помощи и поддержки. Сущность современного образования не заключается в том, чтобы давать и получать готовые знания. Педагогу важно подготовить процесс интеллектуального поиска, который и станет основой устойчивого развития обучающихся. Целью российского образования в наши дни является выполнение всех этих требований, что выражается в выстраивании новых образовательных траекторий, в смене целого ряда поколений образовательных стандартов, учебных программ, в рождении инновационных педагогических методик [6].

С этих позиций данное исследование оказывается вполне актуальным, так как в нем рассмотрен вопрос о необходимости включения гуманитарной составляющей – учебного курса «Культурология» – в программы университетской подготовки студентов, обучающихся в рамках инженерно-технических направлений. Новизна авторской концепции заключается в том, чтобы представить объективную значимость формирования гуманитарного мышления у всех членов современного сообщества, независимо от профессиональной направленности их деятельности. Такой подход к образованию, на наш взгляд, дает положительный результат в современной социкультурной практике. Формирующиеся общественные отношения получают устойчивость, гуманистический характер, выстраиваются в духе толерантности.

Целью данного исследования стал анализ проблем преподавания учебного курса «Культурология», имеющего гуманитарную направленность, в техническом университете. Важно заметить, что долгое время в вузах, готовящих специалистов в инженерно-технической области, культурологическое знание было представлено в числе вариативных дисциплин, которые могли быть включены в учебный план по усмотрению составителей образовательной программы. В итоге, в технических университетах сложилось устойчивое мнение о том, что «Культурология» является дисциплиной необязательной, отвлекающей внимание студентов от других курсов, имеющих профессиональную направленность. Изменить ситуацию смог только компетентностный подход к выстраиванию образовательных траекторий, который сложился с момента утверждения стандартов нового поколения.

Цель исследования определила ряд задач, которые были решены в процессе рассмотрения интересующих нас вопросов. Во-первых, учебный курс «Культурология» был рассмотрен в рамках компетентностного подхода, который и определил новые формы и содержание современного университетского образования в России. Во-вторых, была представлена необходимость реализации данного курса с точки зрения формирования особого социокультурного сознания современных студентов. В-третьих, культурологическое знание в рамках инженерной подготовки было представлено как основа для получения навыков межкультурного общения с целью установления профессиональных контактов в студенческой среде.

В процессе исследования авторы обращались к сравнительно-сопоставительному методу, позволившему составить ясное представление об изменениях, происходящих в современном образовании. Важным было и обращение к генетическому методу, который дал возможность понять принцип формирования новых образовательных траекторий. Аксиологический метод был применен авторами статьи для обоснования ценности гуманитарной составляющей в рамках университетского образования любой профессиональной направленности.

Обращение авторов исследования к сравнительно-сопоставительному анализу российского образования в прошлом и в его современном состоянии позволило утверждать, что компетентностный подход в обучении будущих специалистов-практиков стал определяющим для последних лет существования высшей школы. К такому выводу приходят многие исследователи: М. Д. Бершадская [1], И. Н. Мишин [3], Н. В. Соснин [5], О. И. Подулыбина [4]. Общим мнением является и то, что любые изменения образовательных стандартов высшего образования в России, которые так часто происходят в последнее время, касаются, прежде всего, смысловой наполненности компетенций, их структурирования, определения необходимой взаимообусловленности и типологии. Пристальное внимание к компетентностному подходу во многом определено самим смыслом понятия «компетенция» – обладание обширными знаниями и опытом практической

деятельности в определенной области. Таким образом, уже на уровне толкования понятия «компетенция» мы видим в его наполненности сочетание теоретического и практико-ориентированного начал. Учитывая данный факт, важно отметить, что в России компетентностный подход заложен и в подготовку студентов-гуманитариев, и в обучение студентов инженерно-технических специальностей [4]. Вывод, который становится очевидным, таков: на момент окончания высшего учебного заведения и гуманитарий, и инженер должны иметь не только узко профессиональные навыки практической деятельности, но и широкий кругозор, позволяющий ориентироваться в быстро меняющемся мире [2]. Учебный курс «Культурология» в этом смысле является базой для формирования широко эрудированного выпускника, так как включает знания по теории, истории, философии культуры, культурной социологии и антропологии, учит применять полученные теоретические знания для практических изменений существующей социокультурной практики. Данная учебная дисциплина позволяет студенту не просто расширить свой кругозор, но приводит его к глубоким культурным обобщениям, давая возможность понять длительность пути развития общества и, в то же время, формирование межкультурных отличий, рождающее представление о многообразии культур [6]. Не случайно, компетенция, которая реализуется в рамках изучения курса «Культурология», определена как УК (универсальная компетенция), а ее формулировка в современных образовательных стандартах ФГОС ВО 3++ (в том числе и для инженерно-технических направлений подготовки) представлена следующим образом:

1) УК-5: Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (для ступени бакалавриата);

2) УК-5: Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (для ступени магистратуры).

Реализация данной компетенции приводит к формированию гуманистического мировоззрения, которое рождается вследствие понимания значимости деятельности человека на различных этапах истории. Для студента инженерной специальности подобное обстоятельство становится важным посылом к тому, чтобы рассматривать собственную профессию и владение профессиональными инженерными навыками как достижение, подготовленное поколениями предшественников. Такой ход мышления, спровоцированный освоением культурологической науки, приводит к особому социокультурному сознанию современных студентов. Оно базируется на понимании своей собственной сопричастности происходящему в мировом сообществе. Возникает понимание ценности инокультурного опыта и опыта соотечественников. Будущий инженер не замыкается на одних лишь практических навыках, но осознает, что они могут быть усовершенствованы, преобразованы для более успешной деятельности, имеющей социальную значимость.

Возвращаясь к компетенциям, закрепленным в современных образовательных стандартах и реализуемых в рамках курса «Культурология»,

отметим, что их содержание предполагает обучение навыкам межкультурного общения, которые напрямую ведут к упрочению социума. Для студентов инженерных специальностей межкультурное общение необходимо в рамках студенческой мобильности, которая предполагает длительное обучение или прохождение практики в инокультурной среде с целью обмена существующим профессиональным опытом. Такой опыт становится максимально полезным, если студент, оказавшись за границей, ведет общение на языке принимающей стороны [7] (в рамках разговорной речи, понимания студенческого сленга и профессиональной лексики в рамках инженерной специальности) и владеет знаниями об особенностях культуры принимающего его социума. Подготовку студента к межкультурным контактам можно и нужно осуществлять в рамках учебного курса «Культурология», в котором даются базовые сведения о диалоге культур. Эти сведения углубляются через понятие «культурная картина мира», в рамках которого студенты учатся понимать различные культурные смыслы, создаваемые представителями иных государственных и этнокультурных образований.

Мы считаем, что учебный курс «Культурология» необходим современным студентам, поскольку он формирует мировоззренческие основы личности, что особенно важно для представителей молодого поколения. Культурологическое знание включает в себя представления о ментальных характеристиках этносов, а, значит, благодаря данному курсу можно лучше понять себя и культуру того, кто находится с тобой рядом. В этом случае мы все должны осознавать, что живем в многонациональном государстве, где сформированность знаний о других культурах особенно важна.

«Культурология» учит осознанию культурной памяти. Не случайно в данном курсе культурно-историческое наследие изучается на основе анализа памятников. Только сохранение памяти о значимости наследия, данного нам предшественниками, позволяет человечеству двигаться дальше. Утрата наследия – это потеря основ, а потому «Культурология» воспитывает в личности глубокое уважение к прошлому, к тому, что уже было создано человеческим гением.

Для студентов, которые обучаются в техническом университете, особенно важно понимание информационной культуры. Им необходимо не просто овладеть принципами работы с различными информационными носителями и знанием об информационной поддержке производственных процессов, но осознавать влияние информационной культуры на человека. «Культурология» нацелена на преодоление противостояния машины и человека через объяснение сущности информационной среды, принципов формирования массового сознания в современном обществе, через анализ концепций, указывающих на опасность полной утраты духовности вследствие подчинения сознания личности информационным мифам и безынициативному бездействию, которое может обеспечить техника.

Подводя итоги исследования, хотелось бы отметить, что гуманитарная составляющая в рамках подготовки студентов технических специальностей

определяет будущее состояние общественных отношений профессионалов, так как нацеливает их на сплоченность сообщества, понимание ценности культурных приобретений предшественников и значимости собственной деятельности, которая должна строиться по принципу новых приобретений и постоянного совершенствования. В этом случае культурологическое знание может быть представлено как важнейшая гуманистическая составляющая подготовки будущего технического специалиста, что является своеобразным ответом на вызовы современного образования, которое оказывается подчиненным жестким законам рыночной экономики в ущерб общечеловеческим ценностям и законам существования общества.

Список литературы

1. Бершадская, М. Д. Универсальные компетенции: индикаторы, опыт разработки и оценивания [Электронный ресурс] / М. Д. Бершадская, А. В. Серова // Факультет социальных наук НИУ «Высшая школа экономики». – URL: https://social.hse.ru/data/2018/06/01/1150192968/Бершадская_УК%20%20индикаторы%20опыт%20разработ..цениания_Семинар%20АКУР_05.2018.pptx 2

2. Кива-Хамзина Ю. Л. Гражданско-правовая защита прав в сфере культуры и образования // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2015. № 2 (8). С. 80-82.

3. Мишин, И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ [Текст] / И. Н. Мишин // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 66–75.

4. Подулыбина О. И. Механизм реализации практикоориентированного обучения в условиях ФГОС ВО 3++ // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XVII междунар. науч.-практ. конф. № 12(16). – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 28-32.

5. Соснин, Н. В. О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения [Текст] / Н. В. Соснин // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 64–71.

6. Maleko E.V., Rubanova N.A., Karpova E.V., Akulova I.S., Khakova G.S., Plugina N.A. Applying Innovative Teaching Techniques and Methods, when Teaching Cultural Studies in Higher Education Institutions // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Т. 8. № 11. С. 17-29.

7. Orekhovskaya N.A., Galushkin A.A., Maleko E.V., Bezenkova T.A., Plugina N.A. Globalization and youth: philosophical analysis of challenges and ways to overcome them // XLinguae. 2018. Т. 11. № 2. С. 256-264.

ОБ ИЗУЧЕНИИ СТИХОСЛОЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОЭТОВ ОРЕНБУРЖЬЯ В ОРЕНБУРГСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор, Комлева Е.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Литература Оренбуржья богата. На сегодня она хорошо изучена оренбургскими краеведами (Л.Н.Большаковым [9], А.Г.Прокофьевой, В.Ю.Прокофьевой, О.В.Федосовой, Г.Ф.Хомутовым [11] и др.) и продолжает изучаться учеными оренбургских научных центров (Т.А.Юдиной [14], С.Е.Сорокиной [13], Т.И.Кочетковой [6], Ю.Г.Пыхтиной [12], И.М.Борисовой и Ю.Р.Забировой [2] и др. Исследователи уделяют внимание и прозе оренбургских авторов, и поэзии. Среди аспектов изучения поэзии любого региона и национальной поэзии в целом, для современной филологической науки актуальным является изучение форм стиха, в которых поэзия функционирует. Отечественные и зарубежные стиховеды основными составляющими стихосложения считают метр, ритм, строфу, рифму. Как правило, в первую очередь стиховедами изучается метрика, а в ней – набор и частотность метрических форм.

Именно с метрических форм было начато изучение стихосложения поэтов Оренбуржья в Оренбургском государственном университете. В 2008 году на кафедре русской филологии и методики преподавания русского языка был утвержден план диссертации аспиранта Е.А.Политыко, которая под руководством С.А.Матяш приступила к описанию стиха оренбургских поэтов начала XXI века. В качестве материала Е.А.Политыко выбрала сборники молодых поэтов, опубликованные в период 2006-2008гг. и по два номера оренбургских альманахов – «Гостиный двор» и «Башня»; всего ею обследовано 700 стихотворений. Е.А.Политыко описание стиха должна была делать, соблюдая два принципа отечественного стиховедения: 1) применять статистический метод; 2) рассматривать стиховые формы по традиционным для отечественного и мирового стиховедения параметрам: соотношение полиметрии и монометрии; соотношение классических и неклассических форм стиха; частотность основных пяти метров классического стиха; набор и частотность размеров каждого метра; состав и частотность форм неклассического стиха. Следуя этим двум принципам описания стиховых форм, Е.А.Политыко установила, что оренбургские поэты не увлекаются полиметрией (ее доля составляет только 2 % обследованных стихотворений); среди монометрии преобладает классический стих (81 %); среди классических форм лидируют ямбы (30 %) классики), среди ямбов – ямб 4-стопный (43 % от всех ямбов); самый частотный размер трехсложников у оренбургских поэтов – 3-стопный анапест (50 % от всех анапестов). Эти и другие результаты

Е.А.Политыко были доложены на II Международной научно-практической конференции «Литературный текст XX века: проблемы поэтики» (Челябинск, Южно-Уральский Государственный университет, 2009) и затем опубликованы [10]. К сожалению, по ряду уважительных причин изучение стиховых форм оренбургской поэзии было остановлено, а возобновлено на той же кафедре русской филологии и методики преподавания русского языка ОГУ только в 2017 году при реализации магистерской программы «Актуальные проблемы теории и истории литературы». При выборе темы выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) магистрант Е.В.Комлева выразила желание продолжить исследование Политыко на материале двух оренбургских альманахов – «Гостиный двор» и «Башня» за 2015 год. Выбор материала обусловлен желанием научного руководителя и магистранта рассмотреть стиховые формы оренбургских поэтов за 2015 год не только в «целом», но и дифференцированно по альманахам, поскольку названные альманахи имеют разных учредителей: «Гостиный двор» - издание отделения «Союза писателей России» («патриотической направленности»), «Башня» - издание отделения «Союза российских писателей» («демократической направленности»). Понятно, что в этой связи интересно выяснить, отражается ли декларируемая разница в идеологии на предпочтении поэтами тех или иных форм стиха.

Выбор 2015 года обусловлен тем, что это год – последний год выхода «Башни» (в 2016 году «Башня» прекратила свое существование из-за недостатка финансирования). Е.В.Комлева описала 242 произведения 31 оренбургского поэта (5403 стихотворных строки).

На новом этапе исследования стиховые формы оренбургских поэтов описывались с применением статистики и по тем же параметрам (они были перечислены выше). Полученные статистические данные интерпретировались в двух контекстах. Первый контекст – общие тенденции стихового развития русской поэзии, описанные М.Л.Гаспаровым на основе анализа журнальной продукции за 1997 год [3]. Второй контекст – стиховые формы оренбургской поэзии предшествующего периода (2006-2008гг.), по данным Е.А.Политыко [10].

На новом этапе изучения стиха оренбургских поэтов помимо описания метрических форм было проведено исследование графики, т.е., по выражению Ю.М.Лотмана [7], «графического образа поэзии» Оренбуржья. Ранее на кафедре русской филологии и методики преподавания русского языка ОГУ уже предпринималось (И.М.Борисовой) исследование графических формантов с применением статистики при изучении курсива, лесенки и графического эквивалента текста у Н.Некрасова, его предшественников и современников [1]. Теперь с учетом результатов исследований А.Л.Жовтиса [4], А.Г.Костецкого [5], С.А.Матяш [8], составлена классификация графических формантов, которая включает шесть видов графики: традиционная, контрастная, унифицирующая, столбик, лесенка, комбинированная графика. «Графический образ поэзии» рассматривается без контекста ввиду отсутствия в современном стиховедении

аналогичных показателей. По шести параметрам статистическим методом поэтическая графика описывается впервые.

Итогами изучения (назовем их предварительными) современной оренбургской поэзии можно считать следующие положения.

Стихосложение двух оренбургских альманахов имеет ряд отличий. Так, в «Гостином дворе» больше, чем в «Башне», неклассических форм (соответственно 15,6 % и 8,0 %), а в «Башне» - больше форм графики (в «Гостином дворе» не выявлена лесенка); различаются альманахи по доле популярного в русской поэзии 4-стопного хорея (31,8 % в «Гостином дворе» и 16,7 % - в «Башне»). Однако по большинству параметров (например, таких как соотношение размеров в классических метрах) показатели двух оренбургских альманахов близки, так что вопреки декларируемым различиям идеологических платформ оренбургских отделений писательских союзов (являющихся, как отмечалось, учредителями альманахов) стихосложение имеет больше общего, чем различного. Установленное сходство, возможно, объясняется тем, что проведенное исследование выявило большой круг авторов (авторов известных, имеющих по нескольку опубликованных сборников), которые печатаются в обоих оренбургских альманахах. Это: П.Рыков, С.Хомутов, В.Молчанов, Д.Кан. Ввиду констатируемого сходства метрического репертуара «Гостиного двора» и «Башни» дальнейшие выводы будут сделаны на основе суммарных данных по двум альманахам, представляющим современную оренбургскую поэзию.

Рассмотрение выделенных основных групп стиха (классические формы, неклассические формы, полиметрия, переходные метрические формы) показало, что в оренбургской поэзии доля полиметрии небольшая (2,5%), преобладает монометрия и в ней классический стих, на который приходится 79,3 % текстов. Поэтами, всецело следующими традициям классического стиха, являются В.Молчанов, В.Петров, А.Устинова, И.Гаврилова, Ф.Азаров, П.Рыков и др.

Исследование метров показало, что среди классических форм первое место занимают ямбы (38,9%). Это позволяет сделать вывод, что оренбургские поэты подключаются к ломоносовско-пушкинской традиции ямбичесого стиха русской поэзии. Пристрастия к ямбу обнаруживают поэты П.Рыков, Н. Кожевникова, А.Трубенок, А. Филатов, А.Цирлинсон, В.Петров, А.Барсаев и др. В метрическом репертуаре хорей, который традиционно занимал второе место после ямба, в оренбургской поэзии оказался отодвинутым на третье место (29,0%). Его вытеснили трехсложники(32,1%), среди которых лидирует анапест, занимающий больше половины (55,7 %) трехсложников. На втором месте среди трехсложников – амфибрахий, на третьем — дактиль. Трехсложники (особенно анапест) активно используют А.Филатов, А.Кольцова, С.Парамонов, П.Рыков, П.Пороль.

Исследование размеров каждого из пяти метров показало, что среди ямбов в оренбургской поэзии первое место занимает не четырехстопный ямб — самый популярный размер среди ямбов в классической поэзии XVIII-XX веков — а пятистопный ямб (46,7%). Предсказуемо распространение получает

четырехстопный ямб (второе место - 24,0 %), менее предсказуемо – разностопный ямб (третье место – 10,7 %). Вольный и шестистопный ямбы — на периферии метрического репертуара.

В хореическом метре первое место занимает не четырехстопный, а пятистопный хорей, пришедший в русскую поэзию в романтическую эпоху (размер стихотворения М. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу …»). Четырехстопный хорей занимает второе место. Среди трехсложников в анапесте с большим отрывом преобладает трехстопный размер (48,5 %), а в амфибрахии и дактиле – четырехстопные размеры (соответственно, 40 % и 37,5 %).

Проведенное исследование показало, что оренбургские поэты обращаются к неклассическим формам стиха (трехсложнику с переменной анакрузой, дольнику, тактовику, акцентному стиху и верлибру) в 14,0 % случаев. Приверженцы неклассических форм - Н.Борисова, А.Кольцова, Д.Кан, Н.Лукьянов, А.Хальзунов. Из всех форм неклассики, самый высокий показатель у акцентного стиха и дольника (39,4 % и 36,4 % - соответственно). Трехсложник с переменной анакрузой, тактовик и свободный стих используются значительно реже, но сам факт их наличия в метрическом репертуаре говорит о том, что оренбургские поэты осваивают новые формы русского стиха.

Исследование графического образа оренбургской поэзии выявило, что она использует шесть видов графики (традиционная, унифицирующая, контрастная, столбик, лесенка, комбинированная). Самым распространенным видом графики являются традиционная графика: традиционная графика оформляет более трех четвертей (76,4 %) произведений. Из нетрадиционных видов графики оренбургские поэты чаще применяют столбик и комбинированную графику, реже – лесенку.

Дифференцированное рассмотрение графики классического и неклассического стиха показывает, что обе эти стиховые формы оформляются традиционной графикой. Дополнительно выяснено, что при написании стихотворений классическим стихом поэты разнообразят интонацию классического стиха разными формами нетрадиционной графики. А при написании стихотворений неклассическим стихом, поэты, напротив, не используют такие формы как столбик и лесенка, возникшие, как известно, в неклассическом стихе.

Соотношение данных по метрическому репертуару новейшей оренбургской поэзии, рассмотренных в контексте общих тенденций стиховедческого развития русской поэзии, которые описаны М.Л.Гаспаровым, показало, что оренбургская поэзия по ряду характеристик (малая доля полиметрии, преобладание классического стиха, возрастание доли трехсложников за счет сокращения ямба и хорея, разработка разностопных форм и др.) отражает общие тенденции стихового развития русской поэзии.

Сравнение данных по метрическому репертуару альманахов «Гостиный дом» и «Башня» за 2015 год с данными Е.А.Политыко за 2008 год показало,

что, с одной стороны, многие тенденции стихового развития (такие как малая доля полиметрии, преобладание классического стиха, лидерство ямба, первенство трехстопного анапеста и др.) у оренбургских поэтов сохраняются. С другой стороны, наши материалы показывают стремление оренбургских поэтов осваивать менее частотные формы, показателем чего может быть увеличение, хотя и незначительное, доли полиметрии, превосходство пятистопного ямба и пятистопного хорея над четырехстопными двусложниками, обилие разностопных размеров.

Дальнейшее исследование метрики современной оренбургской поэзии предполагает расширение материала исследования за счет последующих изданий альманаха «Гостиный двор», а также за счет обоих альманахов начала XXI века. Помимо альманахов, целесообразно исследовать также выходящие персональные поэтические сборники, которые позволят более рельефно обрисовать индивидуальные пристрастия и создать стиховые портреты ведущих оренбургских поэтов. Кроме того, будущим исследователям стиха оренбургских поэтов предстоит расширить не только материал исследования, но и исследовательское поле – за счет других составляющих стихосложения.

Список литературы

1. Борисова И.М. Графический облик поэзии: «лесенка», курсив, графический эквивалент текста (на материале поэзии Н.А.Некрасова, его предшественников и современников) / И.М.Борисова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Самара, 2003 — 20 с.

2. Борисова И.М. Образы отечества в сборнике Д.Кан "Звезды окликая" / , И.М.Борисова, Ю.Р.Забирова [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2018. № 11(89). Ч. 2. С. 241-244. Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2018_11-2_04.pdf — 14.11.2019

3. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика / М.Л.Гаспаров. – 2-е изд., - Москва: Фортуна Лимитед, 2002 – 352с.

4. Жовтис А.Л. В рассыпанном строю: графика современного русского стиха / А.Л.Жовтис // Жовтис А.Л. Избранные статьи. - Алматы, 2013. - С.37-57.

5. Костецкий А.Г., Содержательные функции поэтической графики / А.Г. Костецкий: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1975. – 24с.

6. Кочеткова, Т. И. Словосложение в творчестве оренбургских поэтов / Т.И. Кочеткова // Вестник Оренбургского государственного университета - Оренбург, 2002, №6. - С. 111-114 .

7. Лотман Ю.М. Графический образ поэзии / Ю.М.Лотман // Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: структура стиха.Л.: Просвещение, 1972. - С.70-74.

8. Матяш С.А. Вольный ямб русской поэзии XVIII XIX вв.: жанр, стиль, стих / С.А. Матяш. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2011. - 494с.

9. Оренбургская Пушкинская энциклопедия / сост. Р.В.Овчинников, Л.Н.Большаков. – Оренбург: Димур, 1997. – 520с.

10. Политыко, Е.А. О некоторых особенностях стихотворнои формы современнои оренбургской поэзии / Е.А.Политыко // Литературный текст XX века: проблемы поэтики / II Международная научно-практическая конференция. 15 - 17 марта 2009 г. — Челябинск, 2009. - С. 225-229.

11. Прокофьева А.Г. Литературное Оренбуржье: библиографический словарь / А.Г.Прокофьева, В.Ю.Прокофьева, О.В.Федосова, Г.Ф. Хомутов // - Оренбург: Оренбургская книга, 2006. - С. 6-12.

12. Пыхтина Ю.Г. Степь как национальный пространственный образ в русской литературе (на материале оренбургской поэзии) / Ю.Г.Пыхтина [Электронный ресурс] // Global International Scientific Analytical Project. - Режим доступа: https://gisap.eu/ru/node/51329. - Дата обращения: 20.10.2019.

13. Сорокина С. Е. Оренбургский Парнас (Поэты пушкинской поры) : очерки литературного краеведа / С. Е. Сорокина. - Оренбург : Димур, 2012. - 420 с.

14. Юдина Т.А. Концепт "Оренбург" в произведениях русских писателей XIX-XX вв. / Т.А.Юдина: автореф. дис. ... канд. филол. наук - Самара, 2009. - 19с.

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук
Кумертауский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Интеграция России в мировую экономику, расширение международной торговли, бизнеса и связей в экономической, политической, научно-технической и социальной сферах привели к значительному увеличению деловых контактов с зарубежными компаниями и партнерами. Существенным компонентом данной коммуникации является обмен информацией, неотъемлемый элемент которой представляет деловая переписка.

Несмотря на широкое использование в современном деловом мире коммуникации посредством цифровых видов связи деловая переписка (обычное и электронное письмо) – наиболее экономичный и оперативный способ обмена информацией [4].

В динамично развивающемся мире возросли требования к навыкам делового письма на английском языке.

Исследователи определяют формулу, включающую семь основных требований при составлении делового письма: вежливость, полнота, краткость, конкретность, правильность, ясность, взвешенность. В английском языке это принцип «7С» – the courtesy, the consideration, the completeness, the conciseness, the clarity, the concreteness and the correctness [5].

Будущие специалисты должны владеть не только профессиональными знаниями и умениями, но и иностранным языком, включая язык делового общения и переписки.

Деловая переписка представляет собой вид делового общения, реализуемого на основе высокого уровня владения лексикой, грамматикой, знания особенностей делового общения и культуры. Для успешной письменной коммуникации студентам необходимо овладеть теоретическими и практическими аспектами ведения переписки на английском языке, включая:

- виды и жанры деловой переписки;
- «типовое» деловое письмо, его структуру;
- клише и выражения деловой корреспонденции;
- специальную лексику, терминологию;
- сокращения, принятые в деловой переписке;
- особенности деловой переписки на английском языке в сравнении с русским языком [3].

Деловая корреспонденция обладает некоторыми особенностями. Она отличается информативностью и лаконичностью, лексическими и стилистическими особенностями. Деловое письмо носит официальный характер

и имеет законную силу. Наличие грамматических и стилистических ошибок влечет за собой лишение юридической силы делового письма.

Безус С.Н. подчеркивает, что язык делового письма отличается от языка других письменных текстов как на лексико-грамматическом и синтаксическом уровнях. Лексический уровень характеризуется использованием речевых штампов, устойчивых выражений, отдельных слов общеделового характера, специальной терминологии, сокращений и аббревиатур. На грамматическом уровне характерно преобладающее использование активных конструкций над пассивными, с одновременным использованием пассивного инфинитива, употребление вспомогательных глаголов shall/will/should/would после if для выражения вежливого обращения [1].

Следовательно, обучение студентов деловой переписке должно включать знакомство с ее лексическими и стилистическими особенностями, обогащение словарного запаса и практику в написании делового письма и деловой корреспонденции.

Евсеев А.Б. выделяет несколько видов деловой корреспонденции:

- резюме, сопроводительные и рекомендательные письма;
- предконтрактная переписка (письмо-запрос, письмо-предложение, письмо-заказ, письмо-подтверждение);
-письма-извещения;
- письма на разные случаи (поздравления, благодарности, приглашения);
- договоры, контракты;
- формы иммиграционных карт, регистрационных карт в отеле [2].

Безус С.Н предложена классификация ситуаций письменной коммуникации: ситуации вхождения в условно-деловую сферу (заказ товаров и услуг; бронирование мест, билетов и т.д.; предъявление претензий по поводу некачественного товара, запрос информации и др.) и ситуации вхождения в условную профессионально-образовательную сферу (ситуации, связанные с продолжением образования, повышением профессионального уровня, с научной деятельностью и трудоустройством [1].

Правильно организованная работа с деловой корреспонденцией способствует формированию и развитию коммуникативных умений и навыков и повышению профессиональной компетенции будущих специалистов [6].

В содержании обучения деловой корреспонденции на английском языке выделены следующие компоненты:

- лингвистический (отобранный языковой материал: лексический, грамматический и пунктуационный);
- социокультурный (особенности расположения реквизитов делового письма в английском языке, способы обращения, правила этикетного характера);
- прагматический (коммуникативные намерения и способы их выражения);
- предметный (темы, проблемы, ситуации) [1].

Евсеев А.Б. отмечает, что обучение деловому английскому языку должно осуществляться в двух направлениях: обучение устной речи и формирование навыков делового письма. Хронологически автор выделяет три ступени обучения: начальную, среднюю и продвинутую. Начальный этап предполагает заполнение простых регистрационных форм, карт, бланков. На среднем этапе предлагается освоение «блочной» структуры делового письма (дата, адрес отправителя/получателя, приветствие, содержание письма, окончание и приложения). Важным на данном этапе является объяснение особенностей употребления различных вариантов приветствия и окончания письма, стилистических отличий делового и разговорного стилей, языковых клише. Продвинутый этап включает составление профессионально-деловой корреспонденции, сопроводительных писем, договоров, контрактов [2].

Обратимся к опыту обучения написанию деловой корреспонденции в Кумертауском филиале Оренбургского государственного университета. Поскольку учебные планы для направлений подготовки, реализуемых в филиале (08.03.01 Строительство, 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника, 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, 38.3.01 Экономика) не предполагают изучения дисциплины «Деловой иностранный язык», работа с тем или иным видом деловой корреспонденции представлена в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык».

Работа осуществляется поэтапно. На первом этапе обучающиеся знакомятся с общепринятыми правилами деловой переписки, основными лексическими, грамматическими и стилистическими особенностями. На втором этапе студенты изучают структуру и виды деловой корреспонденции, деловых писем на основе демонстрации конкретных образцов и примеров. На третьем этапе рассматриваются клише, обороты, свойственные для деловой корреспонденции, осуществляется работа над переводом данных фраз и составлением предложений с ними. Четвертый этап предполагает самостоятельную работу студентов над составлением деловой корреспонденции. Пятый этап реализуется в ходе ролевых игр (имитация ситуаций переписки между компаниями и партнерами).

Для овладения основами деловой коммуникации для студентов разработаны методические указания «Business papers and documents». Данные методические указания включают в себя краткую теоретическую информацию по видам деловой корреспонденции, документации и образцы деловых писем и документов.

Необходимо отметить, что методические рекомендации охватывают следующие темы: «Business papers and documents», «Business letter», «Applying for a job», «Resume», «Testimonial», «Memorandum», «Enquiry letter», «Resignation», «Contract». Большое значение для практического овладения особенностями составления деловых писем и документов имеет приложение, в котором представлены образцы писем и документов, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов. Данные методические указания к

практическим занятиям способствуют повышению общего уровня владения языком, усвоению норм языка, необходимых для грамотного осуществления устной и письменной коммуникации, овладению навыками профессионального взаимодействия в соответствии с профилем подготовки.

Особая значимость в работе с деловой корреспонденцией отводится критериям оценивания: решение коммуникативной задачи, языковое оформление (отсутствие орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок), организация и содержание текста (структурное оформление, логичность, стиль).

Знание норм и правил иноязычной деловой коммуникации является необходимым, востребованным, полезным и представляет собой обязательное условие успешной профессиональной интеграции и конкурентного преимущества на современном рынке труда.

Список литературы

1. Безус, С.Н. Обучение элементам делового письма учащихся старших классов средней школы (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02/ Безус Светлана Николаевна / Пятигорск, 2004. – 21 с.

2. Евсеев А.Б. Обучение деловому письму на английском языке студентов вуза [Электронный ресурс] / А.Б. Евсеев// Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2. – 6 с. Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/31PDMN216.pdf (Дата обращения 12.12.2019).

3. Зенина, Л.В. Обучение студентов деловой переписке на английском языке через систему дистанционного обучения [Текст] / Л.В. Зенина, Н.А. Каменева // Открытое образование. 2013. – №6. – С. 76-79.

4. Тимошенко, Л.П. К вопросу обучения студентов-экономистов деловой корреспонденции на английском языке [Электронный ресурс] / Л.П Тимошенко, М.С. Циликова // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы VI международной научной-практической интернет-конференции. 20.10.-30.11.2017, №010/1. – 4 с. Режим доступа: https://www.rea.ru/ru/conference/eheu/SiteAssets/Pages/conference-papers/Timoshenko.pdf (Дата обращения 12.12.2019).

5. Трущенко, И.Н. Некоторые аспекты написания деловой корреспонденции на английском языке [Текст] / И.Н. Трущенко, Т.М. Париева, Ж.Л. Клейман // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы II международной научно-практической конференции. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 80-83.

6. Строилов, Г.И. Обучение деловой переписке студентов, обучающихся по специальности «Судовождение» при изучении английского языка [Текст] / Г.И. Строилов // Вестник НГУ. Серия: Педагогика. – 2012. – том 13, выпуск 2. – С. 94-100.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЕДИАТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Моисеева И.Ю., д-р филол.наук, профессор, Городецкая Т.Г.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Выражение чувств, эмоций и отношения к чему-либо изучается в ряде наук: психология, социология, философия и даже лингвистика. Лингвисты выявляют способы проявления эмоций с помощью языковых знаков [2], то есть анализируют словесную оболочку человеческих эмоций, способы непосредственного отображения которых зависят от ситуативного контекста. В системе семиотических отношений языковые знаки характеризуются:

- *семантикой* – отношением к объектам предметного мира;
- *синтактикой* – отношением к другим знакам;
- *прагматикой* – отношением к использующим эти знаки людям.

Наличие у знаков прагматических отношений позволяет языку воздействовать на людей, вызывать положительные, отрицательные, нейтральные реакции, побуждать к действию, т.е. посредством определенной организации знаков в высказывания и тексты выполнять коммуникативную функцию. Наиболее четко воздействующий эффект проявляется в медиатексте.

Данный вид текста обладает индивидуальными чертами, среди которых особенное внимание уделяется его перцептивной специфике. Она состоит в необходимости употребления конструкций, направленных на выражение или проявление чувств человека к определённой проблеме (например, отношение политического лидера к ситуации в мире), так как именно люди становятся героями новостей или комментируют их в формате статьи [13]. Восприятие таких конструкций может меняться при переводе, поэтому важно сохранять смысловой оттенок слова, не изменив его коннотации.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью исследования лексики, с помощью которой субъекты выражают своё отношение к чему-либо. Это определено тем, что язык претерпевает постоянные изменения [14], и механизмы выражения чувств, используемые им, могут меняться соответственно. В свою очередь это влияет на языковую способность воздействия, что является важной функцией медиа-текста.

Цель данной статьи состоит в анализе использования и перевода лексики и синтаксической структуры слов, указывающих на отношение субъекта к определённому событию или проблеме.

Материалом исследования послужили новостные медиатексты онлайн-версии французской газеты Le Monde, веб-сайта AgoraVox, а также их переводы на русский язык на сайте иноСМИ.

Теоретической базой данной работы послужили труды отечественных исследователей в области контекстуального использования лексики:

И.М. Матюшин [1], Е.А. Якищенко [2], О.А. Махнева [3]. Эти лингвисты занимаются исследованием вопроса структурной организации и специфики употребления определённой лексики на современном этапе развития языкознания.

Первым этапом работы стал количественный анализ лексики, указывающей на отношение субъекта к определённому событию или проблеме. Результаты занесены в таблицу (см. табл. 1).

Таблица 1 – Количественное представление лексики, указывающей на отношение субъекта к определённому событию или проблеме

Слово/словосочетание	Перевод	Количество употреблений
ne pas désirer opposer qch à qch	не собираться противопоставлять что-либо чему-либо	1
ne pas soulever qch	не касаться (какой-либо темы)	1
être très étonnant	быть странным	1
prendre position pour qch	выступать за что-либо	1
prendre position pour que	быть за то, что (далее подразумевается конструкция из подлежащего и сказуемого)	1
décrire qch comme qch	представлять что-либо как что-либо	1
Declarer	заявить	1
se réjouir (au mégaphone)	кричать (в мегафон) (разница с главным словарным значением)	1
dire	1 – выразить 2 – продемонстрировать	2
s'enthousiasmer	1 – восклицать 2 – воодушевлённо говорить	2
confier qch à qn	говорить что-либо кому-либо (разница с главным словарным значением)	1
Assurer	уверять	1
chercher à protéger	пытаться защитить	1
afficher ses divergences	демонстрировать разногласия	1
être en désaccord total	быть категорически несогласным	1

С помощью табличных данных, приведённых выше, установлено количество употреблений структур «глагола» и «словосочетания». Так, первая структура использовалась авторами статей 10 раз, а вторая – 7 раз.

Рассмотрим синтаксическую составляющую употребления слов, обозначающих выражение или проявление чувства. Для этого воспользуемся примерами из таблицы 1, приводя их вместе с частью предложения из статей на языке оригинала и перевода.

Обратим внимание на глагольные конструкции. Их использование можно обозначить двумя группами. Первая соответствует схеме «подлежащее + сказуемое» (пример 2 из таблицы 1):

Je ne soulèverai pas les polémiques qu'on lit et entend dans les médias occidentaux [4].

Я не стану касаться полемики в западных СМИ [5].

Данный пример является иллюстрацией непосредственного выражения отношения к чему-либо, соответствующей схеме «человек-действие». Подобная структура способствует более лёгкому восприятию реципиентом новостной статьи и исключает возможность ошибочного восприятия (т.е. происходит чёткая установка связи между подлежащим и сказуемым; при этом второе закрепляется за первым).

Далее рассмотрим вторую схему использования глагольной конструкции, представляющую собой сказуемое в постпозиции к прямой речи. Значительное различие между первой и второй схемами состоит в том, что помимо синтаксической составляющей во внимание берётся контекст предшествующей глаголу прямой речи. Обратимся к примеру 7 из таблицы 1, так же воспользовавшись контекстом предложения:

« Vous voulez une civilisation qui continue à utiliser encore plus d’énergie et de ressources pour construire des choses incroyables, déclarait en novembre Jeff Bezos [6].

«Вам нужна цивилизация, которая продолжает использовать все больше энергии и ресурсов, чтобы создавать невероятные вещи, - заявил в ноябре Джефф Безос [7].

В приведённом примере подлежащим и сказуемым, заключающими прямую речь, выступили «… déclarait … Jeff Bezos» (оригинал) и «… заявил… Джефф Безос» (перевод). Синтаксис в этих отрывках связан со смысловым восприятием всего предложения, так как прямая речь влияет на восприятие глагола и усиливает его «резкую» коннотацию. Так, по отношению к этому слову можно использовать его мысленное толкование как восклицательного знака в конце предложения, побудительного элемента.

Перейдём к конструкциям словосочетаний. В анализируемых статьях их употребление также разделились на две группы. В первом случае иллюстрируется схема «подлежащее + сказуемое», где составное сказуемое распространено тремя видами сочетаний: «глагол + глагол», «глагол + имя существительное» и «глагол + имя прилагательное». Рассмотрим один из этих примеров:

Je prends ici position pour une réindustrialisation de la France quitte à s'affranchir des contraintes européennes [4].

Я выступаю за восстановление французской промышленности, даже если для этого потребуется отойти от европейских ограничений [5].

Здесь распространённость глагольного сказуемого позволяет разнообразить предложение дополнительной лексикой, не перегружая его, и тем самым соблюсти особенности жанра текстовых медиа. Эти специальные черты подразумевают наличие ёмких, лексически окрашенных предложений.

В другом случае сохраняется схема «подлежащее + сказуемое», однако она будет проиллюстрирована целостной конструкцией, выражающей отношение к чему-либо, то есть оба члена предложения будут являться её неотъемлемыми компонентами. Данная безличная конструкция употребляется в статье, оформленной как повествование от первого лица.

Пример:

«… il serait très étonnant qu'il ait une vision juste de la situation...» [4].

«… было бы странно ждать от него справедливой оценки ситуации…» [5].

Помимо синтаксической и стилистической составляющих важно уделить внимание особенностям процесса перевода таких конструкций. Одной из проблем, обозначенных в рамках исследования, было сохранение или изменение части речи при поисках эквивалента.

Французский язык является глагольным, а в русском языке наблюдается склонность использовать ряд имён существительных разных падежных форм в одном предложении [1]. В результате анализа 17 примеров из таблицы 1 нами отмечено полное сохранение частей речи, за исключением одного примера, когда часть речи была сохранена, но в переводе слово получило распространение с целью наиболее чёткой смысловой передачи. В данном случае сохраняется изначальная цель использования глагола s’enthousiasmer, а именно характеристика определённой интонации говорящего (использованные примеры перевода данного глагола: восклицать, воодушевлённо говорить).

В процессе поиска эквивалента переводчик пользуется двуязычными словарями, которые содержат множество значений слова, употребляемых в зависимости от ситуативного контекста. В связи с этим происходит так, что переводчиком выбирается вариант перевода, отличный от наиболее употребляемого. Это обладает прямым влиянием на возможное изменение коннотации слова и их дальнейшее смешанное восприятие реципиентами новостных статей.

Рассмотрим примеры, иллюстрирующие этот тезис:

«On espère la signature finale du contrat d’ici à la fin de l’année», confie au Monde Leonid Belikh, directeur de l’usine d’Oulan-Oude [8].

«Мы рассчитываем на окончательное подписание контракта до конца года», – говорит директор Улан-Удэнского авиазавода Леонид Белых [9].

В различных условиях коммуникации на первый план могут выступать отдельные смысловые элементы высказываний (в данном случае –

предложений), и тогда выбор того или иного слова или синтаксической структуры приобретает важную роль в содержании всего сообщения [10]. Глагол confier, употреблённый в предложении на языке оригинала, имеет значение «доверить». В данном случае такой перевод слова приводит к толкованию ситуации как секретной («… confie au Monde…» [8] – «… доверяет газете Le Monde…» [9]) или же эксклюзивной. В случае актуального перевода был выбран эквивалент «говорит», в результате чего предложение приобрело нейтральную смысловую окраску.

Обратимся ко второму пример переносного словарного значения эквивалента:

«Si la manifestation prend du temps à partir, c'est qu'on est extrêmement nombreux dans les rues à Paris ! », se réjouit-on au mégaphone [11].

«Если демонстрации не удается сразу двинуться, значит, нас очень много на улицах Парижа!», – кричали они в мегафон [12].

Слово se réjouir имеет значение «радоваться, быть довольным». Обратим внимание на перевод этого глагола в статье на русском языке. Переводчиком был выбран глагол «кричать». На первый взгляд может показаться, что в таком варианте нарушено эквивалентное соблюдение, однако здесь нужно рассматривать не слово, а словосочетание «se réjouir au mégaphone». Так как в предложении говорится о людях, говоривших в мегафон, а глагол se réjouir обладает сильной смысловой окраской, переводчик воспользовался приёмом синонимичного перевода. Лексемы, подобные данной, имеют два значения – прямое и переносное – и рассматриваются как многозначные [3].

Таким образом, в результате исследования мы пришли к выводу о том, что среди отобранных нами 15 конструкций, направленных на выражение отношения к чему-либо, преобладают глаголы и глагольные словосочетания. В свою очередь, это связано с глагольностью как отличительной чертой французского языка. Кроме того, анализ структур показал, что синтаксическая и смысловая стороны текста тесно взаимосвязаны в рамках медиа-среды. Вместе с тем, изменение конструкций при переводе подтвердило возможную трансформацию восприятия новостного текста его реципиентом.

Список литературы

1. Матюшин, И.М., М.К. Огородов Курс устного перевода. Французский язык / И.М. Матюшин, М.К. Огородов. – М.: ООО «Издательство «Нестор Академик»», 2015. – 496 с.

2. Якищенко, Е.А. Лексические средства выражения эмоции возмущения в английском и французском языках (на материале художественной литературы) / Е.А. Якищенко // Сибирский филологический журнал. – 2013. – №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-sredstva-vyrazheniya-emotsii-vozmuscheniya-v-angliyskom-i-frantsuzskom-yazykah-na-materiale-hudozhestvennoy-literatury (дата обращения: 06.01.2020).

3. Махнева, О.А. Системность и семантический потенциал конкретной лексики французского языка / О.А. Махнева. – Режим доступа: http://cheloveknauka.com/v/211150/a?#?page=1
4. La Russie vue autrement [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/la-russie-vue-autrement-220112
5. AgoraVox (Франция): другой взгляд на Россию [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://inosmi.ru/economic/20191223/246492639.html
6. Le multilateralisme ne se porte pas mieux sur la Lune que sur la Terre [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/12/24/le-multilateralisme-ne-se-porte-pas-mieux-sur-la-lune-que-sur-la-terre_6023917_3232.html
7. Le Monde (Франция): многостороннее сотрудничество на Луне не лучше, чем на Земле [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://inosmi.ru/politic/20191225/246516725.html
8. L'Inde et la Russie lancent une production commune d'helicopters [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.lemonde.fr/economie/article/2019/09/02/l-inde-et-la-russie-lancent-une-production-commune-d-helicopteres_5505284_3234.html
9. Le Monde (Франция): Индия и Россия запускают общее производство вертолетов [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://inosmi.ru/economic/20190903/245757036.html
10. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты): Учеб. для институтов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комисаров. – М: Высшая школа, 1990. – 253 с.
11. « Il y a quelque chose dans l'atmosphère… » : de Paris à La Réunion, la mobilisation massive du 5 décembre [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.lemonde.fr/politique/article/2019/12/05/il-y-a-quelque-chose-dans-l-atmosphere-a-paris-rouen-ou-la-reunion-mobilisation-massive-pour-le-5-decembre_6021841_823448.html
12. Le Monde (Франция): «Что-то витает в воздухе…» — от Парижа до Реюньона, массовые протесты 5 декабря [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://inosmi.ru/economic/20191209/246393336.html
13. Стеценко, Н.М. Экспрессивные средства новостных медиатекстов экономической тематики в аспекте речевого воздействия / Н.М. Стеценко // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2017. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekspressivnye-sredstva-novostnyh-mediatekstov-ekonomicheskoy-tematiki-v-aspekte-rechevogo-vozdeystviya (дата обращения: 14.01.2020).
14. Бурлак, С.А. FAQ: Эволюция языка [Электронный ресурс] / С.А. Бурлак. – Режим доступа: https://postnauka.ru/faq/25915.

МЕТОНИМИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЕ

Моисеева И.Ю., д-р филол.наук, профессор, Погосян М.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Метонимия и метафора, как два основных типа семантических изменений, привлекают в последние годы все большее внимание исследователей. Этот интерес понятен: являясь универсальными семантическими законами, метонимические и метафорические переносы буквально пронизывают нашу речь, как устную, так и письменную. Метонимия – более конкретная и не столь образная, как метафора, долгое время находилась в тени, считаясь логически ясной и потому не требующей объяснений. Это отразилось и в лингвистической литературе: если метафоре посвящено большое количество исследований, то метонимии лишь несколько.

Целью является изучение использования феномена метонимического переноса во французских медиа-тестах.

Материалом исследования послужили медиа-тексты из онлайн-версий французских газет: le Monde, RFI, le Figaro.

Газета, объектом которой является описание всех сфер жизни, обращается к большой по численности и разнородной аудитории. Средства массовой информации быстро реагируют на изменения в социальной жизни, а, следовательно, и в языке. Тексты газет являются достойным материалом для лингвистических исследований, так как они отображают современное состояние языка.

По мнению Т.В. Анисимова, газета – это не только передача информации, но также и убеждение читателя. Журналисту необходимо написать статью так, чтобы быстро, кратко передать основную мысль, оказать определенное воздействие на читателя [1]. Для достижения этой цели в газетах используется вторичная номинация. Достаточно продуктивным, практически наиболее частотным средством вторичной номинации в газетном тексте являются метонимия и метонимические переносы.

«Метонимия» происходит от греческого metōnymia, что означает “переименование” [4]. Метонимия – это механизм речи, который состоит в переносе имени с одного объекта (класса объектов) на другой на основе смежности, сопредельности или включённости данных объектов в одну ситуацию. М. Петровский рассматривает метонимию в качестве тропа как «замена»: происходит перенос названия, который совершается не на основании сходства внешних или внутренних признаков прежнего предмета и нового, а на основании смежности, т. е. связь вещей в пространстве или во времени, с целью сжатия текста или для придания стилистического эффекта [6].

Метонимический перенос довольно развит, в частности, в публицистических материалах и в текстах официальных выступлений. При восприятии текстов на французском языке наличие метонимии является дополнительной сложностью для понимания, так как для их правильного восприятия читателю следует знать особенности, условия и традиции (как правило, имеющие исторические и лингвострановедческие корни) их употребления. С другой стороны, умение правильно и к месту заменить одно понятие на другое на основе метонимического переноса позволяет автору добиться стилистической привлекательности текста перевода, и такой стиль перевода, как правило, положительно воспринимается адресатом.

По мнению М. Петровского, чаще всего классификация метонимий сводится к трем главным группам: пространственные, временные и причинные, или же категории сосуществования, последовательности и логической внутренней связи [6].

По имеющимся классификациям М.Я. Бич [3], А. К. Бириха, В.В. Зайцевой, Г. Пауля, А.Г. Удинской, С. Ульмана, и других исследователей, выделяются следующие типы метонимических переносов: каузальные – с причинно-следственной связью между понятиями смежных объектов, локальные, обусловленные пространственным связью, темпоральные, основанные на временной связи, и атрибутивные, обусловленные ассоциацией понятий признака и субъекта или объекта, обладающего признаком [2].

Метонимические переносы, которые используются в языке газет, представлены типами и моделями. На основе принципа реконструирования логико-семантических связей между сопредельными понятиями, предложенного В.В. Зайцевой, выделяются типы метонимических переносов с учетом локальных, темпоральных, атрибутивных и каузальных семантических отношений.

Анализ метонимических переносов во французских медиа-текстах выявил наиболее частотное использование метонимических переносов с учетом локальных отношений, которые обозначают объекты через наименование места, где они размещаются, например:

le Palais de l'Élysée – Елисейский дворец, канцелярия президента Франции, может служить для обозначения самого президента;

le Quai des Orfèvres – Кэ дез Орфевр, уголовная полиция Парижа;

la Place Beauvau – площадь Бово, министерство внутренних дел и т.д.

Рассмотрим случаи употребления локальных метонимических переносов:

«*...**le Quai d'Orsay*** a décidé de s'adresser directement aux jeunes. [https://etudiant.lefigaro.fr/article/5-metiers-pour-entrer-au-quai-d-orsay-sans-avoir-fait-l-ena_a65d5412-46a7-11e7-8097-86070d75c1d7/] – "*...**министерство иностранных дел Франции*** решило обратиться непосредственно к молодежи."

«La concertation sur la réforme des retraites a repris vendredi matin à ***Matignon***...» [https://www.lefigaro.fr/flash-eco/reforme-des-retraites-deuxieme-jour-de-concertation-a-matignon-20190906] – "Диалог по пенсионной реформе возобновился в пятницу утром в ***резиденции премьер-министра Франции***..."

И.М. Матюшин называет эти выражения «субститутами», так как они служат для замещения часто повторяющихся в качестве подлежащих понятий и позволяют избежать нежелательного повторения [5].

Второй по частотности употребления в анализируемых текстах выступает синекдоха (от греч. *synekdoché*) – это перенос наименования части предмета на весь предмет или, наоборот, перенос наименования целого на его часть, например:

"***Moscou*** critique la politique américaine à l'égard de l'Iran, la Syrie et l'Irak" [http://www.rfi.fr/moyen-orient/20191230-russie-critique-politique-americaine-iran-syrie-irak] – ***Россия*** критикует американскую политику в отношении Ирана, Сирии и Ирака (здесь столица России обозначает государство в целом).

"***Washington*** dévoile des sanctions sur l'acier et plusieurs hauts responsables" [https://www.lefigaro.fr/conjoncture/iran-washington-devoile-des-sanctions-sur-l-acier-et-plusieurs-hauts-responsables-20200110] – "***США*** объявили о вводе санкций на сталь..." (здесь столица США также обозначает государство в целом).

Данные примеры иллюстрируют факт употребления наименования столицы государства для обозначения государства в целом, а точнее, его руководства.

Третьей по частотности употребления в анализируемых текстах выступает атрибутивная метонимия, то есть перенос наименования на основе смежности признаков объектов номинации, например:

"Le conseil d'administration du ***groupe au losange*** a acté le départ du directeur général..." [https://www.lemonde.fr/economie/article/2019/10/11/fin-de-partie-pour-thierry-bollore-chez-renault_6015085_3234.html] – "Совет директоров ***Renault Group*** принял решение прекратить обязанности генерального директора..." (в этом случае "***le groupe au losange"*** обозначает Renault Group – французскую автомобилестроительную корпорацию, **losange –** ромб, символ автомобильной корпорации).

"La vigueur de la monnaie unique ne se dément plus, aidée par le différentiel de rémunération avec ***le billet vert***" [https://www.lefigaro.fr/analysetechnique/2008/04/17/04005-20080417ARTFIG00396-eurodollar-pas-de-repit-pour-le-billet-vert.php] – "Сила единой валюты больше не ослабевает, чему способствует разница в оплате труда ***долларом***" (здесь "***le billet vert"*** – доллар, зеленая банкнота).

Как во французском, так и в русском языках многие топонимы имеют параллельные названия, образованные в результате метонимического переноса:

"Le déclin de ***l'empire du Soleil-Levant***." – "Упадок страны ***Восходящего Солнца***." [https://www.lapresse.ca/affaires/economie/international/201103/14/01-4378920-le-declin-de-lempire-du-soleil-levant.php].

"Les mille visages de ***la Ville Lumière***" – "Тысяча лиц ***Города Огней***" (Париж) [https://www.lefigaro.fr/livres/2013/10/30/03005-20131030ARTFIG00503-les-mille-visages-de-la-ville-lumiere.php].

“Emmanuel Macron, en visite dans ***l'empire du milieu***, a annoncé la signature prochaine d'un accord...” – “Эммануэль Макрон, посетив ***Китай***, объявил о скором подписании соглашения...” (здесь ***l'empire du milieu*** (досл. Поднебесная) обозначает Китай) [https://www.lefigaro.fr/conjoncture/2018/01/09/20002-20180109ARTFIG00208-plusieurs-contrats-signes-par-les-entreprises-francaises-en-chine.php].

La Cité des doges a lancé une campagne ambitieuse de sensibilisation des touristes – ***Венеция*** запустила масштабную информационную кампанию для туристов (в этом случае ***La Cité des doges*** можно также перевести как город тысячи каналов) [http://madame.lefigaro.fr/evasion/venise-lance-une-campagne-de-sensibilisation-pour-alerter-les-touristes-010817-133484]

“L’Hexagone est l’un des pays d’Europe qui consacre le plus de moyens à la santé mais pas assez à la médecine de ville” – “***Франция*** – одна из европейских стран, которая выделяет больше всего ресурсов на здравоохранение, но недостаточно на городскую медицину” (***L’Hexagone*** – “шестиугольник”, как называют свою страну французы) [https://www.lefigaro.fr/conjoncture/la-france-depense-plus-pour-l-hopital-que-ses-voisins-europeens-20191128].

Таким образом, изучив данную тему, мы пришли к выводу о том, что метонимия и метонимические переносы являются частотным явлением в текстах французской прессы. Для придания тексту стилистической формы журналисты прибегают к таким переносам, как локальные, казуальные и атрибутивные. Известно, что употребление нетрадиционных синтаксических средств в газетных статьях делают их интересным и своеобразным объектом для изучения нормативных свойств функционального стиля. В настоящее время интерес лингвистов к стилистическому аспекту языковых явлений вообще и к вопросам метонимии в частности, несомненно, велик. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования по языковым признакам данного художественного приема.

Список литературы

1. Анисимова, Т.В. Средства лексической экспрессии в публицистическом стиле / Т.В. Анисимова //Слово в различных сферах речи. – Волгоград, 1988. – С. 79-85.

2. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука., 1994. –368 с.

3. Бич, М.Я. Метонимическое использование имен собственных в современном русском, испанском, английском языках (на материале газетных текстов): автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.19 / М.Я. Бич. – АКД. Спб.: Спб. ун-т, 1995. – 18 с.

4. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] : около 6000 страниц текста, 1400 статей. - Москва : Директмедиа Паблишинг, 2008. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

5. Матюшин, И.М. Курс устного перевода. Французский язык / И.М. Матюшин, М.К. Огородов. – М.: ООО "Издательство "Нестор Академик", 2015. – 496 с.

6. Петровский, М. Метонимия / М. Петровский // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. – Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-4371.htm?cmd=0&istext=1.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В БУРЯТСКИХ ПАРЕМИЯХ

Моисеева И.Ю., д-р филол.наук, профессор, Сорокина Е.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Понятие «культуры» многозначно и многогранно. Словарь С.И. Ожегова «культуру» определяет как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей [7]. Т.Ф. Ефремова в своем словаре «культурой» называет совокупность памятников литературы, искусства, архитектуры и т.п., относящихся к одному **времени**, определенной территории [6], а в словаре Д.Н. Ушакова культура соотносится с совокупностью человеческих достижений в подчинении природы, в технике, образовании, общественном строе [8]. Обобщая данное определение из разных словарей, «культурой» можно назвать совокупность достижений в духовной, производственной, природной сферах деятельности человека. В свою очередь духовная культура также многоэлементна. Главными составляющими духовной культуры являются: система ценностей и норм – это ядро культуры, обряды, обычаи, традиции, язык. Язык – система символов, которая позволяет людям установить коммуникацию между собой. Во всякой национальной культуре язык является наиболее глубокой, всеопределяющей структурой. По утверждению Вильгельма фон Гумбольдта, «...язык всеми тончайшими фибрами своих корней связан с народным духом», это его внутренняя поэтическая энергия. Этот элемент духовной культуры есть всеобъемлющее хранилище национального самосознания, свойств характера в грамматических категориях [2].

В таких формах языкового творчества народа как *пословицы и поговорки* проявляется ум народа, национальная история, быт, мировоззрение очень ярко. Русский и бурятский языки отличают богатство и разнообразие идиоматических выражений, пословиц, поговорок, крылатых слов.

Ученые-фольклористы Н.Ф. Алефиренко, В.П.Аникин, Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, достаточно глубоко изучили русские паремии. Бурятские пословицы и поговорки российскими языковедами изучены в меньшей степени. Паремии бурят выражают в лаконичной форме самые главные для человечества идеи и установки. Пословицы и поговорки проговаривают в сравнительной форме похожие ситуации, которые встречаются в обыденной жизни, выполняют функцию охраны, предостережения от нежелательных поступков человека, живущего в условиях коллективного сосуществования, выражают ценностные предпочтения общества. По утверждению И.В. Кульганек они являются составной частью народной духовной культуры, сгустком этнического мировоззрения, существуя как средство хранения и передачи опыта народа, обнаруживая связь с культурно-специфическими понятиями,

которые составляют базис национальной языковой картины мира [5]. За каждой из пословиц стоит жизненный опыт многих поколений бурятских народов. Формулировки афоризмов отточены веками, мысль в них выражена лаконично, каждое слово емко. Благодаря своей краткости, меткости они легко запоминаются и широко используются народом.

Необходимо отметить, что диалог культур невозможен без изучения языка, традиции, культуры и общественной жизни. Это обусловливает неразрывную связь изучения общественно-культурной жизни народов. Современная лингвистика рассматривает язык как культурный код нации, что подчеркивает значимость и актуальность межкультурной коммуникации как науки. В настоящее время актуальна проблема взаимопроникновения национальных культур. В данной связи целью данной статьи является выявление особенностей бурятской культуры через паремии.

Материалом исследования послужили бурятско-русский фразеологический словарь Ш.Р. Цыденжапова [9] и словарь русско-бурятских адекватных пословиц и поговорок Ц.Б. Будаева [1] .

Термин «пословица» с бурятского переводится как: «оньhон үгэнүүд», что означает «меткие, мудрые слова». Характерные особенности пословиц, которые кратко и метко определяют жизнь и быт, заложены в самом термине. Осмысление сущности пословицы как жанра фольклористики учитывает важнейшие ее особенностей. Пословица предполагает форму законченного предложения, выражает завершенное суждение, обобщающее жизненный опыт людей в виде общепринятых правил. Синтаксис пословиц представлен одной, двумя, тремя и более частями. Поэтика бурятских пословиц и поговорок бурятских пословиц также особенна. Она заключается в своеобразии использования различных художественно-изобразительных средств. Пословичные образы народ черпает из окружающей их действительности, поэтому носят глубоко национальный характер. В них нашли отражение присущие бурятскому народу факты истории, отголоски общественных отношений, обычаев и обрядов, особенности их хозяйственной жизни и правовых норм.

Так, бурятский фольклорист С.Д. Гымпилова считает, что в результате умелого употребления рассказчиками эпического текста бурятских пословичных изречений создается полное проникновение изречений в его содержание и форму. Пословицы представляют собой логически завершенные, грамматически отшлифованные меткие изречения, которые в сжатой и чѐткой форме выражают жизненные, реальные наблюдения людей, их нравственные, эстетические оценки и содержат полезные советы, поучения, различные суждения, выводы о вещах и явлениях многообразной действительности [3].

Культура и быт бурятского народа изменилась под воздействием других народов. Несмотря на все изменения, бурятский этнос смог сохранить культурные особенности своего рода.

Художественный текст бурятских пословиц выражает в концентрированном виде сведения о культуре народа, содержит совокупность

знаний об истории, традициях, нравах и обычаях людей. Все эти знания влияют на логику построения пословиц, на конструкцию выражений, на стилистику, образы и лексику.

Рассмотрим основные особенности бурятской культуры, репрезентованные в паремиях.

1. В текстах пословиц и поговорок ярко представлена философско-культурная, лингвострановедческая, информация, т. е. вся ценностная информация о бурятском народе. Так, страноведческие сведения о бурятах передает следующая пословица: Зуун ямаанд жаран ухна (У ста коз шестьдесят козлов производителей). Скотоводческий характер хозяйства бурятского народа и большое значение в их культуре необозримых просторов подчеркиваются в пословице: Эр хүний жаргал эзгүй хээр (Счастье мужчины в бескрайней степи).

2. С незапамятных времён буряты жили в сборных переносных жилищах, называемых юртами. Кочевой образ жизни издавна определил тип герметически замкнутого компактного жилища – сборно-разборного сооружения из решетчатого каркаса и войлочного покрытия, круглого в основании и с полусферическим верхом, приспособленного к транспортировке на вьючных животных. Модель бурятского жилья отражена в следующих паремиях: Кто в лес пойдёт – тот серу жуёт. Кто в юрту зайдёт – тот чаю попьет; И в убогой юрте рождаются ученые.

3. Гостеприимство бурят – это колоритная традиция, которая формировалась долгие века, закрепившая почётное отношение к гостю. Это событие всегда воспринималось как событие огромной чести и важности. Гостеприимство отражает следующая паремия: Зан hайта айлда хүн сугларха, замаг hайта уhанда загаhан сугларх (В гостеприимной семье люди собираются, а в реке, богатой водорослями, – рыбы).

4. За столом и в жизни бурятского этноса чай занимал особое место. Чай для бурят – это особый священный напиток, его питьё – один из элементов культуры. «Аяга сай эдеэнэй дээжэ, ”А” үзэг эрдэмэй дээжэ» (Чашка чаю – угощения начало, буква «А» – учения пролог). Смысл этой пословицы сводится к тому, что еще с давних времен у бурят принято «угощать» первой нетронутой частью лучшей пищи, которую буряты называют словом «дээжэ». В священных писаниях бурят существует церемония употребления чая.

5. В сознании бурят – небо является живым существом, от которого на земле всё зависит вплоть до человеческой судьбы: Газарай гантаса, тэнгэриин хүүесэ хүлеэхэ (Ждать до тех пор, пока земля не треснет, и небо не расколется). Они наглядно-действенно видят мир, конкретно-образно мыслят, созерцают мир, т.к. жизнь их подчинена условиям степи и тайги: Танилтай хүн талын шэнээн, танилгүй хүн адхан шэнээн (Имеющий друзей подобен степи, не имеющий друзей – пригоршне).

6. И.Е. Доржиева [4] отмечает национальную психологию бурят, выраженную в выдержанности: Тургэн горхон далайда хурэгшэгэймэл, табьтажа урдайан горхон хурэhэн (Быстрая речка до моря не доходит, медленно текущая речка дойдет), рассудительности, немногословности: Олые хэлэhэн –

улпг, үсөөниие хэлэһэн бэлиг (Много сказанное – пустословие, мало сказанное – мудрость), в слабом выражении эмоций и чувств, во внутренней уравновешенности, коллективизме: Эбтэй уладууд эрьеын арһанда багтаха (Дружные люди под бараньей шкурой помещаются), в устойчивости родственных связей: Эхэнэргүй эрэ – эжэлгүй морин, һамгагүй эрэ – эшэгүй хутага (Мужчина без женщины – конь без пары, муж без жены – нож без рукоятки) [4].

7. Главной ценностью, своеобразной для бурятского общества, являлся и сейчас является уважения старшего поколения, почитания своих предков: Саһанай ороходо – юртэмсын шэмэг, үбгэл сугларбал – һайндэрэй (Выпадает снег – украшение земли, соберутся старики – украшение праздника).

8. Буряты очень почтительно относятся к животным, особенно к лошадям: Үреэ морёо Дабаанда амаруулжа һургахагүй, үхи хүбүүгээ үбэр дээрээ һуулгажа һургахагүй (Не приучай коня расслабляться на перевале. Не приучай детей забираться на колени, т.е. чрезмерно не баловать); Хүн болохо багаһаа, хүүлэг болохо унаганһаа (Станет ли человеком, видно с детства; станет ли хорошею лошадью, видно по жеребенку); Адуу бассан хүн амгайвчилж унадаг, айл бассан хүн нөмгөлж ордог (Кто не ценит лошадь, ездит на разнузданной лошади, кто не считается с обычаями, тот заходит в чужой дом распоясанным). Последняя пословица передает этнографические особенности быта бурятского этноса. В этой паремии буряты превозносят образ лошади, которая на протяжении многих веков была для бурята главной ценностью жизни, во второй части пословицы говорится о распоясанном человеке, т. е. о человеке, снявшем кушак. Кушак (пояс), который являлся главной частью традиционной одежды бурят, имел не только утилитарную, но и сакральную функцию. Кушак был обязательной принадлежностью мужского костюма, являлся маркером половозрастной дефиниции.

9. Дети занимали и занимают в настоящее время важное место в жизни бурят. Всегда почиталась многодетность. Родители, у которых много детей, пользуются большим почтением и уважением. Если в семье нет детей, это считается наказанием свыше, остаться без потомства, означает прекращение рода: Уритэ хүн өөдэлхэ, үндэһэтэ модон намаалха (Имеющий детей – поднимется, дерево с корнями – листвой покроется); Үндэһэтэй модон хосорхогүй, Үрэтэй хүн газардахагүй (Если есть корни, не высохнет дерево, если есть дети, то не пропадет человек).

10. В настоящее время намечается возвращение интереса к буддийским духовным ценностям, что связано с религиозным обновлением и этнокультурным возрождением монгольских народов, с повышением социальной функции буддизма, который выступает в настоящее время не только как этнический культурный феномен, но прежде всего как показатель этнокультурной национальной общности: Ном уга лам бурхни буг, Өглһ уга байн нутгин буг (Лама без знаний — обуза бурхану, жадный богач — обуза нутуку (кочевью)); Ертөнц үзэмжээр Бурхан чимгээр По усмотрению Вселенной, по сообщению Бурхана. Т. е.: Как решит небо, как скажет бурхан.

Таким образом, своеобразие и неповторимость бурятской культуры отождествляется с кочевным образом жизни предков бурят, с бурятским гостеприимством, с чайной церемонией, с буддизмом, с поклонением Небу, с уважением к старшему поколению, с любовью к природе и животным, со слабым выражением чувств.

В национальном менталитете бурят, с одной стороны, закрепились такие этнические качества, как рассудительность выдержанность, немногословность, слабое выражение эмоций и чувств, внутренняя уравновешенность, а с другой — активно выступают коллективизм, взаимопомощь, взаимовыручка, исполнительность, устойчивость родственных связей, уважение к старшему поколению, стремление обойти конфликты, толерантность во взаимоотношениях. Это подтверждают бурятские паремии.

Из приведенных примеров бурятских пословиц видно, что изучение бурятского фольклора, который является хранилищем его коллективного многовекового опыта, выраженного в паремиях, передающего народную мудрость, важно для понимания реальных ситуаций и культурного образа жизни. Это полезно знать, всем народам, проживающим на территории Российской Федерации. Пословицы выражают в лаконичной форме самые важные для людей идеи и установки, проговаривают в метафорической форме типические ситуации, которые встречаются в реальной жизни кочевников. Тем самым они выполняют охранительную функцию, предостерегают от нежелательных поступков индивидуума, живущего в условиях традиционного коллектива.

Список литературы

1. Будаев, Ц.Б. Словарь русско-бурятских адекватных пословиц и поговорок / Ц.Б. Будаев. – Улан-Удэ: Бурят. кн. Изд-во, 1953. –178 с.

2. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.

3. Гымпилова, С.Д. Пословицы в системе жанров бурятского фольклора / С.Д. Гымпилова; Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. науч. центра СО РАН, 2005 (Тип. изд-ва БНЦ СО РАН). – 143 с.

4. Доржиева, И.Е. Народные традиции трудового воспитания у бурят. / И.С. Доржиева. – Новосибирск, 1980. – 247 с.

5. Кульганек, И.В. Монгольские пословицы и поговорки. Исследование, перевод, комментарий / И.В. Кульганек. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2017. –184 с.

6. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой [электронный ресурс] / Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой. – Режим доступа: www.efremova.info/word/kultura.html#.XhRjWh8ufcs

7. Толковый словарь С.И. Ожегова [электронный ресурс] / Толковый словарь С.И. Ожегова. – Режим доступа: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=12652

8. Толковый словарь русского языка: В 4 т. [электронный ресурс] / Под ред. Проф. Д. Ушакова. – М.: ТЕРРА- Книжный клуб, 2007. – Режим доступа: https://ushakovdictionary.ru/letter.php?charkod=207.

9. Цыденжапова, Ш.Р. Бурятско-русский фразеологический словарь / Ш.Р. Цыденжапов. – Улан-Удэ: Бурят. кн. Изд-во, 1992. – 143 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОКРАЩЕНИЙ В ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЯХ

Нестерова Т.Г., канд. пед. наук, доцент,
Лобанова Е. С., Наумова О. И.
Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова

Наш век является веком прогресса и скоростных коммуникаций. Эти процессы отражаются в языке, в котором появляются и активно используются различные способы компрессии информации. Компрессия информации значительно сокращает время общения, что обуславливает постоянное увеличение количества сокращений. Изучение особенностей грамотного употребления сокращений актуально, поскольку способствует эффективному решению коммуникативной задачи. В настоящее время такие языковые явления, как компрессия информации, изучаются особым разделом языкознания, называемым лингвистикой текста. Лингвистика текста рассматривает многочисленные проблемы, связанные с текстообразованием и его позиционной организацией [3], функционально-стилевой принадлежностью [1, 4], функционированием отдельных языковых категорий в тексте [2].

Цель работы – систематизировать английские сокращения в текстовых сообщениях, выделить их особенности.

На сегодняшний день трудно представить общение молодёжи без социальных сетей и смс-ресурсов. Молодёжь часто выступает целевой группой исследований, связанных со многими лингвистическими явлениями: репрезентациями универсальных [7] и специальных, таких, как профтоэкономические, концептов [5], употреблением отдельных классов лексики [6]. Русскоязычные молодые люди, пользующиеся интернетом в целях общения, поиска и сбора информации, путешествий и работы, используют в письменной речи английские сокращения. Для того чтобы облегчить письменную форму общения и восприятия длинных сложных сообщений существует особый язык – текстинг. Этот термин произошел от английского слова «texting» и означает обмен тестовыми сообщениями, которые представляют собой особые общепринятые сокращения слов, помогающие ускорить процесс написания сообщения. Часто сокращения приходят из компьютерных игр.

Таким образом, при минимуме символов, отправитель добивается максимума смысла, при этом значительно экономя своё время.

В социальных сетях можно встретить огромное количество всевозможных сокращений. В качестве языкового материала методом сплошной выборки были взяты 150 сокращений из из научных журналов DOAJ и популярных социальных сетей, таких как Instagram, Facebook, а также образцы личной переписки SMS, e-mail. По сфере их использования мы их объединили в две группы: общепринятые и неформальные.

К общепринятой группе мы отнесли сокращения слов, которые используются в традиционном общении: обычной жизни, в деловой сфере, на работе, в школе, в анкетах, документах, статьях и научных публикациях.

Что касается второго вида сокращений, неформального, то такой вид активно используется вне работы в личном, неформальном интернет-общении.

Каждая из этих групп, выделенных нами по сфере использования (общепринятые и неформальные) были классифицированы на 4 подгруппы по звуко-буквенному составу слова: редукция с использованием цифр, редукция по звучанию, аббревиатуры, редукция по первым буквам слова. Аббревиатуры, в свою очередь, были подразделены на аббревиатуры с использованием предлогов, с пропущенными предлогами, аббревиатуры с артиклями и без артиклей.

Группа общепринятых сокращений представлена только аббревиатурами. В этой группе мы не обнаружены примеры редукции с использованием цифр, по звучанию, по первым буквам слова. Примеры классификации общепринятых сокращений представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Классификация общепринятых английских аббревиатур

Группа сокращений	Аббревиатуры	Расшифровка аббревиатур	Перевод на русский язык
Редукция с использованием точки	D.O.B.	Date of birth	Дата рождения
Редукция с использованием предлогов и артиклей	AKA [eɪ keɪ 'eɪ]	also known as	Так же известен как
	FYI [əf waɪ 'aɪ]	for your information	К вашему сведению, доношу до вашего сведения
	TBA [ti: bi: 'eɪ]	to be announced	Будет объявлено позже
	TBC [ti: bi: 'sɪ]	to be confirmed	подтвердится позже
Редукция без использования артиклей и предлогов	ETA [i: ti: 'eɪ]	estimated time of arrival	Расчетное время прибытия
	ETD[i: ti: 'dɪ]	estimated time of departure	Расчетное время отбытия

Как видим из таблицы 1, общепринятые сокращения включают в себя только аббревиатуры. Мы полагаем, что это связано с тем, что специфика делового общения не предполагает большого разнообразия сокращений.

На следующем этапе работы мы проанализировали группу неформальных сокращений. Среди неформальных сокращений мы определили, что чаще всего встречаются аббревиатуры по первым буквам, по звучанию, по согласным буквам, с использованием цифр, без использования артиклей. Кроме

выделенных нами сокращений, мы сокращенное выражение эмоций смайлами (пер. англ «улыбка»). Самыми простыми из них являются :) – smile, :(- sad, :| - neutral, 80 – shock, :x - mad и другие.

Особенность неформальных сокращений заключается в том, что они создаются по принципу конспиративности: они свойственны определенным социальным группам и создаются для «внутреннего пользования», чтобы засекретить деятельность от аутсайдеров. В группе неформальные сокращений были выделены подгруппы по звуко-буквенному составу слова: редукция с использованием цифр, редукция по звучанию, аббревиатуры, редукция по первым буквам слова. Аббревиатуры, в свою очередь, были подразделены на аббревиатуры с использованием предлогов, с пропущенными предлогами, аббревиатуры с артиклями и без артиклей.

Рассмотрим примеры подгруппы аббревиатур с использованием предлогов: AFAIK – as far as I know «Насколько я знаю»
I'm not sure, but AFAIK they're still walking in the park - Я не уверен, но насколько я знаю, они все еще гуляют в парке.

BTW (by the way) – «Кстати». Could you tell me her e-mail BTW? - Ты не мог бы мне сказать ее электронный адрес, кстати?

BF (boyfriend) – Молодой человек, парень

Could you ring to her BF? Можешь позвонить ее парню?

GF (girlfriend) – Девушка – Dasha is his new GF.

IMHO (in my humble opinion) – По моему скромному мнению. Используется, когда ненавязчиво сообщаем свое мнение.

LOL (laughing out loud) – смеюсь в голос . Сокращение используется, чтобы выразить веселье.

LOL, that's a really funny pic! - Смеюсь в голос, это реально смешная картинка!

FAQ/faq (Frequently Asked Questions) – Часто задаваемые вопросы

IRL/irlin (real life) – В реальной жизни (т.е. не в интернете). По-русски также говорят «в реале».

IDK (I don't know) – Я не знаю.

DM (Direct Messages) – Просьба написать в «личку».

FR (for real) – вместо русского сленгового слова «реально»

FOMO (Fear Of Missing Out) – страх пропустить что-то важное

В группу аббревиатур по звучанию было отнесено сокращение U (You) – ты и THX (Thanks). Таким образом, фраза THX U so much - Спасибо тебе огромное состоит из сокращений двух различных групп.

PB подгруппу редукций без использования артиклей и предлогов было отнесено слово ROFL (rolling on the floor laughing) – Я валяюсь. Буквальный эквивалент «Валяюсь по полу, смеясь». Используется, чтобы выразить еще большую степень веселья, чем LOL.

Для некоторых сокращений используются цифры, поэтому была выделена отдельная подгруппа неформальных сокращений – редукция с использованием цифр. Делается это из-за того, что на слух некоторые из них

похожи на другие английские слова. Чаще всего это 2 и 4: 2 – two [tu:]/[ту] = to [tu:]/[ту] – обозначает направление (куда?) Например: я иду to вечеринка, он каждый день ходит to работа, мы собираемся to Лондон. 4 – four [fɔ:(r)]/[фо] = for [fɔ:(r)]/[фо] – «для». Например, 4u – for you «Для тебя». Так же используется цифра 8 eight [eit]. Она заменяет буквенные сочетания eat, ate или at.

В подгруппу сокращений – редукция с использованием цифр входят следующие сокращения:

This book 4 u. Эта книга для тебя.

2 и Too – «тоже».

I will go to the cinema, too. Я тоже пойду в кино.

2u – to you «Тебе, к тебе»

4ever – forever «Навсегда»

L8er – later

2day – today

B4 – Before

Например, We should go to the shop b4 it gets dark. Мы должны сходить в магазин до того, как потемнеет.

Таким образом, предложение I hope I SU l8er, MU SIS. Приобретает смысл «Я надеюсь, мы скоро увидимся, скучаю по тебе сестра». Написание этой СМС занимает всего пару секунд вместо длинного предложения – I hope I see you later, miss you sister.

В последнюю группу включаются слова, сокращенные по началу. К ним относятся:

SIS (Sister) – «сестра»

fam от (family) – обозначает компанию близких друзей.

Obvi (obviously) – очевидно

P (pretty) – синоним к слову «very».

Среди студентов 2 курса Оренбургского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова был проведен опрос на тему использования английских сокращений в обычной межличностной переписке.

Было отмечено, что доля студентов, использующих английские сокращения больше, чем доля тех, кто их не использует (Рисунок 1).

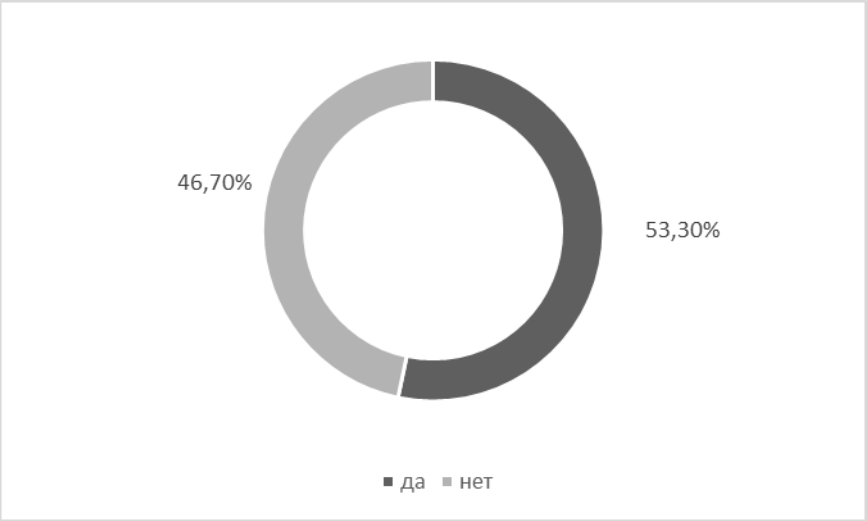

Рисунок 1. Использование английских сокращений студентами

По результатам опроса было определено, что наиболее используемым английскими сокращением являются редукции с использованием предлогов. Результаты представлены на Рисунке 2.

Рисунок 2. Использование английских сокращений студентами

Таким образом, анализ использования студентами сокращений показал, что наибольшей популярностью 72% опрошенных используют аббревиатуры с использованием предлогов. Также часто применяются редукции по началу слова (10%) и аббревиатуры по звукам (14%). Только 4% студентов используют редукции с использованием цифр.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что английские сокращения популярны среди российских студентов. Рисунок 2 демонстрирует широкий словарный запас студентов, каждый учащийся использует разный набор сокращений и в большинстве случаев используемые сокращения у всех различны.

Таким образом, количество английских сокращений в русскоязычной письменной речи достаточно велико. Молодежь стремится сократить количество времени, потраченное на написание сообщения, и сокращения помогают в этом. Важно знать постоянно пополняющийся список сокращений, чтобы можно было легко понять собеседника при переписке. т –т

Список литературы

1. Моисеева И.Ю., Ремизова В.Ф. Трудности определения понятия «функциональный стиль» / И.Ю. Моисеева, В.Ф. Ремизова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. № 11 (186). – С. 101-105.

2. Моисеева И.Ю., Ремизова В.Ф. Интенсификаторы в английском языке: функционально-стилистический и грамматический аспекты / И.Ю. Моисеева, В.Ф. Ремизова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. № 1-1. – С. 1192.

3 Моисеева И.Ю., Ремизова В.Ф. Позиционная организация интенсификаторов в текстах блогов / И.Ю. Моисеева, В.Ф. Ремизова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. № 5 (205). – С. 44-51.

4. Моисеева И.Ю., Ремизова В.Ф. Функциональные стили: факторы образования, классификации / И.Ю. Моисеева, В.Ф. Ремизова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. № 2-3. – С. 103.

5. Ремизова В.Ф., Нестерова Т.Г., Конюченко О.Н. Репрезентации профтоэкономического концепта «бедность» / В.Ф. Ремизова, Т.Г. Нестерова, О.Н. Конюченко // Актуальные проблемы экономической деятельности и образования в современных условиях Сборник научных трудов Тринадцатой Международной научно-практической конференции. 2018. – С. 288-297.

6. Ремизова В.Ф. Проблемы нормативного употребления паронимов в студенческой среде (на примере русского и английского языков) / В.Ф. Ремизова, К.Р. Худайгулова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2019. – С. 2534-2538.

7. Ремизова В.Ф., Нестерова Т.Г., Маркова Г.А. // Содержание концепта «успех» в русской языковой картине мира / В.Ф. Ремизова, Т.Г. Нестерова, Г.А. Маркова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2019. Т. 10. № 1. – С. 23.

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Осиянова А.В., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В настоящее время информационные технологии развиваются так быстро, что стали незаменимы практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Сегодня в период такой активной информатизации общества неотъемлемой и важной частью является информатизация образования. При этом одно из направлений современного этапа информатизации образования связано с использованием мобильных технологий для обучения различным предметам и иностранным языкам в частности, что позволяет развивать все лингвокоммуникативные умения студентов.

На сегодняшний день существует множество методов обучения иностранному языку, где требуется применение мобильных и компьютерных технологий. Они обеспечиваются высокую информативность и наглядность материалов, изучаемых на занятиях, а так же стимулируют познавательную деятельность учащихся.

Важной отличительной чертой мобильных технологий является их интерактивность. В процессе обучения происходит взаимодействие между субъектами образовательного процесса, преподаватель отправляет информацию, а учащийся в свою очередь не остается пассивным исполнителем. Он не только может нажать любую кнопку, в том числе «выход», но и прокомментировать материал, задать вопрос, зачастую поставить оценку и даже сохранить понравившуюся информацию. Мобильные технологии относятся к такому явлению как мобильное обучение.

В настоящее время существует много определений термина «мобильное обучение». Они основывается либо на технических особенностях мобильных устройств, либо на дидактических особенностях, которые данные технологии предоставляют. С точки зрения технических особенностей данный термин можно рассматриваться как передачу и получение информации учащимися по средства WAP или GPRS на любое мобильное устройство имеющее выход в Интернет. Также, предполагается возможность учащихся в любое время найти необходимую информацию, выполнить тест или ответить на вопросы форума, прослушать вебинар и т.д.

К.В. Капранчикова утверждает, что термин «мобильное обучение» неразрывно связан с понятием «дистанционное образование». Она отмечает, что под ним следует понимать такую форму обучения, при которой взаимодействие преподавателей со студентами и студентов между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу

компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения)[1].

Профессор цифрового обучения Дж. Тракслер [7] утверждает, что мобильное обучение меняет полностью процесс обучения, поскольку мобильные устройства модифицируют не только формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и менталитета. Обучение становится своевременным, достаточным и персонализированным (just-in-time, just-enough, andjust-for-me). Данные характеристики мобильного обучения контрастируют с характеристиками смешанного и электронного обучения (e-learning) [4]. Разница этих технологий состоит в том, что электронное и смешанное обучение являются мультимедийными, интерактивными, структурированными и доступными. В свою очередь мобильное обучение характеризует новый этап информатизации общества. Оно устанавливает баланс между процессом обучения и активностью учащихся в нем по средствам абсолютно новых способов подачи информации таких как, новостные ленты в различных социальных сетях, блоги или видеоуроки, вебинары и т.д. Эту же идею можно увидеть в определении шотландского ученого С.Геддеса, согласно которому мобильное обучение - это «получение знаний и навыков посредством мобильных технологий в любое время, в любом месте, что ведет к определенным изменениям в поведении и менталитете ученика» [5].

Развитие науки не стоит на месте, и не так давно популярным стало такое явление, как moblogging. Это интеграция мобильных технологий и weblogging возможностей. Moblogging - это своеобразная система использования мобильного телефона и для того, чтобы отправлять слова и/или картинки на различные вебсайты. Стоит отметить, что сами блоги стали популярны в преподавании на большие аудитории сравнительно недавно. Они обеспечивают возможности коллективного взаимодействия и создания своего языка (то есть, journaling). Моблоги имеют потенциал расширения этих возможностей, отодвигая временные и пространственные границы и добавляя аутентичное/подлинное и личное визуальное содержание [6].

В современной методической литературе существует ряд характеристик, которые определяют мобильное обучение:

- Преподаватель, использующий мобильные технологии в процессе обучения должен уметь пользоваться мобильными технологиями и знать материл, т.к. он не сможет научить обучающихся тому, чего сам не знает.
- Преподаватель должен уметь мыслить «по-современному», чтобы процесс внедрения мобильных технологий в обучение прошел успешно.
- Успешность усвоения материала у каждого обучающегося разная, так как это процесс индивидуальный, но по средствам мобильных технологий существует большая вероятность самомотивированности учащихся в виду современности подачи материала.
- Мобильное обучение всегда предполагает обратную связь преподаватель - студент и студень - преподаватель.

- Мобильное обучение - естественный процесс передачи и восприятия информации, использующий потребность в компьютерном общении, эволюцию технических средств обучения и возможности информационно-телекоммуникационных технологий; естественные склонности человека направляются на то, что необходимо изучить.
- Мобильное обучение связано с практикой использования технических средств обучения и возможностей информационно-телекоммуникационных технологий.
- Основными инструментами мобильного обучения являются портативные устройства передачи информации, имеющие беспроводной доступ в интернет (ноутбуки, телефоны, планшеты) [3].

Приведем несколько примеров мобильных приложений, направленных на изучение иностранного языка.

1. Приложение «Learn English Elementary» представляет собой серию подкастов для изучения английского языка, которые можно скачать на мобильные устройства и заниматься «на ходу». Продолжительность каждого выпуска 20 минут, он сопровождается вопросами для слушателей. Для облегчения понимания предусмотрена «бегущая строка».
2. Приложение «Wordshake» - это интерактивная игра, в которой предлагается в рамках ограниченного времени составить как можно больше слов из предложенных букв. Чем длиннее слово, тем больше очков набирает учащийся.
3. «Johnny grammar’s quizmaster» позволяет проверить уровень знания английского языка через ответы на вопросы виртуального эксперта. Предлагается 3 уровня вопросов по грамматике, сотни вопросов по лексике, контрольный опрос по 1000 наиболее распространенным ошибкам в написании слов на английском языке.
4. «Learning English With The New York Times» - приложение для тех, кто желает улучшить восприятие текстов на слух, навыки чтения, пополнить словарный запас. Учащимся предлагается 12 уроков, основанных на материалах газеты, известных или исторически важных статьях.
5. «LangBook = Словари + Тесты» представляет собой приложение, содержащее словари и тесты по английскому языку. Его можно использовать для традиционного перевода, а также для обучения переводу.
6. «LinguaLeo» - приложение для запоминания слов, предполагающее 4 вида тренировки: слово-перевод, перевод-слово, конструктор слов, аудирование. Приложение интегрировано с сайтом, где можно учить слова, читать, слушать тексты, решать кроссворды. Все слова, которые обучаемый изучает на сайте, становятся доступными и в мобильной версии [2].

С каждым годом появляются новые усовершенствованные приложения, помогающие учителю и ученику совершенствовать навыки иноязычного общения по средствам мобильных устройств. Но наука не стоит на месте, потенциал расширения возможностей обучения английскому языку безграничен и кроется в раскрытии и реализации абсолютно новых моделей

обучения с использованием мобильных технологий. Эти модели базируются на расширении иноязычной среды для учащихся, и как результат расширяются возможности коммуникативного взаимодействия с носителями языка, а так же на расширении возможностей быстрого запоминания и тренировки лексических единиц и грамматического материла.

Список литературы

1. Капранчикова, К.В. Мобильные технологии в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки // К.В. Капранчикова – М.: Академия, 2006. – 7 с.
2. Самохина, Н.В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск методических моделей/ Н.В. Самохина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-3. – С. 591-595;
3. Сон, И. С. Мобильное обучение в изучении иностранных языков / И.С. Сон // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 164-167.
4. Титова, С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. //С.В. Титова. — Вестник МГУ, серия 19, 2012. — 312 с.
5. Geddes, S. Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. 2004. [электронный ресурс] // S. Geddes. – Режим доступа: http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf (дата обращения: 25.03.2019).
6. Timothy, G. English Class on the Air: Mobile Language Learning with Cell Phones [Электронный ресурс] / G. Timothy. — Режим доступа: http://ieeexplore.ieee.org/ielx5/10084/32317/01508712.pdf?arnumber=1508712 (дата обращения: 18.03.2019).
7. Traxler, J. Current State of Mobile Learning / J. Traxler. // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. — 2009.

ТЕКСТ ЮРИДИЧЕСКОГО ДОГОВОРА КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МАГИСТРАНТА ФИЛОЛОГИИ

Осиянова О.М., д.п.н., доцент, Бутылина В.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Люди перемещаются с места на место с незапамятных времен. Одни вынуждены переезжать из-за военных конфликтов, неблагоприятных условий жизни или факторов экологического характера, другие же меняют место жительства в поисках лучшей работы, образования или воссоединения с семьей. В современном мире мы наблюдаем перемещение людей в беспрецедентных масштабах. Большее, чем когда-либо число людей живет не в тех странах, в которых они родились.

По данным Организации Объединенных Наций в 2000 году число мигрантов составляло 173 миллиона, в 2017 году оно достигло отметки в 258 миллионов и будет продолжать расти. Поэтому, в современном мире юридические договора в иммиграционной сфере играют значимую роль и требуют пристального внимания со стороны исследователей в области лингвистики, так как тексты данных договоров обладают языковыми и функционально-стилистическими особенностями.

Но прежде, чем подробно рассмотреть понятие «юридический текст», следует обратиться к термину «текст», который происходит от латинского «textus» и означает - ткань, сплетение, соединение [10].

К настоящему времени лингвистами уже даны многочисленные определения текста, которые выражают его различные сущностные характеристики и рассматривают текст в статическом или динамическом направлениях:

- текст рассматривается не просто как письменная фиксация речи в любом ее проявлении, но и как система, которая имеет определенные нормы построения, а также свои законы смыслового и формального соединения и разграничения составляющих ее единиц (Н.А. Николина) [12];
- текст определяется как итог речемыслительной деятельности его создателя, воплощающего особый замысел и ориентированный на определенного слушателя (Е.С. Кубрякова) [9];
- текст трактуется как произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовок) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку (И.Р. Гальперин) [3];

- под текстом понимается сам процесс создания продукта; он не существует вне нашего сознания, вне процессов порождения и восприятия; это и результат нашей речевой деятельности, и в то же время сама деятельность (Л.Н. Мурзин) [12];
- текст рассматривается как речевая реализация авторского замысла и коммуникативная единица самого высшего уровня, реализованная как в письменной, так и в устной форме (И.В. Карасик) [6];
- под текстом подразумевается вербальное произведение в разной форме воплощения (устной, письменной, электронной), то есть «материальная проявленность коммуникации» (А.Г. Баранов) [2].

Анализ научной литературы показал, что «текст» представляет собой основополагающую категорию лингвистики текста, которая включает следующие основные значения: 1) последовательность высказываний, принадлежащих одному участнику коммуникации; 2) письменное по форме речевое произведение; 3) связная, законченная и правильно оформленная последовательность предложений; 4) некоторая общая модель, которая применяется для определенной группы текстов.

За последнее время появилось немало отечественных и зарубежных исследований юридических текстов, затрагивающих различные аспекты, такие как определение понятия «юридический текст» (Т.В. Губаева, И.П. Малинова, О.А. Прохорова), язык юридического текста (В.В. Алимов, Г.С. Бояринцева, Н.А. Власенко, И.Н. Грязин, Р.Н. Комарова, Е.В. Комлева, Е.А. Крюкова, И.В. Палашевская, В.М.Савицкий, А.Н. Шепелев; V.K. Bhatia, P. Goodrich), виды текстов (М.Н. Боровкова, Т.Ю. Виноградов, О.В. Гребнева, И.В. Драбкина, Е.М. Емельяненко, К.В, Каргин, Л.Н. Ковалев, Н.А. Комина, О.В. Короткова, М.Е. Некрасова, Л.Л. Нелюбин, О.В. Плюснина, И.Б. Руберт, И.А. Улиткин, Е.С. Шугрина) и стилевые характеристики (М.П. Брандес, А.И. Гальперин, Т.В. Губаева, Н.Н. Ивакина, М.Н. Кожина, В.И. Провоторов, О.А. Прохорова).

Лингвисты опредедляют юридический текст по-разному. Так, Т.В. Губаева считает, что «текст права — это знаковый феномен, система созданных культурой знаков» [5, с. 78]. И.П. Малинова под текстом права понимает «любое правовое явление» [11, с. 58]. О.А. Прохорова определяет юридический текст как текст, содержащий правовую информацию [14].

Принимая во внимание мнения исследователей, с позиций языкознания юридический текст может быть охарактеризован как сообщение, содержащее правовую информацию, объективированное в виде официального письменного документа, имеющее модальный характер и прагматическую установку, и состоящее из определенных единств, которые включают в себя разные типы лексической, грамматической и логической связи.

В.В. Алимов выделяет следующие особенности юридического текста:

- наличие особых идиоматических выражений и фразеологических словосочетаний, например: to make default, to meet a claim;

- возможность стилистических отклонений от общелитературных норм, таких как сокращение конструкций и опущение артиклей, а также наличие оборотов официально-канцелярского стиля;
- использование латинских слов и выражений: mens rea – виновная воля, вина; stare decisis – обязывающая сила прецедентов;
- использование сокращений, характерных только для документов и текстов юридической направленности: ALJ – Administrative Law Judge – судья административного суда; USJC – United States Judicial Code – кодекс законов США о судоустройстве [1].

И.Р. Гальперин называет особенности языка юридического текста, опираясь на цель, которая заключается в определении условий, способствующих нормальному сотрудничеству двух сторон. Здесь, как правило, присутствует специфическая терминология и фразеология, которая характерна для каждой сферы деятельности. В юридических документах можно встретить следующие термины и фразеологические сочетания: The international court of justice; casting vote; judicial organ; to deal with a case; summary procedure; a body of judges; to hear a case; as laid down in; on the proposal of the court; recommendation of.

Для текстов юридических документов характерно также наличие архаических слов и выражений (hereby; henceforth; aforesaid; beg to inform), латинских и французских заимствований, сокращений, аббревиатур, сложносокращенных слов. Стоит отметить, что в деловой юридической речи отсутствуют какие-либо образные средства, а также для нее не характерна эмоциональность. На синтаксическом уровне можно выделить сложные союзные предложения.

Тексты юридических документов могут быть классифицированы по характеру правовой информации. Так, К.В. Каргин подробно описывает подвиды некоторых групп, раскрывает их особенности. Исследователь уточняет, что группу нормативных документов составляют нормативные правовые акты; договоры нормативного содержания; документы, фиксирующие административные и судебные прецеденты; документы, принятые на референдуме, другие юридические документы, являющиеся источником права, и акты толкования норм права [7].

В контексте настоящего исследования обратимся к понятию «договор». Статья 420 ГК РФ дает следующее определение договора: «Договор – это соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей» [4]. Важно отметить, что в сфере юрисдикции понятия «договор» и «соглашение» являются синонимами, что также можно понять из определения договора.

Договор представляет собой юридический акт, заключенный в письменной форме, закрепляющий согласованное волеизъявление сторон, содержащий персонально адресованные и индивидуально определенные обязательные для них юридические предписания и направленный на регулирование отношений между людьми и организациями. Договор можно

определить также как тип формализованного текста с присущим композиционным построением, обладающий соответствующей коммуникативной задачей и набором языковых средств различных уровней для ее реализации.

Анализируемый тип текста содержит информацию правового характера, обязательную для исполнения конкретными сторонами. Ведущими признаками категории информативности в тексте договора являются цикличность подачи информации; констатирующий, предписывающий, стандартизованный и когнитивный характер информации; информационная насыщенность предложений.

Рассмотренные выше основные языковые характеристики юридических текстов позволяют утверждать, что текст договора отвечает требованиям юридического языка. Т.В. Кашанина подчеркивает такие основные характеристики юридических текстов, как: соответствие лексическим, грамматическим и стилистическим стандартам литературного языка, использование общепринятых слов и словосочетаний, точность, ясность и грамотность языка, который доступен для понимания гражданам страны [8].

Названные характеристики в полной мере относятся и к тексту юридического договора в иммиграционной сфере, функционально-стилистические особенности которого выступают предметом нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Алимов, В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации / В.В. Алимов. - М.:Едиториал УРСС, 2005. – 160 с.

2. Баранов, А.Г. Текст, текстовой модуль, номинация // Лингвистические единицы разных уровней в языке и речи / А.Г. Баранов. - Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1988. – С. 94-100.

3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 128 с.

4. Гражданский кодекс Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gkodeksrf.ru/ch-1/rzd-3/podrzd-2/gl-27/st-420-gk-rf. - 17.12.2019

5. Губаева, Т.В. Словесность в юриспруденции / Т.В. Губаева. - Казань: Изд-во КГУ, 1995. – 301 с.

6. Карасик, В.И. Языковй круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

7. Каргин, К.В. Юридические документы / К.В. Каргин // Науч. ред. В.А. Толстик. — М.: Юристъ, 2008. – 191 с.

8. Кашанина, Т.В. Юридическая техника / Т.В. Кашанина. - М.: Норма: ИНФРА-М, 2011. – 496 с.

9. Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения/ Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т.1. М., 2001. – С. 72-81.

10. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
11. Малинова, И.П. Философия правотворчества / И.П. Малинова. - Екатеринбург: Изд-во УрГЮА, 1996. – 147 с.
12. Мурзин Л.Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 171 с.
13. Николина, Н.А. Филологический анализ текста/ Н.А. Николина. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
14. Прохорова, О.А. Структурные и прагматические особенности директивного текста (на материале юридических документов древнеанглийского периода): дис. ... канд. филол. наук / О.А. Прохорова. - Красноярск, 1999. – 191 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент, Хмелевская Н.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В современном стремительно развивающемся мире становится очевидным, что главной целью образования является не только и не столько объем информации, предложенной учащимся, сколько то, как они могут воспринимать, анализировать и обобщать полученную информацию, а также как они смогут ее использовать в дальнейшем. Поэтому сегодняшний выпускник должен быть не только учеником «знающим», а учеником «умеющим». Он должен обладать высоким уровнем самостоятельности, развитым продуктивным мышлением и достаточной степенью сформированности информационной, коммуникативной, социальной, исследовательской компетентности, готовностью к решению проблем и самообразованию.

В сложившихся условиях появляется необходимость менять содержание, методы, формы и средства образовательного процесса таким образом, чтобы обучающийся становился центральной фигурой, а его деятельность приобретала активный, познающий характер. Необходимо научить учащихся самостоятельно учиться и добывать актуальные знания, учить умению адаптироваться в жизненных ситуациях и самостоятельно принимать решения, критически мыслить. При традиционном подходе и традиционных средствах обучения и оценки образовательных результатов эти задачи решить достаточно сложно. Наши наблюдения и опыт педагогической деятельности свидетельствуют о том, что одним из перспективных средств обучения и оценки образовательных результатов в лингвистическом образовании являются компетентностно-ориентированные задания.

Согласно определению В.А. Болотова, компетентностно-ориентированное задание - это задание, которое требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность учащегося, а не требует воспроизведения им информации или отдельных действий [1]. Компетентностно-ориентированные задания способны изменить организацию традиционного школьного урока или вузовского практического занятия. Они способствуют формированию системы универсальных учебных действий, обеспечивают условия для применения предметных знаний, умений, навыков в новых, незнакомых для учащихся межпредметных ситуациях; и как следствие, способствуют приобретению опыта решения задач жизненного характера.

Компетентностно - ориентированное задание - это деятельностное задание, которое моделирует практическую, жизненную ситуацию. Его назначение – включить обучающегося в решение жизненной проблемной задачи на основе использования предметных знаний, умений и навыков. Такое задание нацелено на формирование ключевых компетенций и готовности действовать в социально и личностно-значимых ситуациях.

Назовем характерные признаки компетентностно-ориентированных заданий, которые обозначены современными исследователями:

– деятельностная составляющая;
– контекст, жизненность тематики заданий;
– ориентация на развитие предметных умений;
– формирование умений работать с информацией;
– актуализация исследовательских умений;
– значимость полученного результата, обеспечивающего познавательную мотивацию учащегося [3; 5].

Компетентностно-ориентированное задание строится, как правило, на знакомом и актуальном для учащегося материале, что позволяет включить его в активную учебную деятельность. Такое задание стандартизировано, т.е. имеет свой стандарт. Это значит, что обучающийся знает за какое задание, какой балл он получит.

Актуальность применения компетентностно-ориентированных заданий в лингвистическом образовании объясняет тот факт, что они могут быть максимально приближены к реальным жизненным ситуациям и способны воссоздать естественное коммуникативное окружение, определяющее адекватное языковое поведение учащихся. Так, по мнению отечественных методистов, именно выполнение коммуникативно-ориентированных заданий и решение коммуникативных задач является важнейшим видом учебной деятельности, в процессе которой усваивается коммуникативная деятельность, развиваются творческие способности и самостоятельность мышления обучающихся. (А.В. Щербакова, К.И. Саломатов и др.) [6] Коммуникативно-ориентированные задания, используемые в лингвистическом образовании, служат средством формирования и развития целого ряда компетенций:

– коммуникативной (в ходе многократного участия в парном, групповом и коллективном общении по разрешению коммуникативной ситуации);
– информационной (через развитие навыков и умений работы с информацией);
– исследовательской (в процессе совместного с учителем поиска истины);
– компетентности разрешения проблем (в ходе практики познания нового путем применения доказательств).

Следует особо подчеркнуть, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции выступает стратегической целью и результатом

современного иноязычного образования, поэтому коммуникативно-ориентированные задания закономерно могут выступить адекватным способом и средством формирования и оценки всех ее компонентов – языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебного. Таким образом, применение компетентностно-ориентированных заданий на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» позволяет решить одновременно несколько задач:

– выявить уровень овладения языковыми и социокультурными знаниями и степень сформированности коммуникативных умений практически во всех видах речевой деятельности;

– оценить способность учащегося самостоятельно приобретать знания и определять способы деятельности, необходимые для достижения поставленной в задании цели;

– стимулировать формирование познавательного интереса к предмету через развитие исследовательской компетенции [5].

Компетентностно-ориентированные задания, построенные на иноязычном учебном материале, целесообразно использовать:

– при изучении нового материала без предварительного объяснения преподавателя на основе актуализации ранее полученных заданий и самостоятельной работы учащихся; при тренировке изученного материала, а также в качестве группового аудиторного или индивидуального домашнего задания;

– при изучении темы через укрупнённые дидактические единицы или концентрированное объяснение нового материала с последующим расширением границ содержания за счёт дополнительных сведений, полученных самостоятельно из учебника и других источников или представленных преподавателем.

Задания, ориентированные на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, отличаются следующими особенностями:

– коммуникативные цели заданий должны быть сформулированы таким образом, чтобы их достижение способствовало установлению межличностных отношений учащихся и благодаря этому обмену информацией, мнениями, межличностному взаимодействию;

– социокультурные цели заданий должны приводить обучающихся к пониманию стиля жизни их современников, проживающих в стране изучаемого языка, поскольку именно осознание языковых и культурных реалий способствует пониманию того, как используется изучаемый язык;

– учебные цели должны побуждать учащихся договариваться о совместных действиях и планировать интерактивное взаимодействие;

– тексты в таких заданиях достаточно объемные, содержащие дополнительную, информацию и множество послетекстовых заданий;

– задания имеют несколько способов решения;

– установка на выполнение задания может быть сформулирована как сюжет, ситуация или проблема, для разрешения которой следует использовать знания, на которые нет явного указания; предполагается, что обучающийся сам найдет способ их применения;

– информация и данные в задании могут быть представлены в виде рисунка, серии картинок, фотографии, объявления, карты города, программы передач, рецепта, меню, схемы, таблицы и т.п.;

– задания характеризуется либо избыточной, либо недостаточной информацией;

– информация задана в логике отнесения ее не к конкретному предмету, а к конкретной жизненной ситуации;

– при выполнении компетентностно-ориентированного коммуникативного задания учащимся могут быть даны разные роли (участник, наблюдатель, организатор и т.п.);

– к одной конкретной ситуации может быть задано несколько вопросов разных форматов.

Компетентностно-ориентированные задания отличаются специфической структурой. Структурными компонентами выступают: *стимул* (мотивационная часть), *задачная формулировка*, *источник информации* и *инструмент проверки*.

Стимул должен быть ясным, поскольку он не должен отвлекать учащегося от самого задания. Стимул, как правило, выполняет несколько функций: носит практико-ориентированный характер и приближает учащихся к практической деятельности, а также одновременно может исполнять роль источника информации.

Задачная формулировка организует и направляет деятельность, поэтому формулировка задания должна соответствовать возрасту и указывать на конкретное проверяемое знание, навык или умение; проверяется только то, что задается в задачной формулировке. В некоторых случаях одно задание может сопровождаться несколькими задачными формулировками.

Источник информации позволяет решить задачу и выполнить задание. В качестве источника информации, как было замечено выше, могут быть использованы графики, таблицы, рисунки, фотографии, объявления, карты города, программы передач, рецепты, меню, статьи из газет и журналов, путеводители для туристов, рекламные плакаты.

Инструментом проверки – могут быть ключи, модельные ответы, специальные шкалы оценки, позволяющие оценить действия каждого индивидуально или в групповой работе.

На разных этапах лингвистического образования в качестве средства обучения и оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции мы используем следующие задания:

– задания, предполагающие выбор ответа из числа предложенных (одного или нескольких правильных ответов);

– задания на поиск соответствия;

– задание на заполнение пропусков (в словах буквами, в предложении словами или словоформами), кроссворды;

– задания на установление правильной последовательности при работе с текстом;

– задания на завершение (предложения, текста диалога или монолога);

– задания на исключение лишнего (буквы, слова, словоформы);

– задания на дополнение и т.д.

Качество выполнения компетентностно-ориентированных заданий в нашем случае оценивается в баллах, исходя из уровня сложности задания. Так, к примеру, аналитическая шкала для оценки задания по оценке коммуникативных умений в области монологической речи может включать следующие параметры: количество аргументов, корректность и логичность аргументирования, грамотность, выразительность речи. Оценивание проводится по трём уровням: *да* (2 балла), *не всегда* (1 балл), *нет* (0 баллов).

Таким образом, анализ теоретических источников и опыт использования компетентностно-ориентированных заданий на разных этапах лингвистического образования позволяет утверждать, что подобные задания помогают учащимся в развитии умений взаимодействия, побуждают преодолевать трудности, стоящие перед ними, вселяют веру в успех и убеждение в том, что их образование тесно связано с будущей жизнью.

Список литературы

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 26-32.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.

3. Компетентностно-ориентированные задания: Материалы участников Всероссийского телекоммуникационного обучающего проекта-конкурса «Компетентностно-ориентированный урок» / – Омск – Пойковский, 2012. – 200 с.

4. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е Лебедев // Школьные технологии. – 2004. - №5. - С.3-10.

5. Павлова, Л.В. Познавательные компетентностные задачи как средство формирования предметно-профессиональной компетентности будущего учителя / Л.В. Павлова // Известия государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена.– 2009.– №113.– С. 72-79.

6. Щербакова, А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / А.В. Щербакова // Неродные языки в учебных заведениях. – Воронеж, 1999. Вып. 4. – С. 8-15.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Павлова А. В., канд. филол. наук, доцент, Шнякина О. Ю.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Статья рассматривает основные технологии корпусной лингвистики, которые способствуют эффективному обучению лексике в школе. В статье приводятся описания наиболее приемлемых для использования в обучении лингвистических корпусов, а также дается обзор современного опыта проведения экспериментов, выявляющих эффективность обучения школьников иностранному языку с помощью технологий корпусной лингвистики.

Подавляющее большинство современных лингвистических исследований, так или иначе, опираются на текстовый материал. Как известно, лингвистический корпус - совокупность текстов, собранных в соответствии с определёнными принципами, размеченных по определённому стандарту и обеспеченных специализированной поисковой системой. Отличительным признаком корпуса, в первую очередь, является его репрезентативность. Электронный корпус постоянно продолжает обогащаться. Помимо решения научных задач, корпус может быть использован в практических целях. Автоматизированное извлечение информации из корпуса текстов, выделение ключевых слов или подсчет употреблений термина, анализ сочетаемости термина – технологии корпусной лингвистики. В настоящее время существует большое количество значимых национальных корпусов, таких как Британский национальный корпус (более 100 млн. словоупотреблений), CANCODE (Кембриджский и Ноттингемский письменный корпус английского языка) – специализированный корпус, представляющий как письменную, так и академическую речь. Широко известен такой корпус как Кембриджский международный корпус северо-американского английского языка, материалы которого легли в основу грамматики «Cambridge Grammar of English» [9]. Стоить упомянуть Национальный корпус русского языка, который на данный момент составляет около 360 млн. словоупотреблений.

Польза применения технологий корпусной лингвистики для преподавания языка уже давно является общепризнанной [7, 14, 16]. В настоящее время широкую популярность набирают учебные материалы, использующие технологии корпусной лингвистики. Например, учебник МакКарти находит широкое применение в обучении языку [9], и все основные издатели теперь предоставляют основанные на корпусе словари [8]. Эксперименты с непосредственным применением материалов корпуса и методов корпусов в языковых классах - явление относительно недавнее. Понятия корпусов и конкордансов были введены в среду изучения языка в 1969 году [10, 16], но именно работа Т. Джонса (1986) [6] и его идея обучения на основе данных в

1980-х годах породили интерес и дальнейшие эмпирические исследования [4, 13, 14]. Однако, данный инструмент до сих пор еще не широко используется в языковых классах. Необходимо провести большое количество экспериментов с целью использования корпусов на практике. Исследования выявляют новые способы и новые языковые элементы, которые могут быть представлены таким образом, чтобы облегчить применение корпусных технологий в классе. Именно в этом и заключается цель данной статьи: показать примеры задач, которые можно разработать с использованием небольшого корпуса, и проанализировать реакцию студентов на них.

Для адекватного владения языком необходимо иметь обширный словарный запас. Как утверждает Дж. Синклер, тщательное изучение лингвистического корпуса способствовало выявлению неопределенной и почти несуществующей границы между грамматикой и лексикой [12]. В настоящее время лексика преподается в неразрывной связи с грамматикой. Кроме того, регулярные языковые занятия не могут охватывать огромное количество лексических тематик, которые студенты должны изучать. Студентам необходимо обучаться самостоятельно, а учителя современного языка должны научить их, какую лексику и как ее необходимо изучать. Именно данные корпуса в различных заданиях могут повысить осведомленность учащихся о том, что изучать и как это делать. Главной функцией языкового корпуса в школе является служить базой примеров. Корпус может оказать неоценимую помощь преподавателям в поиске языкового материала для составления индивидуальных, контрольных и проверочных заданий по различным разделам программы. Большое количество текстов для обучения взяты непосредственно из художественной или научной литературы, однако, для общего развития школьников нужно включать в учебный материал образцы тех текстов, которые имеют отношение к современной жизни, а не только к литературе.

Обычно в корпус входят подкорпуса, например: основной корпус, газетный корпус, параллельные корпуса, корпуса поэтических текстов, корпус устной речи, мультимедийный корпус и т.д. Как уже упоминалось ранее, данный корпус может быть полезен для составления различных упражнений, тестов, для составления учебных материалов, организации научной работы или самостоятельной работы школьника. Преподаватели знают, что многие группы слов находятся у школьников в пассивном словарном запасе, а иногда и вовсе оказываются незнакомыми и непонятными для них. Это относится, например, к разговорной, стилистически окрашенной лексике. Это редко встречающиеся слова, и подобрать примеры их употребления из текстов - достаточно трудная задача. С помощью корпуса можно быстро найти примеры предложений с неизвестными словами.

В Корпусе можно найти примеры на употребление членов синонимического ряда. Они будут способствовать не только усвоению значений отдельных слов, но и осознанию семантических различий между ними. Вернемся к актуальности применения методов корпусной лингвистики на практике. Существуют экспериментально-обоснованные доказательства того,

что школьники, которые заучивают материал, дольше и менее эффективнее овладевают языковыми компетенциями и навыками, чем те, которые формируют собственное представление о языке с помощью лингвистических корпусов. Первая группа студентов не может адекватно воспринимать окружающую действительность [1]. В нашей стране в учебниках и пособиях можно встретить так называемые «искусственные», нерепрезентативные примеры. Традиционные учебные пособия, которые не опираются на эмпирический подход, неадекватны реальному естественному состоянию языка и его применению. В настоящее время известно, что существуют большие расхождения между тем, что прописано в учебниках и реальным общением [2].

Предполагается, что именно технологии корпусной лингвистики являются наиболее эффективными в сравнении с другими технологиями обучения лексике. В. К. Боренич, С. Маринов, М. М. Саллуццо (Višnja Kabalin Borenić, Sanja Marinov, Martina Mencer Salluzzo) в своем исследовании провели эксперимент среди школьников, в котором им предлагалось пройти тестирование, состоящее из трех различных упражнений, основанных на корпусе [15]. Данный корпус включал в себя тексты из области туризма. Каждое упражнение было направлено на конкретную языковую проблему, с которой, по мнению авторов, студенты должны были справиться и понять, но не без каких-либо трудностей. Исследователи сконцентрировались на преподавании словарного запаса, так как считается, что лексическую информацию намного легче изучать. Первая задача состояла в том, чтобы расширить диапазон употребления слова ‘run’ и повысить осведомленность учащихся о дополнительных значениях слова, которые необходимо выучить. Во втором задании школьники должны были заполнить 14 пропущенных предложений одним из двух фразовых глаголов: ‘make for’ или ‘make up for’. В третьем задании ученикам было предложено изучить 16 примеров и выяснить, существует ли разница в использовании слов ‘made from’ и ‘made of’. Затем их попросили сделать запись каждого из словосочетаний. В записи журнала они должны были отметить свои впечатления и возможные трудности в решении задачи. Журнал состоял из общих вопросов и вопросов, связанных с конкретными задачами. Обучающихся также попросили объяснить путь, по которому они шли, пытаясь решить задачи. Суммарный балл для всех студентов показал удовлетворительную общую точность: 80% всех предложений были выполнены правильно. Более 50% студентов допустили менее 2 ошибок. 9,8% студентов допустили 7 или менее правильных ответов. Наибольшие затруднения для студентов доставило задание 2. Качество ответов учащихся было обратно пропорционально воспринимаемому уровню сложности задачи: студенты, которые приложили незначительные усилия, нашли задачу легкой, в то время как студенты, которые решали задачи более длительное время, находят задание сложным, но интересным и полезным. Очевидно, что такого рода задачи лучше всего подходят для высоко мотивированных и любознательных учеников. Значительное количество обучавшихся оценили корпусный подход и расширение своих возможностей с

помощью технологий корпусной лингвистики. Они обнаружили, что основанные на корпусе упражнения развивают навыки, важные для повышения качества обучения и понимания посредством параллельного наблюдения за различными примерами использования, практического применения знаний, самостоятельности в установлении правил, создания смысла из контекста и выявления отношений между языковыми явлениями. Значительное число студентов посчитали, что основанный на корпусе подход улучшил словарный запас и был более интересным, чем традиционные способы обучения.

К сожалению, использование аутентичного материала корпуса является довольно инновационным и недостаточно изученным методом преподавания / обучения. Предполагается, что наилучшей практикой будет постепенное внедрение корпусного и интенсивного чтения как долгосрочного процесса и неотъемлемой частью общего процесса изучения языка. Проблема несуществующего контекста также может быть решена путем поощрения школьников использовать различные справочные материалы и исследовать более длинные отрезки исходных текстов. Также была признана четкая ориентация на самостоятельное приобретение новых знаний с помощью технологий корпусной лингвистики. Таким образом, процесс обучения языкам начнет переход из пассивного использования лексического материала в активное его использование. Глубина и долговременное удержание знаний признаны главным преимуществом этого подхода. Помимо признания ценности изучения словарного запаса посредством нескольких контекстных встреч [4], некоторые обучающиеся также находят задачи более сложными и, следовательно, более мотивирующими, чем традиционные типы упражнений. Определенная задача, чтобы вызвать интерес и чувство успеха, не должна быть слишком длинной или сложной, чтобы не обескураживать студентов. Сложность задания повышает мотивацию для изучающих язык высшего (среднего или продвинутого) уровня, и снижает ее для обучающихся более низкого уровня.

Таким образом, обзор существующих исследований позволяет заключить, что грамотное использование технологий корпусной лингвистики способствует успешному развитию лексической компетенции школьников.

Список литературы

1. Добрушина, Н.Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? / Н.Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка: 2003 - 2005. Результаты и перспективы. - М., 2005. - С. 301 - 329.

2. Миролюбов, А.А., История отечественной методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению "Лингвистика и межкультур. коммуникация" / А. А. Миролюбов. - М. : СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. – 446 с.

3. Charles, F. Meyer, English corpus linguistics: An introduction, Cambridge University Press, 2009. - 185 p.

4. Cobb, T. Is there any measurable learning from hands-on concordancing?, System: 1997. P. 301-315.
5. Facchinetti, R. Corpus Linguistics: 25 years on, Editions Rodopi B.V., Amsterdam - New York, NY, 2007. - 392 p.
6. Johns, T. “Micro-concord: A language learner’s research tool”, System, 1986. P. 151-162.
7. Krishnamurthy, R. (2001). “Learning and Teaching through Context - A Data-driven Approach”. TESOL Spain Newsletter, 2001. P. 9-10.
8. Marcus Callies, Sandra Gotz, Learner Corpora in Language Testing and Assessment, University of Birmingham, John Benjamins Publishing Company, 2015. – 227 p.
9. McCarthy, Touchstone - From corpus to coursebook. Cambridge, 2004.
10. McEnery, T. and Wilson, A. Teaching and language corpora, ReCALL, 1997. P. 5-14.
11. O’Keeffe, A. et al. From Corpus to Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
12. Sinclair, J. M. Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
13. Stevens, V. Concordancing with language learners: Why? When? What? CAELL Journal, 1995. P. 2-10.
14. Tribble, C. and Jones, G. Concordances in the classroom. London: Longman. 1990.
15. Višnja Kabalin Borenić, Sanja Marinov, Martina Mencer Salluzzo, Experiencing Vocabulary Learning Using Small Language Corpora /Alan Floyd Moore, Proceedings of the 12th Conference of the European Association of Specific Purposes (AELFE), Spain, 5th – 7th September, 2013, p. 86-97.
16. Willis, D. Syllabus, corpus and data driven learning. IATEFL Conference Report: Plenaries. 1993.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАДЕТ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Приходько Я.В., канд. пед. наук
Федеральное государственное казённое общеобразовательное учреждение «Оренбургское президентское кадетское училище»

На сегодняшний день степень лингвистической подготовленности выпускников общеобразовательных учреждений не в полной мере соответствует уровню функциональной грамотности, заявленному как необходимый в Концепции модернизации российского образования, что отмечается и в документах, регламентирующих деятельность образовательных учреждений, реализующих основные образовательные программы основного и среднего (полного) общего образования. Следовательно, необходимо пересмотреть систему обучения иностранным языкам и в количественном (увеличение количества часов, отведенных на изучение иностранных языков), и в качественном (повышение уровня владения обучающимися иностранными языками), и в содержательном (практикоориентированность в отборе содержания иноязычного образования), и в технологическом аспектах (использование современных информационно-коммуникационных технологий).

Это в полной мере относится и к общеобразовательной подготовке кадет в президентских кадетских училищах. При этом характер политических, экономических, международных проблем современности обусловливает повышение роли межкультурного взаимодействия, что, в свою очередь, определяет необходимость повышения статуса иностранных языков как инструмента межкультурной коммуникации. Значимым становится также опыт формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадета, поскольку богатство и всесторонность такого опыта предопределяют качественное своеобразие межкультурной коммуникации при поиске новых конструктивных подходов к дальнейшему цивилизованному развитию мирового сообщества.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования требует, чтобы предметным результатом освоения основной образовательной программы по дисциплине «Иностранный язык» было «формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой» [5].

Специфика обучения в кадетском училище определяется тем, что практически вся жизнедеятельность кадет (длительное, повседневное и непосредственное общение, взаимодействие в отрыве от семьи и дома) проходит в составе коллектива учебной группы. В рамках достаточно жесткой субординации и регламентации доминантой деятельности кадета как ученика,

становится творческое усвоение знаний, предшествующего опыта, поиск личностных смыслов познания (познание самого себя, собственных возможностей, способностей, качеств). Соответственно, в современной образовательной среде кадетского училища, кадет - это, в первую очередь личность саморазвивающаяся, самоактуализирующаяся (стремящаяся к выявлению и развитию своих личностных возможностей), способная к самореализации (стремящаяся проверить себя, реализовать свои возможности) и самоуправлению. В этих условиях задачей педагога (воспитателя) становится активизация познавательной субъектной активности кадет, стимулирование их собственной деятельности по личностному изменению и росту. Кадеты должны учиться сами, а не пассивно подчиняться требованиям педагога или воспитателя [1, с.12]. В связи с этим актуализируется значимость использования в образовательном процессе кадетского училища потенциала Интернет-технологий, существенно способствующего расширению возможностей оптимального конструирования и реализации учебных, социальных, воспитательных программ в училище. Использование возможностей Интернет-технологий является не только средством накопления обучающимися знаний в различных областях социальной действительности, но и фактором изменения их отношения к обучению как самообразованию, в контексте повышенных требований к кадетам в рамках осознанного выбора общественных ценностей, образовательной саморегуляции, социального самоопределения и самореализации.

В связи с этим, особое значение приобретает использование педагогического потенциала Интернет-технологий в целях формирования иноязычной коммуникативной компетентности выпускников кадетских училищ как основного атрибута культурного развития языковой личности (в условиях интеграции в международное образовательное пространство), способной к конструктивному построению межкультурной коммуникации; быстрому ориентированию в многообразном потоке социокультурной информации с учетом различия менталитетов, ценностных установок, традиций носителей языка; апробации новых практико-ориентированных основ социолингвистики, лингводидактики, компаративной лингвистики, адекватных современной динамичной ситуации; критическому анализу противоречивой (и не всегда достоверной) информации в современном социуме и самостоятельному ответственному выбору при решении возникающих рискогенных ситуаций; преодолению барьеров при иноязычном общении. Современные Интернет-технологии обладают обширным потенциалом для иноязычной практики кадета, накопления опыта установления сотрудничества (с учетом специфики неродной культуры) и общения с виртуальными носителями языка, толерантного восприятия окружающей действительности, а также адекватного самовыражения и самообразования в современных условиях социальной действительности.

Мы рассматриваем потенциал Интернет-технологий как совокупность ресурсов (социокультурного, ценностно-ориентационного, информационно-

содержательного, коммуникативно-интерактивного, креативно-созидательного, технико-функционального) и возможностей (доступ к общемировому культурному наследию в различных языковых сообществах; ценностно-смысловая ориентация в родной и иноязычной культуре; информационно-содержательная лингвоориентированная насыщенность Интернет-коммуникаций; многоуровневость межкультурных взаимосвязей, взаимодействия, опыта межсубъектного общения; широкий технический и функциональный спектр реализации доступа в сеть Интернет; безграничность и свобода выбора практики виртуального общения, высокая активность пользователя), определяющих успешность формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадета.

Рассмотрим подробнее основные ресурсы, являющиеся составной частью потенциала Интернет-технологий в контексте категории «формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадета».

Социокультурный ресурс Интернет-технологий, определяет сферу приобщения кадета к общемировому культурному наследию и достижениям культуры в различных языковых сообществах как воплощения социокультурного опыта человечества; обусловливает организацию образовательного процесса в кадетском училище в рамках интериоризации (внутреннего присвоения) и экстериоризации (внешнего проявления) личностью научно-технических достижений современного общества; способствует осознанию культурного многообразия, развитию умений межкультурного взаимодействия; инициирует оптимальность вхождения субъекта образования в социальные и межличностные отношения носителей всевозможных культур на основе ассертивного поведения и взаимопонимания.

Данный ресурс предполагает постановку конкретных задач образовательного процесса в кадетском училище и отбор способов конструирования социокультурно-ориентированного содержания лингвистического образования средствами Интернет-технологий: использование чатов, дискуссионных форумов, скайпа, блога, видеоконференций в контексте изучения разнообразных текстов об историческом многообразии культур и цивилизаций, использование коммуникативных ситуаций страноведческой направленности, современных зарубежных материалов по социокультурным проблемам современного общества (выдержки из произведений зарубежных писателей, демонстрирующие уважение людей, уважение языка и культуры своего народа и других народов, уважение исторического прошлого, охрана памятников культуры, вера в будущее; выдержки из произведений, определяющие долг перед Родиной как ценность: охрана природы, защита Отечества, гордость за Отчизну; фрагменты произведений зарубежных писателей, акцентирующие внимание на выстраивание гуманных отношений с близкими: отцом, матерью, обществом, почтенное отношение детей к родителям, пожилым людям и т.д.) [4], в ходе которых происходит присвоение культурного наследия человечества в области общественной и личной этики, развиваются способности кадета

оптимально соотносить иноязычную и родную культуры, толерантно воспринимать традиции, нормы различных культур в рамках социокультуры общества, преодолевать межкультурные стереотипы и недопонимания.

Ценностно-ориентационный ресурс определяет ценностную направленность кадета к самостоятельному приобретению лингвокультурологических знаний в разнообразии массива информации, развитию желания осуществлять межкультурную и межличностную коммуникацию, делиться информацией и своим опытом общения с носителями изучаемого языка посредством накопления когнитивного конструкта (знаний), выступающего как ценность для субъектов иноязычного Интернет-сообщества.

Ценностно-ориентационный ресурс обусловливает направленность формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадет на практическое овладение лингвокультурными знаниями, содержащими многофункциональные составляющие: знание «экспертно-инструментальное» (специализированное лингвокультурологическое знание в определенной сфере), знание «контекстное» (мировоззренческое, расширяющее возможности ориентации обучающихся в окружающем мире, потоке информации, сфере межкультурной коммуникации, при нестандартных способах решения задач коммуникации, определяющее развитие способности прогнозировать особенности восприятия адресата), знание «поведенческих образцов» (базирующееся на повседневных практиках, знании культурных отличий коммуникантов, минимизировании нарушений определенных коммуникативно-языковых норм), «зеркальное» знание (знание о самом себе, получаемое в качестве обратной связи от носителей другой культуры, представителей информационных сообществ; представлений о нормативном культурном произношении, ритмо-интонации), «личностно-ориентированное» знание (презентационное, ориентированное на установление коммуникации, оптимальный выбор традиционно-приемлемых форм межкультурного взаимодействия с другими субъектами, поиска способов выхода из нестандартных социокультурных или коммуникативных затруднений, таких как «культурный вандализм», «культурная агрессия» и т.д.)

Информационно-содержательный ресурс Интернет-технологий обусловливает содержательную и лингвоориентированную насыщенность Интернет-коммуникаций; вариативность размещаемых и передаваемых лингвострановедческих материалов в сети Интернет в контексте свободного доступа кадета к необходимой информации и эффективного ее использования; выбора приемов и темпа обучения обусловленных уровнем практического владения иностранным языком, коммуникативными способностями и интересом обучающегося; выбора области для продуцирования лингвистических знаний и включения в разнообразную аутентичную, информативную и доступную в языковом плане деятельность; относительной свободы поисковой деятельности субъекта межкультурного взаимодействия в системе информационных ресурсов; самомотивацию к обогащению представлений об Интернет-технологиях для повышение продуктивности и

качества процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Использование Интернет-технологий (в контексте информационно-содержательного ресурса) реализует значимые возможности формирования иноязычной коммуникативной компетентности посредством многообразия различных источников информации: материалов и видеоматериалов культурологической направленности (текстов и видео ситуативного характера об образовании, культурной сфере, экономической области, истории, культурных универсалиях и обычаях стран изучаемого языка; специализированно-ориентированных аутентичных материалов; текстов из современных книг, газет, журналов, Интернет-сайтов в рамках гуманистических норм морали (доброты, милосердия, веры в созидательные возможности личности, эмпатии и толерантности по отношению к иноязычному народу и т.д.); письменных и устных текстов, отражающих национальную специфику речевого и неречевого коммуникативного способов действия при выявлении специфики и общего в сопоставлении культур; ситуаций диалогического характера, содержащих выражения этикетного аспекта, бытовые ситуации (знакомство, поздравления); аудио –и видеоматериалы; онлайн-дискуссий; аутентичных учебных пособий, изданных британскими университетами, видео- и аудиоматериалов к соответствующим курсам; ориентированных на овладение лингвистическими знаниями, ознакомление с возможностями использования языка в реалиях современной действительности как «лингвистического капитала», необходимого кадету для выстраивания успешной жизнедеятельности в области дальнейшего образования, профессиональной деятельности, оптимального осуществления межкультурного взаимодействия и самореализации.

Коммуникативно-интерактивный ресурс Интернет-технологий отражает реализацию многоуровневости межкультурных взаимосвязей, взаимодействий (этнических, национальных, цивилизационных, межнациональных, региональных [2], опыта межсубъектного общения обучающихся посредством включения в межкультурную коммуникацию с носителями изучаемого иностранного языка (с учетом социокультурных особенностей современного поликультурного мира), предполагающего построение диалогового взаимодействия (идея «Диалога культур») на основе взаимопонимания и взаимообогащения между общающимися различных лингвокультурных общностей. Интерактивный аспект ресурса отражает возможность кадета активно конструировать взаимодействие с представителем неродной культуры, носителем информации, в контексте своих желаний, способностей, уровня владения языком, выстраивать ее отбор, изменять основу подачи материала на основе диалога, последовательного обмена информацией, получения обратной связи, коррекции своего поведения (произносительных навыков и умений при видеотрансляции), не нарушающего межкультурную самобытность по отношению друг к другу.

Реализация данного ресурса обеспечивается привлечением к сотрудничеству учащихся общеобразовательных учреждений и студентов, преподавателей зарубежных вузов, представителей иноязычной культуры, имеющих общие интересы через применение таких средств Интернет-технологий, как форумы (поддержание многостороннего диалога в общении он-лайн и офф-лайн), блоги (личной странички в сети Интернет, благодаря которой участники процесса общения могут оставлять свое мнение или поделиться точкой зрения по какому-либо насущному вопросу), видеоконференции и телеконференции (многосторонний диалог в реальном времени с использованием Skype; электронную почту (поддержание двустороннего диалога с отстроченным доступом)

Креативно-созидательный ресурс ориентирует на развитие в процессе использования Интернет-технологий механизмов самореализации кадета, ее самовыражения, его самоопределения, саморазвития, саморегуляции, которые необходимы для становления самобытного неповторимого образа субъекта межкультурного взаимодействия и диалогично-безопасной коммуникации с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Прежде всего, это направленность на удовлетворение экзистенциальных потребностей обучающегося, то есть потребностей его личного существования: обретение себя, выстраивание собственного мира ценностей, открытие рефлексивного мира собственного «Я» в контексте расширения пространства взаимодействия с миром культуры, средства внутреннего диалога в структуре самосознания личности [4].

Использование Интернет-технологий (в контексте креативно-созидательного ресурса) реализует значимые возможности формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадета посредством многообразия средств: электронного языкового портфолио обучающихся, разработанного на личной страничке в социальной сети, на английском языке и содержащего всю информацию относительно установления взаимодействия с зарубежными партнерами, участия в видеоконференциях с зарубежными партнерами, а также пройденных тем, написанных работ, участия в конференциях и олимпиадах и т.д.

Технико-функциональный ресурс Интернет-технологий задается телекоммуникационной инфраструктурой сети Интернет: серверы, модемы, каналы связи, компьютеры, технологии построения сетей, сетевые устройства и т.п., определяющие аспект технической реализации доступа кадета и социальных групп в сеть Интернет, составляющей материально-техническую базу функционирования сети; сетевое программное обеспечение клиентских станций, серверов, протоколы построения сетей, совокупность служб сети Интернет, ресурсы Интернет (онлайн-словарь, онлайн-переводчик, поисковая система, клавиатурные онлайн-тренажеры, видео на канале, электронные библиотеки, виртуальные университеты, ресурсные порталы, форумы, чаты, YouTube, Skype, подкасты, вики, блоги, электронная почта и т.п.), обусловливающие функциональный аспект деятельности в сети Интернет

индивидуальных и групповых пользователей в контексте развития умений обучающихся рационально и эффективно получать доступ к необходимой информации и эффективно ее использовать [6; 7].

Данный ресурс определяет накопление опыта, развитие умений и навыков выполнения информационных процедур с использованием технических и функциональных возможностей Интернета. В практическом плане это Данный ресурс определяет накопление опыта, развитие умений и навыков выполнения информационных процедур с использованием технических и функциональных возможностей Интернета. В практическом плане это означает знание способов формирования готовности к использованию компьютера, опыта освоения телекоммуникационной инфраструктуры, исходя из информационных возможностей социума.

Педагогический потенциал Интернет-технологий — это возможности преобразования, обновления особыми информационно-коммуникативными средствами образовательного процесса кадетского училища. Благодаря внедрению разнообразных Интернет-технологий образовательный процесс в кадетском училище обретает информационно насыщенные, качественно обновленные и содержательно вариативные формы, а использование потенциала Интернет-технологий становится составной частью системы подготовки обучающихся в информационно-образовательной среде кадетского училища.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности кадет рассматривается нами как процесс, эффективность которого определяется теми подходами и принципами, на базе которых он строится. Необходимость достижения не декларативной, а подлинной иноязычной коммуникативной компетентности кадет требует использования ряда научных подходов, адекватных цели нашего исследования. Смыслообразующим при этом является коммуникативный подход, выступая в отношении других подходов (системно-деятельностного, компетентностного и аксиологического) определяющим, задавая их звучание и ориентацию в необходимом ключе при рассмотрении всех аспектов, свойств и сторон изучаемого процесса.

Учитывая вышеизложенное, приведем рабочее определение исследуемого процесса: формирование иноязычной коммуникативной компетентности кадета - это целенаправленная, глубоко мотивированная, совместная деятельность педагога и обучающегося, направленная на овладение кадетом лингвокультурологическими знаниями, коммуникативными умениями, обеспечивающая приобретение кадетом опыта иноязычного общения, способствующего успешной иноязычной коммуникации в межкультурном пространстве.

Следует обратить внимание на тот факт, что образование кадет происходит в условиях образовательного учреждения закрытого типа: обучающиеся проживают в кадетском училище на полном пансионе, их распорядок дня составляется с учетом круглосуточного пребывания в училище, кадеты имеют определенную ограниченность контактов с внешней средой;

существует иерархия единообразных правил для всех с жесткой регламентацией коллективной жизнедеятельности (учебной деятельности, быта). Согласно Устава ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», продолжительность учебной и внеучебной деятельности обучающихся регламентируется с учетом методических рекомендаций по организации жизни детей в условиях круглосуточного пребывания, а также учебным планом и планом дополнительного образования. С опорой на принцип органического сочетания обучения, труда, отдыха, лечебно-оздоровительных мероприятий, в распорядке дня выделяется время на коллективную учебную деятельность, работу по индивидуальному образовательному маршруту [8].

Важным фактором успешности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности кадета средствами Интернет-технологий является учет возрастных особенностей кадет, в зависимости от ступени обучения. Группы кадет (7-11 классы) являются подростковыми, а это накладывает определенные особенности на процесс формирования у обучающихся искомой компетентности.

Список литературы

1. Ермолов, Е. М. Становление и развитие качества воинского коллектива у кадет и суворовцев: автореф. дис. …канд. пед наук / Е. М. Ермолов. – СПб, 2015. - 19 с.

2. Иконникова, Н. К. Программа курса межкультурного общения / Н. К. Иконникова // Социус. - 1995. - № 8. - С. 116- 121

3. Пашканова, Н. А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса: дис. … канд. пед. наук / Н. А. Пашканова. - Кострома, 2006. – 219 с.

4. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. - режим доступа: URL:http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart_site-dok.html

6. Ракитов, А. И. Наш путь к информационному обществу / А. И. Ракитов // Компьютерная революция и информатизация общества / под ред. Д. М. Гвишиани, А. И. Ракитова. – М.: ИНИОН, 1990. - С. 6.

7. Темкина, В. Л. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов университета / В. Л. Темкина. – М.: МПГУ, 2002. – 199 с.

8. Устав ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище» [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: http://opku.edumil.ru/images/Document/Normativ_doc/Ustav.pdf

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Среди основных видов деятельности, которыми должен овладеть выпускник школы, помимо осознанного, творческого чтения художественных произведений разных жанров, различных видов пересказа, определения принадлежности литературного текста к тому или иному роду и жанру, анализа текста, выявляющего авторский замысел и различные средства его воплощения, определения мотивов поступков героев и сущности конфликта и др., важное место отводится сравнению и сопоставлению, а также самостоятельному определению оснований для сопоставления и аргументации позиций сопоставления [2].

Умение сопоставлять литературные произведения проверяются третьим заданием основного государственного экзамена (ОГЭ) и девятым и шестнадцатым заданиями единого государственного экзамена (ЕГЭ) по литературе. Разница лишь в том, что девятиклассники работают с произведениями или фрагментами, тексты которых приведены в экзаменационной работе, а выпускники одиннадцатого класса подбирают тексты для сопоставления с основным текстом самостоятельно.

Научится проводить сопоставительный анализ – задача сложная. Попробуем разобраться в тонкостях ее решения на примере выполнения заданий из демонстрационных вариантов контрольных измерительных материалов ЕГЭ по литературе, представленных на официальном сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ).

По условиям выполнения заданий 9 и 16 необходимо обязательно привести не менее двух позиций сопоставления, т.е. два произведения или двух авторов, которых следует назвать. Такой выбор не должен быть произвольным: обязательно требуется аргументация – доказательство того, что сопоставление не случайно, а вытекает из анализа особенностей идейно-нравственного содержания произведений или поэтики того или иного писателя. В противном случае, даже если экзаменуемый приводит две позиции сопоставления, ответ может быть расценен как неполный или не отвечающий специфике задания.

Необходимо помнить, что сходство тем не всегда является главным основанием для сопоставления. Например, в русской поэзии одной из ключевых является тема поэта и поэзии, но как по-разному звучит у разных поэтов проблематика, связанная с этой темой. Так, «Пушкин рассматривал поэзию как "служенье муз", а поэта – как пророка, подчеркивал величие поэта и его роль в деле национальной культуры. Лермонтов акцентировал гордое

одиночество поэта в толпе, его непонятость и трагическую судьбу. Некрасов ставил вопрос об общественной полезности деятельности поэта, резко выступая против теорий "чистого искусства". Для Блока поэзия была выразительницей мистических тайн бытия. Маяковский первым стал рассматривать поэзию как своего рода "производство" ("Поэзия – та же добыча радия!")» [1, с. 28]. Как видим, при единстве темы проблематика у каждого из поэтов оказывается весьма индивидуальной и субъективной. И не каждое стихотворение на эту тему подходит для сопоставления.

Итак, круг сопоставляемых явлений должен быть ограничен сходством проблематики, особенностями развития сюжета, характера героев, участвующих в конфликте, авторской позиции и т.д.

Поскольку при выполнении этого задания у выпускников не будет перед газами текстов произведений, и подбирать аргументацию при сопоставлении им придется по памяти, к заданиям 9 и 16 необходимо готовиться заранее.

Для этого советуем выписать основные темы, характерные для русской литературы (на самом деле круг рассматриваемых в школе тем не очень велик) – тема любви, дружбы, свободы, войны, взаимоотношения поколений, поэта и поэзии, жизни и смерти, природы и т.п. и, готовясь к конкретной теме, постепенно заполнять таблицу, в которую желательно выписывать из Кодификатора произведения на соответствующую тему. Рассморим, как заполнять такую таблицу на конретном примере.

Таблица

Вопрос	**Произведения**	**Основания для сопоставления**
Тема поэта и поэзии		
В каких произведениях русской лирики звучит тема поэта и поэзии и в чем эти произведения можно сопоставить со стихотворением А.С. Пушкина «Пророк»	М.Ю. Лермонтов «Поэт»	общие тема, жанр, проблематика, образы, например, образ пророка («проснешься ль ты опять осмеянный пророк…», «твой стих, как божий дух, носился над толпой»
	В.В. Маяковский «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче»	общие тема, проблематика, идея у Пушкина «глаголом жги сердца людей», у Маяковского «светить всегда, светить везде… вот лозунг мой и солнца»

На первый взгляд, представленные в таблице произведения не подходят для сравнения. Так, основным содержанием стихотворения Лермонтова является сопоставление поэта с кинжалом. Как кинжал перестал служить по назначению и сейчас выполняет лишь функцию украшения (Отделкой золотой блистает мой кинжал), так и поэт утратил свое назначение: «В наш век изнеженный не так ли ты, поэт, / Свое утратил назначенье, / На злато променяв ту власть, которой свет / Внимал в немом благоговенье?».

Однако при внимательном чтении мы видим, что лирический герой Лермонтова не хочет смириться с таким положением поэта, весьма эмоционально звучат строчки «Проснешься ль ты опять осмеянный пророк». Появляется пушкинский образ, и это не случайно. По-пушкински звучат и следующие строчки «Твой стих, как божий дух, носился над толпой; / И, отзыв мыслей благородных, / Звучал, как колокол на башне вечевой, / Во дни торжеств и бед народных». Вот этот образ, как божий дух, указывает на особую миссию поэта, главное его предназначение. Такой взгляд на поэта мы видим у Пушкина, о таком положении мечтает и Лермонтов.

Еще более необычным кажется сопоставление «Пророка» с «Необычайным приключением…» Маяковского, который придумал совершенно фантастическую историю – чаепитие поэта с самим Солнцем, их дружескую беседу за самоваром. Однако и здесь помимо общей темы – поэта и поэзии находим близость в проблематике и в целом в идее стихотворений: у Пушкина «глаголом жги сердца людей», у Маяковского «светить всегда, светить везде… вот лозунг мой и солнца».

Если таким образом поработать над основными темами, то на выполнение этого задания выпускникам не потребуется много времени. В нужный момент в памяти всплывет необходимая информация.

Важным этапом в подготовке к выполнению заданий 9 и 16 ЕГЭ по литературе будет также отработка навыка развернутого изложения выводов и оформления их в виде мини-сочинения. Чтобы заработать необходимые баллы, нужно правильно построить свой ответ, т.е. соблюсти композицию сочинения. Так, первое предложение должно выполнять роль вступления. Не стоит приступать к ответу «издалека», с ненужных штампов. Лучше всего сформулировать первое предложение сочинения, исходя из поставленного вопроса. Например, если вопрос звучит так: «В каких произведениях русских поэтов звучит тема Родины и в чём эти произведения можно сопоставить со стихотворением А.А. Блока «Россия»?», сочинение можно начать следующим предложением: «Тема Родины звучит во многих произведениях русских поэтов, например, в стихотворениях М.Ю. Лермонтова «Родина» и А.А. Ахматовой «Родная земля».

Далее следует основная часть – произведения соотносятся по выделенным нами параметрам (это и будет основанием для сопоставления), приводятся примеры из текстов.

Последнее предложение – четко сформулированный вывод. Он, как и вступление, тоже должен исходить из вопроса. Не нужно заканчивать ответ общими пафосными фразами.

Последний шаг – это самопроверка. Прежде чем переписывать ответ в чистый бланк, экзаменуемый должен проверить:

- сколько произведений для сопоставления он называет в работе (более двух, два, одно, ни одного)?
- указаны ли авторы всех этих произведений? Нет ли фактических неточностей?
- обоснован ли выбор каждого из произведений для сопоставления с исходным текстом (обоснован выбор двух произведений, одного произведения, выбор произведений не обоснован)?
- убедительно ли сопоставлено каждое из выбранных произведений с предложенным текстом (убедительно сопоставлены два произведения, одно произведение, оба произведения не сопоставлены с предложенным тестом)?
- выдержан ли в процессе сопоставления тот аспект анализа, который указан в вопросах 9 и 16? Соотносится ли ответ с ключевыми словами в формулировке заданий 9 и 16? (Аспект анализа, заданный в вопросе, выдержан в процессе сопоставления обоих произведений, одного произведения, не выдержан при сопоставлении обоих произведений.).

Выпускник должен помнить, что нельзя сопоставлять, например, два произведения Достоевского или два произведения Пушкина. Нужны разные авторы и разные произведения. Хотя в некоторых случаях допускается одно сопоставление с другим произведением этого же автора, но это будет видно из поставленного вопроса в конкретном варианте ЕГЭ.

В приведенном выше примере из вопроса понятно, что авторы должны быть разными: «В каких произведениях русских поэтов звучит тема Родины…». А вот если бы вопрос был сформулирован «В каких еще произведениях звучит тема Родины», можно было бы взять какое-то другое стихотворение Блока, например, первое из цикла «На поле Куликовом» и стихотворение еще одного автора.

Таким образом, при подготовке к выполнению заданий на сопоставление произведений нужно учитывать следующие важные моменты: при ответе на поставленный вопрос формулировать ответ, который содержательно соотносится с поставленной задачей и опирается на авторскую позицию; указывать названия двух произведений и их авторов и четко обосновывать свой выбор, сопоставляя эти произведения с предложенным текстом; не искажать авторскую позицию, «подтягивая» основания для сопоставления с исходным текстом; не допускать фактические ошибки.

Список литературы

1. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.

2. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2020 году единого государственного экзамена по литературе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения 22.12.2019).

ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ПОВЕСТИ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА «ХОББИТ, ИЛИ ТУДА И ОБРАТНО» В ШКОЛЕ

Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент,
Коробейникова Ю.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Литература жанра фэнтези постепенно входит в школьное литературное образование (и не только как внеклассное чтение). Известно, что литературные предпочтения современных школьников чаще всего далеки от читательских интересов их родителей и учителей литературы. В наши дни всё большее число подростков выбирает для свободного чтения произведения, относящиеся к жанру фэнтези. Юного читателя привлекает мир авторской фантазии своим отличием от повседневности. Однако необходимость изучения литературы фэнтези в средних классах обосновывается не только тем, что она является предметом интереса читателей, но и тем, что дает возможности для духовно-нравственного воспитания личности.

В школьную программу по литературе включены произведения таких авторов-фантастов, как Дж. Р. Р. Толкин, К. Льюис, А. Азимов, Р. Шекли. Поэтому наши рекомендации будут актуальны при изучении произведения Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» в 7 классе.

Изучение художественного пространства в книге «Хоббит, или туда и обратно» мы рекомендуем проводить в форме урока-путешествия, так как в основе пространственной организации любого фэнтези лежат образы «дома», «дороги», «пути» и «границы», включающие в себя несколько сюжетообразующих функций: во-первых, изменение пространства в произведении; во-вторых, движение героя в этом пространстве (его внутренний, духовный рост). В начале урока литературы необходимо обозначить «остановки», которые мы называем в соответствии с главами произведения Дж. Р. Р. Толкина:

1 Нежданные гости (первая глава).

2 Загадки в темноте (пятая глава).

3 Обратный путь (восемнадцатая глава).

В первой главе «Нежданные гости», которая является первой «остановкой» путешествия Бильбо Бэггинса, представлено описание дома хоббита, читаем следующее:

«Жил-был в норе под землей хоббит. Не в какой-то там мерзкой грязной сырой норе, где со всех сторон торчат хвосты червей и противно пахнет плесенью, но и не в сухой песчаной голой норе, где не на что сесть и нечего съесть. Нет, нора была хоббичья, а значит – благоустроенная. / Она начиналась идеально круглой, как иллюминатор, дверью, выкрашенной зеленой краской, с сияющей медной ручкой точно посередине. Дверь отворялась внутрь, в

длинный коридор, похожий на железнодорожный туннель, но туннель без гари и дыма и тоже очень благоустроенный: стены там были… Лучшие комнаты находились по левую руку, и только в них имелись окна – глубоко сидящие круглые окошечки с видом на сад и на дальний луг, спускавшиеся к реке» [3].

Перед прочтением отрывка вслух рекомендуем учителю-словеснику дать следующее задание обучающимся (для раскрытия образа «дома» в произведении «Хоббит, или Туда и обратно»): назовите повторяющийся эпитет в описании жилья хоббита Бильбо (ответ: благоустроенный).

Акцентируем внимание учеников на значении слова «благоустроенный»:

– Как вы понимаете значение слова «благоустроенный»?

– Подберите синонимы к данному слову.

– Почему автор называет дом хоббита благоустроенным? Какой вкладывается смысл в это понятие?

Далее мы рекомендуем разделить класс на группы и дать задание – нарисовать дом хоббита Бильбо Бэггинса, чтобы ученики подробнее представили «свое» (личное) пространство хоббита (можно использовать также прием устного словесного рисования, выбор определяется уровнем литературного развития школьников).

Путешествие хоббита Бильбо начинается с появления волшебника Гэндальфа на станицах фантастической истории: «Истории и приключения вырастали как грибы всюду, где бы он ни появлялся» [3].

Следующее задание для обучающихся может быть дано в виде работы с текстом произведения: необходимо найти контекстуальные антонимы к слову «путешествие» во фрагменте произведения, где представлен диалог между Бильбо и Гэндельфом, начинающийся со следующих слов: «Так что в то утро ничего не подозревавший Бильбо….» [3]. Ученики приводят контекстуальные антонимы – беспокойство, неприятности и т.д.

Далее предлагаем перечень вопросов, чтобы обозначить пространственную оппозицию «свой» мир / «чужой» мир в произведении «Хоббит, или Туда и обратно»:

– Каково отношение Бильбо к «нежданным» путешествиям?

– Что, по вашему мнению, страшит хоббита в этих приключениях?

– Как вы думаете, согласится ли Бильбо Бэггинс стать четырнадцатым участником похода на Гору?

Итак, на первом этапе урока-путешествия определены следующие пространственные образы в произведении Дж. Р. Р. Толкина: во-первых, образ «дома» как начало пути хоббита Бильбо; во-вторых, образ «границы» как порог, разделяющий «свой» (личный) мир от «чужого» (враждебного) мира.

На втором этапе необходимо определить функции образа «дороги», отражающего изменение пространства в произведении жанра фэнтези и образа «пути», показывающего движение героя в этом пространстве. Рекомендуем учителю-словеснику познакомить обучающихся с отрывком из песни гномов, данным в первой главе произведения «Хоббит, или Туда и обратно», а затем сопоставить его с фрагментом из фильма Питера Джексона «Хоббит:

Нежданное путешествие». После этого обучающиеся отвечают на вопрос: какие слова в песне гномов раскрывают образы «дороги» и «пути»? Следует обратить внимание учеников на фразу «путь лежит сквозь тьмы гранит, чтобы найти злата в пути», которая раскрывает образ «пути», являющийся испытанием для того, чтобы получить высшую награду. Итак, в произведении Дж. Р. Р. Толкина образ «дороги» как путешествия организовывает внешнее пространство, образ «пути» как преодоления испытаний организовывает внутреннее пространство героев.

Вторая остановка «Загадки в темноте» является ключевой при изучении художественного пространства в произведении Дж. Р. Р. Толкина, так как в ней четко представлена пространственная оппозиция «свое» / «чужое», разграниченная сюжетными событиями и персонажами, которые сознательно примыкают к одному из лагерей Добра и Зла. В пятой главе «Хоббита, или Туда и обратно» ключевыми героями повествования являются Бильбо Бэггинс (на стороне Добра), гоблины (на стороне Зла), Голлум (на границе между Добром и Злом). К прочитанной главе «Загадки в темноте» предлагаются вопросы, позволяющие определить пространственную оппозицию «свое» / «чужое»:

– Что увидел вокруг себя Бильбо, когда открыл глаза после обморока? (Темноту)

– Какую драгоценность находит хоббит в этой темноте?

– Какая «большая скользкая тварь» обитает в этом месте?

– Как удается спастись Бильбо от Голлума?

– С какими существами еще приходится столкнуться маленькому хоббиту?

– Какое решение принимает Бильбо, чтобы скрыться от гоблинов?

– Какое значение имеет образ «двери» в данном случае?

В данной главе события происходят в пещере гоблинов, которая представляет собой «чужое» (враждебное) пространство. Хоббит Беггинс пытается найти выход из этого места, встречая на своем пути (испытание) героев «чужого» мира: «Идти назад! – размышлял он. – Исключено! Вбок? Бессмысленно! Вперед? Единственная разумная вещь! Итак, вперед!» [3]. Приведенные строки подтверждают силу духа маленького хоббита, который готов преодолеть любые испытания, встречающиеся на его пути. Само пространство «чужого» мира в произведении «Хоббит, или Туда и обратно» представлено как лабиринт (или как лес в русских народных сказках), выбраться из которого поможет только смелость: «Он шел да шел, все дальше и дальше, все вниз да вниз» [3]. На пути Бильбо встречается особый персонаж, который находится на границе между миром Света и миром Тьмы, – Голлум, который испытывает (игра в загадки) хоббита, ставя его перед выбором Жизни и Смерти.

Рекомендуется обратить внимание обучающихся на следующие строки: «Надо добраться до двери, во что бы то ни стало добраться до двери!». Именно дверь как граница между Светом и Тьмой является ключевым пространственным образом в приведенном отрывке. Как показывает анализ

текста, литературные герои «Хоббита, или Туда и обратно» вступают в пространственную оппозицию «свое» / «чужое».

Третья остановка «Обратный путь» возвращает читателей к представлению об образах «пути» и «дома» в произведении Дж. Р. Р. Толкина. Мы рекомендуем учителю-словеснику прочитать вслух следующий отрывок из восемнадцатой главы: «… Бильбо тронулся в долгий обратный путь. В пути им встретилось немало трудностей и разных приключений. Все-таки дикая местность осталась дикой. В те дни кроме гоблинов там водилось много всякой нечисти. Но на этот раз Бильбо хорошо охраняли и вели правильной дорогой… И он повернулся спиной к Горе, как бы ставя точку в конце своего путешествия» [3]. После знакомства с фрагментом произведения можно задать вопросы:

– Легок был ли путь Бильбо в «дикой» местности?

– Удалось ли ему, по вашему мнению, преодолеть все трудности и преграды на своем пути?

– Как вы думаете, изменило ли «нежданное» путешествие хоббита Бильбо?

– Как вы понимаете фразу «правильная дорога» из прочитанного отрывка произведения?

Данные вопросы позволят сформировать у обучающихся представление об образах «дороги» и «пути», которые имеют разное значение в произведении. После этого мы рекомендует учителю вывести на экран слова самого хоббита Бильбо, которыми завершается предпоследняя глава произведения Дж. Р. Р. Толкина: «Сейчас я хочу одного: как можно скорее очутиться в собственном кресле!» [3]. Итак, главный герой возвращается обратно домой, что свидетельствует об использовании автором кольцевой композиции при организации сюжета произведения «Хоббит, или Туда и обратно».

Завершить урок-путешествие мы рекомендуем следующим заданием: написать мини-сочинение на тему «Мой дом – моя крепость». Итогом исследования художественного пространства в произведении Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или туда и обратно» может быть творческий проект по созданию карты «Путешествие Бильбо Бэггинса».

Таким образом, литература жанра фэнтези постепенно входит в школьное литературное образование обучающихся как для внеклассного, так и для обязательного чтения. Знакомство с произведениями, созданными в жанре фэнтези, помогает выявить следующие специфические черты данного жанра:

– «создание особого художественного мира» в литературе фэнтези [1];

– обязательное наличие оппозиции «свое» / «чужое», которая играет важную роль в организации художественного пространства произведений.

Кроме того, при анализе художественного пространства в произведении Дж. Р. Р.Толкина «Хоббит, или туда и обратно» встаёт острая необходимость в описании таких значимых пространственных образов, как «граница», «дорога», «путь», «дом». Опираясь на классификацию исследователя Е. А. Луговой [2],

мы рекомендуем сделать упор на описание ключевой пространственной оппозиции «своё» / «чужое» в произведении Дж. Р. Р. Толкина.

Список литературы

1. Головачева, И. В. Фантастика и фантастическое: прагматика англо-американской литературы / И. В. Головачева. – СПб: Петрополис, 2013. – С. 200.

2. Луговая, Е. А. Топоним виртуального пространства как культурно-историческая категория: На материале эпопеи Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец»: дис. … канд. филол. наук: 10.02.19. – Ставрополь, 2006. – 217 с.

3. Толкин, Дж. Р. Р. Хоббит, или Туда и Обратно. Приключения Тома Бомбадила и другие истории / Дж. Р. Р. Толкин; пер. с англ. – СПб : Азбука. – 672 с.

ВОСПРИЯТИЕ МОЛОДЁЖЬЮ АНГЛИЦИЗМОВ В НАЗВАНИЯХ ТОРГОВЫХ МАРОК

Ремизова В.Ф., канд. пед. наук, доцент,
Абалмасова А. О., Джафарова А.М.
Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова

Формирование лексического состава языка – процесс сложный и многогранный. Наряду со словами, древними по происхождению, но активно используемыми и в настоящее время, в нем существуют слова, которые появились недавно, но при этом получили широкое распространение. По происхождению слова русского языка делятся на исконно русские и заимствованные. Заимствование лексики – результат экономических, политических, культурных контактов между народами и государствами; это явление наблюдается во все периодах развития языка. В последние два десятилетия важнейшим источником пополнения словарного фонда русского языка служит английский язык. Англицизмы проникли в финансово-экономическую, техническую, политическую, спортивную, научную, культурную сферы жизнедеятельности современного российского общества. В последнее время в языкознании появилось большое количество работ, посвященных исследованиям англоязычных заимствований в российской публицистике [8], экономической терминологии [2], в области информационно-коммуникативных технологий [1]

Лексические единицы, именующие торговые марки, изучаются в специальном разделе языкознания, связанном с именами собственными, – ономастике. Торговые марки как особая категория объектов, носящих имена собственные, относятся к эргононимам. Эргононимы, помимо своей основной, номинативной, функции, выполняют аттракционную функцию, т.е. привлекают внимание потенциальных клиентов. Наблюдения показывают, что в настоящее время в названиях торговых марок активно используются слова англоязычного происхождения.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить особенности восприятия молодёжью англицизмов в названиях торговых марок. Привлечение молодых людей в качестве целевой группы исследования обусловлено тем фактом, что лица данной возрастной категории являются выразителем всех прогрессивных течений, связанных с обществом, в том числе и языком как важнейшим средством коммуникации.

Название торговых марок имеет огромное значение: оно в значительной степени влияет на отношение к торговому предприятию и товару и, в конечном итоге, на финансово-экономические показатели работы фирмы [5]. Название торговой марки должно оказывать психологическое воздействие на человека, заставить его зайти в магазин и пробрести товар. Наименование торговой марки должно отличаться яркой стилистикой [6], проявляющейся в метафоричности, соотнесенности с необычной трактовкой усвоенных с детства концептов [4].

Одним из средств привлечения внимания к торговой марке является использование англицизмов.

Рассмотрим примеры российских компаний, где название влияет на эффективность восприятия.

«Coffee Like» – это сеть кофеен, которая пользуется широкой популярностью. В его названии используется английское слово «like», которое переводится, как «нравиться» и ассоциируется с чем-то положительным.

«Стейк-Хаус» – это ресторан с говорящим названием, если знать английский язык. В написании использована транслитерация. Дословный перевод «steak-house» – «дом стейков», т.е. ресторан, где подаются мясные блюда.

«Rossiya Airlines» – одна из крупнейших авиакомпаний в нашей стране. Данная компания проявила нестандартный подход к номинации для привлечения внимания клиентов, используя русское слово, написанное латиницей.

«Билайн» – компания сотовой связи. В буквальном переводе «beeline» означает «пчелиная линия», в самом английском языке эта лексическая единица приобрела еще другие значения: «напрямую, прямиком», «прямая линия». По отношению к авиаперевозкам beeline употребляется в значении «прямая воздушная линия». С развитием технологий слово стало использоваться для обозначения прямой, беспроводной телефонной линии [7].

Данные примеры иллюстрируют три способа графического обозначения торговых марок: магазины и фирмы используют в своих названиях английские слова, сохраняющее оригинальное написание, другие транслитерируют англоязычные лексемы, третьи употребляют русские слова, написанные латиницей в сочетании с англицизмом, относящимся к интернациональной лексике [5].

Рассмотрим влияние англицизмов, встречающихся в названиях торговых марок, на восприятие. Мы провели опрос студентов 1 курса Оренбургского филиала Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, обучающихся по направлению подготовки «Экономика». Исследование проводилось методом открытого анкетирования. Студенты высказали свое мнение о необходимости и эффективности использования иностранных слов в названиях торговых марок.

Всего в анкетировании приняли участие 21 человек. На каждый вопрос участники должны были дать развернутый ответ. Все полученные варианты ответов были объединены в пять обобщенных групп, и результаты представлены на диаграмме (Рис. 1).

Рисунок 1 – Причины использования английских слов в названиях торговых марок

Анализ ответов показал, что большинство респондентов (39%) считают, что английские слова в названиях брендов привлекают широкий круг людей. Отвечающие предполагают, что если человек услышит или увидит слово не на родном языке, то он обратит на него внимание. Все новое и необычное всегда привлекало внимание, оно пробуждает желание узнать, что скрывается за непонятным словом.

Значительное количество ответов (23%) учитывало ассоциации иностранной продукции с качеством. Российские бренды предпочитают использовать иностранные слова, так как берут во внимание особенности российского менталитета: наши соотечественники традиционно отдают предпочтение западным товарам, считая их значительно более качественными, чем продукция изготовителей, работающих на внутреннем рынке.

18% респондентов воспринимают английские слова в названиях торговых марок позитивно, поскольку ощущают эстетическую окраску иностранных слов. Они полагают, что английские слова украшают речь и делают ее более красивой. Информация лучше воспринимается в кратком виде, тем более английские слова, как правило, короче русского эквивалента, что позволяет эффективно отражать главную мысль в названии.

13% опрошенных считают использование в названиях торговых англицизмов модной тенденцией. Это связанно с тем, что в настоящее время именно Запад является законодателем популярных трендов и диктует нам моду.

7 % считают, что английский язык является международным, и это обусловливает семантическую прозрачность английских слов. Многие английские слова понятны русскому человеку, так как еще с ранних лет мы начинаем углубляться в западную культуру через телевидение, интернет, иностранную литературу. Появление англоязычных слов в названиях брендов объясняется еще и тем, что английский язык стал неотъемлемой частью нашей жизни [2].

Таким образом, большинство молодых людей склоняется к тому, что использование иностранного языка в названиях торговых марок объясняется интересом к неродному языку. То есть 39% опрошенных, услышав новые красивые созвучия слов, обратят на них внимание и, параллельно, зайдут в магазин и ознакомятся с предлагаемым товаром.

На втором этапе исследования мы определили эффективность использования иностранных слов в названиях торговых марок (Рис. 2).

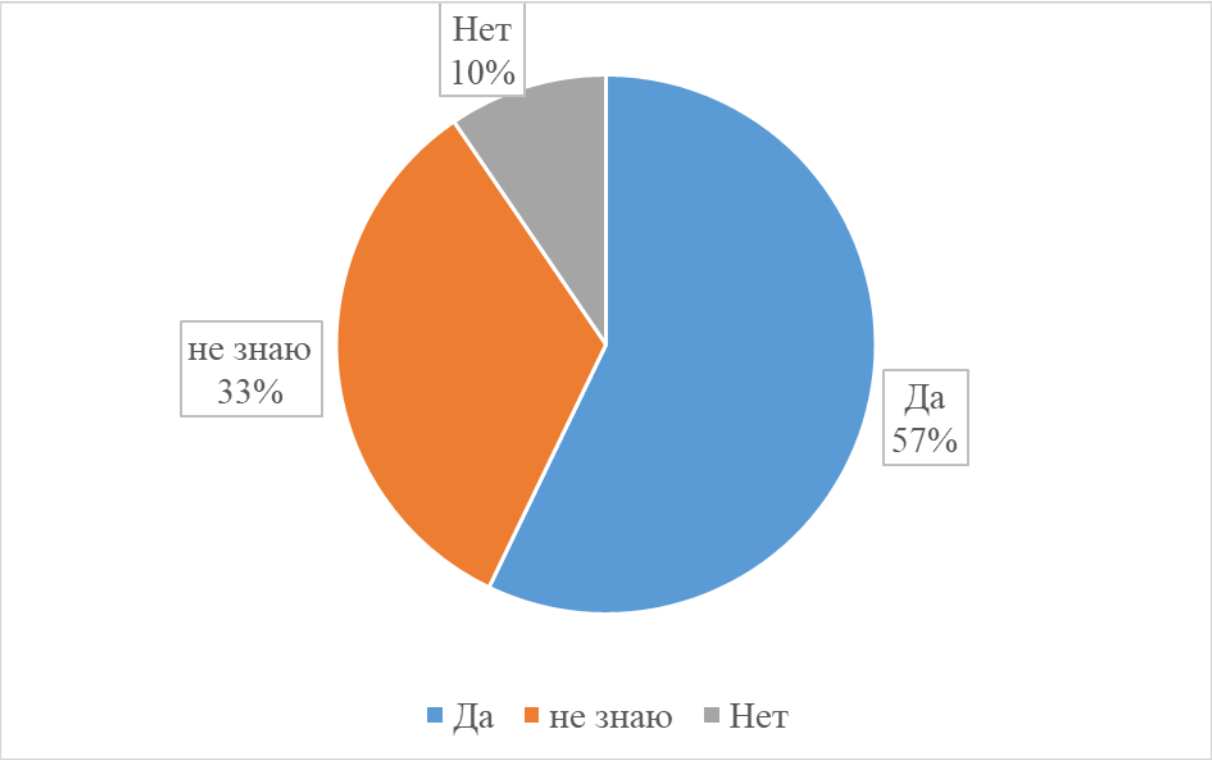

Рисунок 2 – Эффективность использования иностранных слов в названиях торговых марок

Исходя из результатов, представленных в данной диаграмме, можно сделать вывод о том, что большинство студентов (57%) считают, что использование англицизмов в названиях брендов является эффективным, так как создает «иллюзию уникальности». Англицизмы ассоциируются с необычностью, нестандартностью, неповторимостью. 33% респондентов не имеют представления о влиянии заимствованных английских слов в процессах

номинации. 10% ассоциируют использование англицизмов в эргононимах с чем-то чужим, незнакомым и относятся к ним с недоверием.

Таким образом, большинство молодежи склоняется к тому, что использование иностранного языка названиях торговых марок объясняется интересом к неродному языку. Он привлекает своей необычностью и новизной. Молодежь России часто использует англицизмы в своей речи, так как молодые люди быстрее реагируют на различные изменения в мире и появление нового, наиболее восприимчивы и осовременены, смотрят вперед, и мода часто движет ими сильнее, чем русское самосознание и самобытность. Наличие англицизмов в названии торговых марок является притягивающим фактором при осуществлении маркетингового выбора.

Список литературы

1. Васильева А.Е. Англоязычные заимствования в русском языке в сфере информационно-коммуникационных технологий / А.Е. Васильева // Материалы научной сессии. Редколлегия: А.Э. Калинина (отв. ред.) [и др.]. – 2017. – С. 261-266.

2. Нестерова Т.Г. Современные терминологические заимствования: профессионально-прикладной аспект / Т.Г. Нестерова, А.В. Макарова, О.И. Наумова // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 971-976

3. Нестерова Т.Г. Эффективные способы запоминания неправильных глаголов при изучении английского языка / Т.Г. Нестерова, А.Ф. Узбекова, А.М. Ханафиева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург, 2019. – С. 2468-2473.

4. Нестерова Т.Г. Концепт как объект исследований современной лингвистики // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2014. – С. 2356-2360.

5. Нестерова Т.Г. World of economy: учебное пособие // Т. Г. Нестерова. – Российский гос. торгово-экономический ун-т, Оренбургский фил. – Оренбург, 2011. – 100 с.

6. Нестерова Т.Г. Стилистические средства выражения концепта «богатство» в английской и русской сказках / Т.Г. Нестерова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 11 (186). – С. 147-152.

7. Ожегов С. И. Толковый словарь [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов URL: https://slovarozhegova.ru

8. Стрельцов А.А. Англицизмы-синонимы в современной российской публицистике / А.А. Стрельцов // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – № 4 (19). – С. 100-108.

ПОНИМАНИЕ КОНЦЕПТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Сальников М.И., Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

На сегодняшний день термин «концепт» получил широкое использование в таких гуманитарных науках как философия, литературоведение, психология, лингвистика, культурология. В связи с тем, что понятие «концепт» является ключевым в исследовании этнической языковой картины мира, существует большое количество путей к его трактовке. Цель данной статьи – изучить различные подходы к пониманию концепта.

Прежде всего, следует рассмотреть происхождение термина «концепт». Хотя «концепт» является современным термином и выступает предметом исследований многих гуманитарных наук, его определением занимались еще ученые Средневековья. Пьер Абеляр в XII веке отмечал, что звучащие имена по своей природе не входят в обозначенную ими вещь, но существуют в силу «налагания» их людьми на вещи. Именно это «налагание» люди получают от Бога. При этом, по Абеляру именами выступают «орудия восприятия вещей». Ученый рассматривает концепт в отношении коммуникации людей друг с другом, а также с Богом. Абеляр писал, что «концепт – есть Смысл» [2: 11].

В XIV веке возникает спор между номиналистами и реалистами, предметом которого стало соотношении имени, идеи и вещи. Противостояние конечных точек зрения стало причиной возникновения «умеренного номинализма», который в истории философии получил название «концептуализм». В философии Средневековья концепт понимался как имя, особое «психологическое образование», несущее с собой «какую-нибудь смысловую функцию» [2: 11].

Слово «концепт» в парадигме современного знания вводится русским исследователем С.А. Аскольдовым. Вслед за средневековыми номиналистами С.А. Аскольдов признает «индивидуальное представление заместителем всего родового объема». Тем не менее, он не сравнивает концепт с индивидуальным представлением, отражая в нем «общность» [2: 11]. Исследование отдельных «концептуализированных» областей объективной действительности должны не исключать понимания того, что концепт существует и в качестве факта реальности. Современные исследователи определяют концепт как «квант знания» [6: 90], как некий идеальный объект – «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [8: 42]; как «единицу ментальности данной культуры» [6: 49]. Первостепенное понимание концепта – это проявление индивидуального и общего представления чего-либо одновременно. Позже под концептом понимают микромодель культуры, а культуру – микромоделью концепта. Концепты представляют собой наше знание об окружающих нас живых существах и

объектах, которые реализуют «базовую когнитивную сущность, позволяющую связывать смысл со словом» и «с психологической точки зрения выполняют функцию категоризации» [3: 15].

В.В. Красных определяет концепт в его узком понимании: «(национальный) концепт – есть самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию, подвергшаяся когнитивной обработке идея «предмета» в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» [4: 268]. Автор не принимает обязательное наличие визуального прототипического образа у концепта и употребляет данный термин только относительно к абстрактным сущностям (например, «любовь», «дом») и ментефактам [4: 272]. Совершенно иным является понимание концепта В.И. Карасиком, согласно которому наряду с концептами абстрактных сущностей имеет место существование так называемых «предметных концептов (например, «колобок», «матрешка») [3: 122]». Очевидно, что такое понимание дает более полное представление о концептосфере.

Из приведенного анализа определений следует, что понимание термина «концепт» в современной лингвистике представлено несколькими вариантами. Существует как узкое понимание концепта (В.В. Красных), так и более широкое (В.И. карасик, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова). Неоспоримым является лишь тот факт, что термин «концепт» относится к сознанию и включает в себя, в отличие от понятия, не только описательно-классифицированные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики. Концепты не только мыслятся, но и переживаются [7: 41].

Подходы к пониманию концепта сводятся в лингвистике, в основном, к лингвокогнитивному или лингвокультурному осмыслению этой категории. Например, концепт как лингвокогнитивное явление выступает в качестве «единицы ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы языка и всей картины мира, отражаемой в человеческой психике» [1: 90]. Исходя из лингвокультурного подхода, понимание культурного концепта заключается в том, что он признается базовой единицей культуры, ее концентратом [3: 116].

Необходимо отметить, что лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы в понимании концепта не являются взаимоисключающими. Концепт как ментальное образование в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, т. е. культуру, а концепт как единица культуры – это фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида. По мнению В.И. Карасика, эти подходы отличаются векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию. Следует заметить, что разделение движения во вне

и движения во внутрь является лишь исследовательским приемом, в реальности это движение является целостным многомерным процессом [3: 117].

Сегодня в лингвистике есть целый ряд близких по смыслу терминов: «понятие», «концепт», «гештальт», «фрейм». Для более ясного понимания термина «концепт» рационально рассмотреть данные понятия и определить их различия в сравнении с концептом.

Слово «концепт» в русский язык пришло из латинского языка и является калькированием «conceptus» (понятие). Может показаться, что данные термины являются синонимами, но это вовсе не так. В настоящее время они предельно четко дифференцированы. Термин «понятие» употребляется в первую очередь в философии и логике, а «концепт» – в лингвистике и культурологии. За «понятием» всегда следует система логических терминов, таких как «суждение», «умозаключение»; в этом смысле «понятие» есть сгусток рациональной части концепта, то есть то содержание, которое включает основные существенные характеристики объекта [3: 128].

Именно ментальная природа объединяет вышеперечисленные понятия. А отличие заключается в том, что они воспроизводят хранящуюся в памяти единицу информации с разных сторон [3: 128]. Так, «фрейм» структурирует информацию, конкретизирует ее по мере разворачивания фрейма, а «гештальт», напротив, подчеркивает целостность хранимого образа, невозможность свести его к сумме признаков. «Концепт», как отмечает В.И. Карасик, – это хранящаяся в индивидуальной либо коллективной памяти значимая информация, обладающая определенной ценностью, переживаемая информация [3: 128].

Тем самым, В.И. Карасик, придерживающейся данной точки зрения, делает вывод, что с психологической точки зрения наиболее адекватным понятием для обозначения ментальных репрезентаций является гештальт, с точки зрения когнитивной науки – это фрейм, а с позиции культурологии и лингвокультурологии – это концепт [3: 128]. Учитывая актуальность и принципиальную совместимость лингвокогнитивного и лингвокультурного подходов к пониманию концепта, основным термином лингвистического исследования и объектом можно признать концепт и его фреймовую структуру. Предлагаемый интегральный подход к пониманию концепта позволяет систематизировать различные типы трактовки данных ментальных сущностей.

Многие отечественные ученые (В.В. Красных, В.И. Карасик, Л.О. Чернейко и др.) рассматривают концепт как трехмерное образование и выделяют в нем предметно-образную, понятийную и целостную составляющие. Образная система концепта заключает зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, то есть релевантные признаки практического знания. Понятийная сторона концепта фиксирует концепт в языке: его обозначение, описание, признаковую структуру, дефиницию, сопоставительные характеристики одного концепта по отношению к другим. Ценностная или интерпретационная сторона концепта обращена к важности

этого психического явления, как для индивида, так и для всего языкового континуума [3: 129].

Существенным моментом в рассматриваемом понимании концепта является так же тезис о том, что «никакой концепт не выражается в речи полностью» [6: 28-29]. З.Д. Попова и И.А. Стернин пишут следующее:

1) концепт – есть результат индивидуального познания, а индивидуальное требует комплексных средств выражения;

2) концепт не имеет жесткой структуры, он объемен, и поэтому не может быть выражен полностью;

3) невозможно зафиксировать все выражения концепта [6: 29-30].

Концепт, являясь важнейшей категорией целого ряда гуманитарных наук, выступает в качестве неоднородного явления. Выделяются конкретные и абстрактные, индивидуальные и групповые концепты, вплоть до транскультурных универсалий.

В когнитивной науке типология концептов разработана по следующим признакам:

1) мыслительные картинки (конкретные зрительные образы – собака «немецкая овчарка»);

2) схемы (менее детальные образы – дом как жилье);

3) гиперонимы (очень обобщенные образы – дерево);

4) фреймы (совокупность хранимых в нашей памяти ассоциаций – Новый год);

5) инсайты (знания о функциональной предназначенности предмета – вилка);

6) сценарии (знания о сюжетном развитии событий – роды);

7) калейдоскопические концепты (совокупность сценариев и фреймов, связанных с переживаниями и чувствами – счастье) [1: 43-67].

Некоторые исследователи считают, что одним из основных свойств концептов является их связь с другими концептами. Д. С. Лихачев предлагает называть крупную структурную организацию концептов «концептосферой». Для Д.С. Лихачева концепт – это заместитель «каждого основного (словарного) значения отдельно». Исследователь предлагает считать «концепт своего рода «алгебраическим» выражением значения (алгебраическим выражением или «алгебраическим обозначением», которым мы оперируем в своей письменной и устной речи» [5: 4].

Концептосфера языка соотносима с понятием концептосферы культуры. Концептосфера языка соотносится с понятием концептосферы культуры. По мнению Д.С. Лихачева, концептосфера национального языка состоит из отдельных вариантов, группирующихся между собой. Так, например, существует концептосфера русского языка, а в ней концептосфера «инженера практика», концептосфера «семьи», индивидуальная концептосфера и т. д.

Принято считать, что объектом исследования концептов выступает не действительность сама по себе, а именно ее отражение в сознании народов, в их истории. В связи с этим, изучение концепта должно иметь синхронно-

этимологический характер, что дает возможность представить не только элементы действительности, но и отследить динамику познания мира и формирования языковой картины мира.

Анализ теоретических источников показывает, что оформление в науке понятия «концепт» позволяет с новых позиций рассматривать закономерности и особенности корреляции языка, сознания и культуры, а, следовательно, и новые аспекты взаимодействия когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, психологии, культурологии, философии. Это, в свою очередь, расширяет рамки содержательного анализа языковых явлений, и придает большую глубину и эффективность семантическим исследованиям.

Таким образом, на сегодняшний день, при всем разнообразии вариантов толкования, концепт признается единицей ментального пространства. Он структурирует знания о мире и отражает национальную специфику членения мира.

Список литературы

1. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразиологической сематике языка [Текст] / А. П. Бабушкин. – Воронеж : Изд.-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 104 с.

2. Воробьев, В. В. Лингвокультурология (теория и методы) [Текст] : монография / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.

3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. – Гнозис, 2004. – 389 с.

4. Красных, В. В. От концепта к тексту и обратно. К вопросу о психолингвистике текста [Текст] / В. В. Красных // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 9 : Филология. – 1998. – № 1. – С. 53–70.

5. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачев // Изд. РАН. – Сер. лит. и язю – Т. 52. – 1993. – № 1. – С. 3–9.

6. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях [Текст] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. – 30 с.

7. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка: Научное издание [Текст] / З. Д. Попова, К. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2006. – 226 с.

8. Чернейко, Л. Ю. Имя СУДЬБА как объект концептуального и ассоциативного анализа [Текст] / Л. Ю. Чернейко, В. А. Долинский // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 15. Филология. – 1996. – № 6. – С. 20.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

Сапух Т. В., канд.пед.наук, доцент, Филатова В. И.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В современном мире мы все чаще сталкиваемся с текстом в том или ином виде. Он сопровождает нас повсюду. Вывески, надписи, буклеты, листовки, билеты, таблицы, сайты, рекламные постеры, схемы проездов транспорта, объявления мы встречаем десятки раз на дню. Текст по праву можно считать основной единицей содержания при обучении иностранному языку. Одной из компетенций, которой должен сегодня владеть каждый человек, является умение эффективно работать с текстами разного типа и формата. Обработка постоянно обновляющейся информации требует умений быстро и корректно находить значимую для себя информацию, интерпретировать и обрабатывать ее, применять полученные знания на практике. Однако не каждый школьник, и даже взрослый, знает, что это все виды несплошного текста [1]. Несплошной текст отличается от сплошного тем, что он прерывается, сочетает в себе разные источники информации, с которыми учащиеся могут встретиться в действительности. В несплошных текстах информация представлена не только вербальным, но ещё и невербальным способом.

Очевидно, что чтение подобных текстов на любом иностранном языке, не только на английском, вызывает определенные сложности у учеников. Именно поэтому возникает необходимость в обучении современных школьников чтению разных видов несплошных текстов на английском языке, поскольку работа с несплошными текстами способствует формированию коммуникативной личности, развитию у учащихся таких умений, которые в дальнейшем будут использоваться в жизни. Поэтому можно утверждать, что работа с несплошными текстами на уроках английского языка реализует коммуникативно-деятельностный подход: текст является коммуникативной единицей, способной организовать дальнейшую деятельность ребенка. Способности к ней формируются у школьников лишь тогда, когда они включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Более того, детям не нравится работать со сплошными текстами большого объёма, поэтому, если научить их эффективно извлекать информацию из несплошных текстов, это улучшит их навыки чтения, говорения и письма [2].

Нами был проанализирован американский учебник "Ready to read", составленный Карен Лурье и Кристин Рут. В данном учебнике встречается не так много заданий, связанных с работой над несплошными текстами, однако следует отметить следующие упражнения: заполнение таблицы с последующим ее комментированием, изучение и обсуждение различного рода карт и иллюстраций, анализ грамматического материала, данного в виде таблицы,

высказывание и аргументирование своего мнения, исходя из содержания предложенного несплошного текста и др. Стоит также отметить, что в учебнике достаточно часто встречаются упражнения на перевод сплошного текста в несплошной путем создания таблиц, вставления опущенных слов, выделения ключевых слов на фоне прочитанного сплошного текста и др.

Анализ и синтез информации лежат в основе работы с несплошными текстами. Следовательно, можно сделать вывод, что очень важно развить у учащихся умения извлекать информацию, данную в явном и скрытом виде, из текста данного вида, а также умения интерпретировать и обобщать извлечённую информацию. Для извлечения информации в явном виде целесообразно использовать следующие вопросы:

1. Определите вид несплошного текста (таблица, билет, листовка, схема проезда, карта, иллюстрация и т.д.).
2. Как называется текст?
3. Какая главная мысль данного текста?
4. Что он включает: слова, числа, изображения и т.д.?
5. Что показывает горизонтальная/вертикальная линия, первый/второй столбец/строка (если речь идёт о таблице)? Что говорится на первой стороне билета? Какую информацию можно извлечь из данной схемы проезда? и прочие вопросы по содержанию текста [3].

Чтобы извлечь информацию в скрытом виде можно использовать задания типа "посчитайте", "установите соответствие" и т.д. Упражнений, включающих в себя описанные выше вопросы, в учебнике не встречается. Несмотря на это, учитель может самостоятельно задавать перечисленные выше вопросы, чтобы убедиться в понимании конкретного несплошного текста учениками.

Составление описания несплошного текста в виде сплошного является хорошим способом обобщения и интерпретации извлечённой информации. Ученики могут представить как устный рассказ, так и письменный. Подобные задания развивают общеучебные умения работы с информацией и текстом, а также способствуют развитию навыков смыслового чтения. Более того, они способствуют расширению активного и пассивного словарного запаса учащихся и более полному овладению грамматическим строем языка. Ученики овладевают продуктивными навыками и умениями различных видов устной и письменной речи. В "Ready to read" очень продуктивным, на наш взгляд, является упражнение с основным текстом (таблица 1). Текст поделён на части, и по окончании каждой части расположена таблица. В этой таблице можно встретить от двух до четырех новых слов, ранее не встречающихся ученикам, но которые можно найти в отрывке текста. Задача учеников – написать определения к выписанным словам. Данное упражнение помогает закрепить пройденную лексику.

Более того, оно способствуют развитию письменной речи, поскольку ученики сами составляют определения на английском языке.

таблица 1.

Hearing Aids		
12 At the same time, the elephant may raise its trunk to sniff at the wind. Elephants have an excellent sense of smell. Odors may help them figure out what they're hearing.	sniff:	
	odors:	
13 Elephants may have another way of learning what's going on around them. Although scientists haven't proved it, they have a theory.	theory:	

Ещё одним хорошим примером упражнения перевода сплошного текста в несплошной можно считать следующее (таблица 2): ученикам дан объемный текст. После прочтения им предлагается заполнить таблицу "Main idea chart". В таблице даны номера абзацев, а учащиеся должны выписать основную идею или ключевые слова из каждого из них.

Данное упражнение помогает сформулировать основную мысль текста (каждого абзаца), еще раз повторить новую лексику и также улучшает навыки письма, поскольку ученикам предлагается изложить основную идею своими словами. После того, как ученики заполнили всю таблицу, они обсуждают, что у кого написано, тем самым учатся высказывать свою точку зрения, аргументировать, принимать во внимание мнение одноклассников, соглашаться или не соглашаться с ним, приходить к общему мнению.

таблица 2.

Main Idea Chart	
Paragraph 1	Main idea:
Paragraph 2	Main idea:
Paragraph 3	Main idea:
Paragraph 4	Main idea:

Особое внимание хотелось бы уделить тому, как в учебнике преподнесены теоретические аспекты языка и какие даны упражнения для их закрепления. В "Ready to read" многие аспекты грамматики даются в виде несплошного текста, а именно, в виде таблицы (таблица 3.). Помимо стандартных упражнений типа "вставьте пропущенные слова" и "выделите правильный вариант ответа" есть и задания, целью которых является научение учащихся переводить один вид несплошного текста в другой (таблица 4). Например, после изучения негативных приставок в английском языке, ученикам предлагается заполнить другую таблицу самостоятельно. В таблице

даны ранее встречающиеся слова, а ученикам необходимо определить приставку, написать своими словами значение слова, а также дополнить таблицу своими примерами с данными приставками. Данное упражнение отлично способствуют запоминанию одной из самых сложных тем в английском языке, и помогает развитию письменных навыков, поскольку ученикам предлагается написать определение слова своими словами.

таблица 3.

Negative Prefixes		
Prefix	Meaning	Example
dis-	not	disobey
il-, im-, in-, ir-,	not	Illegal, impractical, inappropriate, irrational
mis-.	badly, wrongly	misuse
non-	not	nonsense

Work with a partner. Look at the following list of words from the articles "Reaching High and Living Long" and "Living Past 100." Identify the prefix in each word and discuss how it changes the meaning of the word. Then think of other words with the same prefix. Complete the chart below. Finally, join another group and compare your lists.

таблица 4.

Word	Prefix	Meaning	Other words
unable	un-	not	untrue, unreliable, unlock
misjustrice			
prejudice			
relocate			
postwar			
extraordinary			

Ещё одним видом упражнения с несплошным текстом является проверка понимания прочитанного сплошного текста и поведение итогов после прочитанного (таблицы 5 и 6). Ученикам предлагается заполнить поля требуемой информацией, а в последующем представить ее одноклассникам и обсудить с ними написанное. Подобные упражнения полезны не только потому, что учащиеся повторяют новую лексику, грамматику, но и описывают своими словами прочитанное, формулируют информацию, которая содержится в тексте в явном виде, переводят ее в таблицу. Эти задания помогают ученикам улучшить навыки говорения – они учатся задавать вопросы проблемного характера, высказывать свою точку зрения, а также учатся использовать полученную информацию в новой ситуации.

таблица 5.

Use the information you learned in the previous activity to complete the chart.

Name of endangered animal:	
Location of the animal:	
Reason the animal is endangered:	
What is being done to save the animal:	
Prepare an oral report about the animal you chose. Use the information in your chart. Discuss it with your partner	

таблица 6.

B. Scan the article to complete the chart and answer the questions as quickly as possible. Then compare answers with a partner.			
Question	Question word(s)	Type of information	Answer
Who used "I can't believe I ate the whole thing!" as a slogan?	who	name	Alka-Seltzer
When were the Got Milk television commercials created?			
How much can a single TV commercial run during the Super Bowl cost?			
Who is a noted Canadian scholar?			
How many celebrities have worn a milk mustache in ads?			
What is a popular American Express slogan?			

Стоит также рассмотреть задания, данные перед основным текстом (таблицы 7 и 8). Одни предполагают изучение несплошного текста, а именно заглавия, подписанных иллюстраций, диаграмм, карт и т.д. Другие предлагают заполнение таблицы. Все упражнения помогают предугадать тематику и содержание основного текста. Ученики делятся своими предположениями, учатся аргументировать, отстаивать свою точку зрения, прислушиваться и соглашаться (не соглашаться) с мнением одноклассников и выделять ключевые слова. В учебнике "Ready to read" подобных заданий нет, но было бы неплохо после прочтения основного текста сопоставить ответы учащихся с новой информацией, тем самым обсудив, кто оказался близок, чье мнение было интересным, но ошибочным и т.д.

таблица 7.

B. Preview the article on pages 16-18. Remember to look at the title, subtitle, headings, pictures, and the graph. Then make some predictions about the article. Write your predictions on the lines. Example: the kids of food Okinawans eat.....

таблица 8.

Before you read. Activate your background knowledge.				
Before you read.		Evaluate the Statement	After you read.	
Agree	Disagree	Statements	Agree	Disagree
		Elephants have the ability to make and hear sounds that humans cannot hear.		
		Only humans can communicate complex information to each other.		
		Elephants can communicate many types of messages over long distances.		
		We have a responsibility tp help save animals that face extinction.		

Ещё одними не менее значимыми для развития навыков говорения считаются задания типа "what do you think". Как предыдущие два примера, подобные задания в учебнике расположены перед прочтением основного текста. В качестве примера можно взять упражнение, изображённое на рис. 10.

Ученики должны написать свои идеи, а затем сравнить их с идеями своих одноклассников. Как и в двух вышеуказанных примерах (таблицы 8 и 9), учащиеся учатся формулировать выделенные пункты в полноценный монолог, один из видов сплошного текста.

таблица 10.

Activate Your Background Knowledge A. What do you think are the five most important ways to help you live a long and healthy life? Write your ideas in the box, and then share your list with a partner. Write your partner's list in the box, and compare the two lists. Did you and your our partner include any of the same ways? Did you include any way that your partner did not include?

Your list	Your partner’s list
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Также в качестве замечательных упражнений на отработку навыков говорения, используемых в учебнике "Ready to read", можно привести следующие примеры: "look at the picture and discuss" и "look at the map and discuss" (таблицы 11 и 12). Как и предыдущие упражнения, "look at … and discuss" расположены перед текстом. Они помогают ученикам понять, о чем будет текст. Более того, учащимся задаются проблемные вопросы, требующие аргументации. В учебнике дано довольно много карт, иллюстраций, но вот отдельных заданий к ним – очень мало. В основном, они идут как дополнение к сплошному тексту. Но даже если и так, учитель может взять инициативу на себя, и предложить ученикам обсудить, описать, предположить, подискутировать, проанализировать и т.д. Поэтому, мы не считаем сильным недостатком отсутствие большого количества заданий с картами или иллюстрациями к сплошным текстам.

таблица 11.

Look at the painting by Diego Rivera on page 24. Discuss it with a partner and then answer the questions.	
1. What is the painting about? What are the people doing? What are they wearing? How do you think they feel?	
2. What do you think Diego Rivera wants you to know about the people in the painting?	

таблица 12.

Activate Your Background Knowledge	
Work with your partner. Look at the map of Japan. Lokate Okinawa on the map. Discuss these questions with your partner.	
Have you ever been to Japan? What are your impressions of Japan?	

Have you ever eaten at the Japanese restaurant? Did you enjoy the food? How is it similar to or different from the food in your country? Why or why not?	

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что современный учебник "Ready to read" содержит задания с несплошными текстами, но их не очень много. Помимо развития навыков говорения, хотелось бы поработать с упражнениями, направленными на развитие умений читать несплошной текст (воспринимать его, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде, интерпретировать её). Например, высказывание своих предположений о содержании текста на основе заглавия, или расстановка по ходу чтения специальных графических знаков, или формулирование подтекста (информации, содержащейся в тексте в неявном виде) с пояснением своих формулировок.

Не стоит также забывать об упражнениях, развивающих умение переводить информацию в другие текстовые формы. Они тоже выполняют важную функцию – учат обрабатывать информацию и работать с ней. Например, составление таблицы на основе другой таблицы (схемы, графика, карты) устного (письменного) сплошного текста, а также формулирование грамматического правила или определения на основе несплошного текста.

Основной уклон учебник "Ready to read" все же делается на развитие коммуникативных умений, обучая различным видам речевой деятельности и формам речи (устной и письменной). Более того, предложенные упражнения способствуют усвоению отдельных аспектов языка через работу с текстом: лексики и грамматики. И самое главное, что все ситуации приобщены к реальным ситуациям общения, они близки и значимы для учащихся.

Работа с несплошным текстом ориентирует учащегося на практическое применение полученных знаний. На наш взгляд, использование такой формы работы как работа с несплошными текстами в рамках формирования навыков говорения, безусловно, является одной из самых продуктивных и эффективных.

Список литературы

1. Бубнова Г. И. Работа с несплошными текстами при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2016. — № 3. — С. 27–36.

2. Осипова Н. А. Исследование в действии: Как работа с не сплошными текстами на уроках русского языка влияет на развитие навыков письма и говорения у учащихся 10 G класса? // Молодой ученый. — 2016. — №10.4. — С. 53-55.

3. Несплошные тексты, как средство формирования умения работать с информацией [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/nesploshnie-teksti-kak-sredstvo-formirovaniya-umeniya-rabotat-s-informaciey-2632349.html

4. Миронова С. Ю. Приёмы работы с несплошными текстами на уроках английского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.1urok.ru/categories/2/articles/5726

5. Панфилова Е.И. К вопросу о формировании функциональной грамотности учащихся на уроках английского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://e-koncept.ru/teleconf/65081.html-ISSN 2304-120X

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ГИПЕРТЕКСТОМ

Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент, Хузина А.Х.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Учебный гипертекст представляет собой особым образом организованный учебный материал, структура которого позволяет формировать и закреплять навыки и умения чтения как вида речевой деятельности. В процесс преподавания иностранного языка актуальным является рассмотрение системы упражнений, предназначенных для контроля достигнутых результатов. При создании системы необходимо учитывать элементы нелинейного текста.

Т.И. Рязанцева к основным элементам гипертекста относит гипотексты, систему связей и систему навигации [1, с. 3].

Упорядоченный гипертекст – «оптимизированный текст как инструмент научно-исследовательской деятельности» [1, с. 26].

Методика составления упорядоченного гипертекста – «последовательность логических и лингвистических операций, которые обычно подразделяют на пять основных этапов» [1, с. 29]. Первый этап – создание гипотекстов: основной операцией является членение текстовых массивов на сегменты до предельной минимальной единицы. Затем следует типизация и атрибуция текстовых блоков, т.е. определение их местоположения в семантической сети и унификация их формы. Второй этап – установление системы одноуровневых, иерархических и межмодульных связей между текстовыми блоками в соответствии с используемыми типами гипотекстов. Третий этап – построение семантической сети, или «строительство» структурной модели гипертекста путем сборки гипертекста в семантические узлы, узлов в модули; автоматизация процесса построения структуры гипертекста с помощью специального программного обеспечения. Четвертый этап – адаптация гипертекста к нуждам читателя-пользователя и создание системы навигации (ссылок). Пятый этап – выбор формата презентации гипертекста; интеграция в его структуру невербальной информации.

Организация системы упражнений по своей сути является созданием гипотекстов как минимальных единиц гипертекста. Поэтому далее рассмотрим критерии данных элементов.

Первый критерий – структурно-лингвистический. Минимальная единица должна иметь стандартную форму и размер. Например, гипотексты одного типа – «определение» – раскрывается с помощью ссылок на другие смежные понятия, содержащиеся в этом же учебном ресурсе. Второй критерий – антропоморфно-миметический или психологический. Рекомендуемый оптимальный размер гипотекста – не более 9 предложений. Третий критерий – информационно-технологический. Размер записи данных для передачи в сети

ограничен количеством занятых им байтов. Четвертый критерий – технологический критерий. Текст можно вывести на текущее открытое окно компьютерного экрана (около 200 слов, не более 24 строк).

Далее следует рассмотреть содержательные критерии выделения гипотекста. Первый критерий – интерлингвистический: цель – обеспечить полноту и точность описания и анализа информации. Второй критерий: логико-семантический критерий. Есть необходимость обеспечить быстрый доступ и поиск нужной единицы. Третий критерий – когнитивный: учет ассоциативных процессов памяти и познания.

И.В. Перлова рассматривает организацию самостоятельного чтения Интернет-ресурсов, включая и иноязычные источники [2, с. 53]. Навыки и умения представляют содержание данного вида речевой деятельности. Навыки и умения делятся на две группы: первая группа касается иноязычного информативного чтения. Ко второй группе относятся умения самостоятельной работы при информативном чтении. В основе предлагаемой методики лежит трехступенчатый комплекс упражнений. Первая группа упражнений направлена на запоминание студентами определенных способов выполнения действий, студенты получают детальные инструкции, имеются ключи для проверки результатов. Этот начальный этап организации самостоятельного чтения.

Детальные инструкции для первой группы упражнений для формирования грамматических навыков связаны с такими темами, как:

- артикли (их типы, их употребление);
- сложные предлоги места и времени;
- времена (Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous);
- местоимения (much, many, (a) little, (a) few;
- правильные и неправильные глаголы;
- неличные формы глагола (герундий, причастие, инфинитив);
- модальные глаголы, выражение просьбы;
- абстрактные и собирательные существительные;
- косвенная речь;
- отрицательные предложения;
- типы вопросов;
- пассивный залог.

Сами инструкции можно сформулировать, опираясь на учебные пособия. Например, в учебном пособии В.В. Гуревича содержатся следующие задания по теме «Артикли»:

- “put in the indefinite / definite article where necessary”;
- “use the definite article and explain its use”;
- “put in ‘a’, ‘the’ or no article” [3, с. 201-202].

Что касается первого этапа составления упорядоченного гипертекста, в теоретической части гипотексты представляют собой объяснение грамматического материала, во второй части электронного ресурса гипотексты

– это упражнения на основе ранее объясненного материала. Предложения для упражнений берутся из англоязычных электронных ресурсов, например, из газеты The Washington Post.

Гипотекст, объясняющий грамматический материал, выглядит следующим образом:

«Если перед существительным есть прилагательные, которые его описывают, то артикль будет стоять перед всеми прилагательными:an expensive big brown hat.

Перед названиями учебных заведений the ставится в случае, если в названии присутствует лимитирующий предлог of: The City University of New York».

При составлении материала использована информация из следующих Интернет-ресурсов:

- http://grammar-tei.com/artikl-s-nazvaniyami-universitetov-shkol-kolledzhej-i-akademij/
- https://realstudy.ru/articles/47-english-grammar/159-indefinite-article-choice-place.html

Часть гипертекста, включающая упражнение, заключается в следующем задании:

“As director of ___ University of Florida’s Counseling and Wellness Center, ___ Sherry Benton could never keep up with ___ student demands for services. Adding three new positions bought ___ center only two waitlist-free weeks. Knowing ___ school could never hire its way out of ___ resource shortage, she and Bob Clark, ____ seasoned software developer and veteran health-care executive, created ___ wellness and mental health app for students.”

Это фрагмент текста из статьи “Colleges want freshmen to use mental health apps. But are they risking students’ privacy?” by Deanna Paul (https://www.washingtonpost.com/technology/2019/12/27/colleges-want-freshmen-use-mental-health-apps-are-they-risking-students-privacy/)

Задача второго блока упражнений – комбинирование уже известных студентам приемов самостоятельной работы с гипертекстом на основе менее подробной инструкции. В инструкции сообщаются:

- указание на процесс;
- цель-задача (понять конкретную информацию);
- цель-результат (сохранение и использование понятой информации);
- последовательность выполнения действий.

В рамках второго блока упражнения связаны со сравнением, анализом и обобщением. Упражнения ориентированы на высказывание отношения студентов к прочитанному материалу. Задания формулируются следующим образом: «Прочтите рекомендуемые тексты и подготовьте аргументированное выступление по теме»; «В выступлении особенно акцентируйте внимание на вопросе, ответ на который вы можете найти в предложенных материалах».

В соответствии с рассмотренной ранее статьей “Colleges want freshmen to use mental health apps. But are they risking students’ privacy?” формулировки заданий состоят в следующем:

- прочитайте предложенный текст и подготовьте аргументированное выступление на тему:“Advantages and disadvantages of mental health apps”;

- обратите внимание на вопрос, ответ на который содержится в данном тексте, сформулируйте этот вопрос; результатом выполнения задания является формулировка вопроса “Having collected all the necessary data, do the creators of the apps protect personal information as well as the rights of students?”.

Третий блок упражнений направлен на формирование навыков и умений самостоятельного чтения гипертекста [4, с. 163]. Студенты перемещаются по сайтам, имеют доступ к справочным материалам.

В рамках третьего блока студентам предлагается самим искать материал в гиперпространстве, чтобы подготовить выступление.

На основе изученного и многократно закрепленного материала преподаватель формулирует проблему, выявляет готовность студентов оценивать плюсы и минусы сложившейся ситуации, приводить доказательства, отстаивать свою точку зрения, правильно определять ключевые слова. Данное упражнение выполняется студентами, освоившими обозначенные выше задания.

Например, на основе аутентичного текста рассматривается возможность применения роботов на товарном складе и связанные с ней ограничения при трудоустройстве людей. Данный текст доступен по следующей ссылке https://nypost.com/2019/12/30/as-robots-take-over-warehousing-workers-pushed-to-adapt/. К достоинствам относятся рациональная организация работы (effective organization of work) и большой объем выполняемой работы a large amount of work). Недостатком автоматизации являются опасные условия труда для работников.

Таким образом, упражнения, составленные на основе Интернет-ресурсов, – это совокупность гипотекстов как минимальных единиц гипертекста. При этом их трехступенчатая структура позволяет преподавателю предварительно определить уровень владения иностранным языком у студентов, затем в зависимости от него выбрать упражнения для обучающихся. Актуальность подобных упражнений обусловлена также тем, что в любой момент времени можно использовать современные тексты.

Список литературы

1. Рязанцева, Т.И, Теория и практика работы с гипертекстом [Текст]: на материале англ. языка: учеб. пособие для вузов / Т.И. Рязанцева. – М.: Академия, 2008. – 205 с.

2. Перлова, В.И. Дидактические принципы системной организации упражнений для формирования навыков и умений самостоятельной работы с материалом из Интернета на основе гипертекста // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 52-56.

3. Гуревич, В.В. Практическая грамматика английского языка. Упражнения и комментарии: Учебное пособие / В.В. Гуревич. – М..: Флинта: Наука, 2003,- 296 с.

4. Перлова, В.И. Методические принципы системной организации упражнений для развития умений и навыков самостоятельной работы с материалом из Интернета на основе гипертекста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 9 (51). Часть 2. С. 161-164.

ОТ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ В ЛИНГВИСТИКЕ К ОСНОВНЫМ ОРИЕНТИРАМ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Солодилова И.А., доктор филологических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Обучение иностранному языку является процессом, эффективность которого зависит от огромного количества факторов, имеющих различную специфику и сферу бытования. Как правило, выделяются два основных проблемных поля: психолого-педагогические условия реализации процесса обучения и лингводидактическое и методическое обеспечение этого процесса. И если успешность решения проблем первого поля все же не связана напрямую с предметом обучения (изучения), то решение проблем лингводидактики и методики преподавания иностранного языка в большей своей части привязаны к языку, знаниям о нем и в целом – к достижениям лингвистики как науки о языке. В этой связи, пожалуй, априорным является утверждение о невозможности выстроить эффективную систему подходов, приемов, технологий обучения иностранному языку без глубокого осознания и познания сущности языка, его природы, без знания закономерностей его формирования, развития и функционирования. Доказательством зависимости специфики методов обучения от принятого в науке понимания сущности языка является смена основных подходов в обучении иностранному языку.

Широкое распространение в 40-70-х годах в отечественной методической науке грамматико-переводного метода объясняется исключительно тем, что в языкознании того времени, во всяком случае в отечественном, преобладало структуралистское понимание языка с его положением о языковой системе как изначально заданной, замкнутой, развивающейся по своим внутренним законам, семантика которой не обусловлена внеязыковыми факторами, а исключительно отношениями языковых единиц внутри системы. Согласно родоначальнику структурно-системного подхода Ф. де Соссюру, язык есть система значимостей, значимость же языкового знака есть результат его отношений с другими знаками системы. В этом понимании вполне логичен посыл к изучению речевой деятельности (la parole) через языковую систему (la lanque), и совершенно оправдан грамматико-переводной метод, направленный на изучение структуры языка (грамматического строя) и лексики в ее понятийном аспекте, что, собственно, и обеспечивает перевод как метод ее семантизации.

В какой тупик зашли структуралисты, и к каким результатам привел грамматико-переводной метод в обучении иностранному языку, всем посвященным широко известно.

Выход за пределы языковой системы и понимание языка как продукта и инструмента коммуникативной *деятельности* человека привели к развитию в лингвистике функционального, речедеятельностного и коммуникативного подходов к изучению языка. Новый этап в развитии науки о языке произвел революцию (хотя местами затяжного характера) в методике преподавания иностранного языка и рождению коммуникативного подхода в обучении, который кратко можно было бы охарактеризовать как ситуативно-обусловленное обучение. С кардинальным изменением в понимании сущности языка кардинально поменялась и конечная цель обучения – от *знания* правил (в широком смысле) к формированию *навыков* (термин, заимствованный из психологии и связанный с деятельностью, деятельностным аспектом) и умений эффективно осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Как видим, речедеятельностный аспект в изучении языка имел прямую проекцию на методическую организацию учебного процесса, что нашло выражение в интенсивно и широко пропагандируемом использовании системы коммуникативных упражнений, новых технологий, направленных на создание мотива к коммуникации (проектная деятельность) и т.п.

Изучение языка в аспекте его функционирования в реальной коммуникации не дало, однако, ответа на все не решенные в лингвистике вопросы. Прагматический ракурс в изучении языка, направленный на объяснение языкового своеобразия и развития исходя из целей, задач и мотивов языковой деятельности, значительно обогатил науку о языке, введя в нее понятия *речевого (коммуникативного) акта, речевого (коммуникативного) намерения (иллокуции), перлокутивного эффекта, пресуппозиции* и многих других, описывающих язык, его категории, его единицы, а также языковые тексты (в широком смысле) как продукты речевой *деятельности* человека. Иными словами, язык изучался в с точки зрения результата языковой деятельности, т.е. в аспекте его функционирования как *средства коммуникации.*

Широкое распространение в обучении иностранному языку коммуникативных методов (коммуникативного подхода к обучению) вызвало не только изменение в выборе средств и способов обучения, но и изменение самого содержания. Коммуникативные формулы и клише, распространенные в культуре изучаемого языка, правила речевого поведения, стилистически релевантные аспекты семантики – все это и многое другое оживило и разнообразило подлежащий усвоению учебный материал. Значимым результатом стало и преодоление (в той или иной степени) коммуникативного барьера, формирование способности обучаемых вступать в коммуникацию, начинать и продолжать ее.

Не смотря на значительный прогресс коммуникативный подход сам по себе не решил всех проблем, связанных с достижением, так называемого, знания иностранного языка «в совершенстве». Блуждающее уже в последние десятилетия 20 столетия в вузовской аудитории студентов, изучающих иностранные языки, такое таинственное понятие, как «чувство языка»,

оставалось все же чем-то ненаучным, сказочно-недостижимым и необъяснимым.

До тех пор, пока на смену коммуникативно-семантическому подходу в понимании языка не пришел когнитивный подход, сформировавшийся на базе уже имеющихся к тому времени достижений нейролингвистики и психолингвистики (см. [4; 7], а также работы Н.И. Жинкина, Ю.Н. Караулова, Романова А.А. идр). Представляя собой противоположную ветвь функционализма как объясняющий языковое своеобразие, исходя из истоков формирования языковой семантики, когнитивный подход привел лингвистику к пониманию языка как результата когнитивной деятельности человека по освоению реальной действительности и как инструмента фиксации этого опыта и хранения полученных знаний. С приходом когнитивизма язык стал мыслиться неотъемлемым от человека, атрибутом человеческого сознания, материализующим с помощью своих знаков образы окружающего мира, или в терминах когнитивной лингвистики – когнитивные структуры знания.

Это понимание повлекло за собой рождение таких понятий как когнитивная структура (концепт), национальная картина мира, языковая картина мира, признание значимости национально-культурного компонента языковой семантики (см. [6; 7]) и самое главное – понимания производности языка от когнитивной деятельности человека, а также и обратное – влияния языковой семантики на восприятие мира человеком. Как итог – утверждение сопряжения концептуального и языкового уровней сознания, их взаимообусловленности и взаимовлияния[2].

Трудно сказать, что широкое распространение в лингвистике когнитивного подхода к изучению языка, его если не новое, то серьезно переосмысленное и дополненное понимание привели сегодня к каким-то значимым изменениям в методике преподавания. По всей видимости, внедрение в практику теоретических положений требует времени. Осмысление достижений когнитивной лингвистики в аспекте обучения иностранному языку, или иначе выстраивание процесса обучения исходя из достижений когнитивной науки, встречается лишь у практиков-теоретиков, только прокладывающих наощупь эту новую траекторию.

Однако необходимость внедрения этих достижений и более того – объединения всех названных подходов, на наш взгляд, неоспорима, отсутствие оного – лишь фактор времени.

Собственно, в самой лингвистике это объединение уже произошло, задав в науке когнитивно-дискурсивное направление или когнитивно-дискурсивный подход, объединяющий в себе оба функциональных в своей основе вектора: когнитивный, объясняющий функционирование языка как инструмента фиксации и хранения знаний и опыта и их эффективного использования в жизнедеятельности, и коммуникативный (шире – дискурсивный),

---

[2] Справедливости ради, следует сказать, что работы в этом направлении появились в отечественной лингвистике уже в 80-х годах (см., например [3]).

описывающий язык как инструмент коммуникативной/ дискурсивной деятельности человека и как результат этой деятельности.

Насколько важным в процессе обучения является признание в языке (выделяемое, прежде всего, с целью научного препарирования) трех компонентов – *лингвистического* (язык как система), *когнитивного* (психологического) и коммуникативного – и к каким ошибкам может вести игнорирование того или другого, показывает практика преподавания и результаты этой деятельности.

Лингвистический компонент, широко представленный в содержании обучения на первом этапе, включает в себя изучение языковых правил: правил грамматики, чтения, знание произносительных норм, изучение семантики лексических единиц, составляющих ядро лексикона и не связанных в значительной степени с национально-культурной спецификой.

Однако, как показывает практика, уже на первом этапе языкового освоения игнорирование двух других аспектов приводят или к закреплению неправильных, не свойственных изучаемому языку структур и моделей, или к значительным трудностям в освоении нужных. Примером тому являются распространенные на первом этапе обучения ситуации, в которых обучаемый рассказывает о семье, друзьях, квартире и т.п. (обозначение в языке наличия или обладания). Русское *у меня есть* и немецкое *es gibt* являются не просто речевыми формулами, а представляют собой реализацию в языке когнитивных структур, не имеющих однозначного соответствия в другом языке.

Национально-культурная специфика, проявляющаяся в индивидуализме немцев и коллективизме русских, зафиксирована в русском языке структурой *у меня есть брат / друг / квартира*, в которой внимание акцентируется, или сегодня говорят о направленности семантического фокуса, на *существование / наличие* предмета обладания. В немецком языке эта ситуация представлена личностно значимой структурой *ich habe einen Bruder / einen Freund / eine Wohnung, в которой* семантический фокус направлен не только на объект обладания, но и на факт самого обладания.

Несовпадение объема значения квазиэквивалентных слов, необходимость объяснения полисемии, метафорических значений с необходимостью требуют учета когнитивного компонента, обращения к внутренней форме слова, представляющей собой, по словам Н.А. Красавского [5], первые шаги концепта на пути своего развития. Внутренняя форма, часто уже неосознаваемая носителями языка, очень нужна изучающим иностранный язык именно как образ, как признак, лежащий в основе номинации, для, во-первых, объяснения и понимания имеющихся явлений (то, что понимается, усваивается лучше!), а во-вторых, для выстраивания тех же самых семантических связей, которые лежат в основе лексикона носителя языка, связывая воедино и, главное, *логично* имеющиеся представления о предметах и явлениях этого мира.

Лексические единицы немецкого языка *Zug* (поезд), *Straßenzug* (уличное шествие, процессия), *Charakterzug* (черта характера), *Gesichtzüge* (черты лица), *anziehen* (надевать; притягивать), *ausziehen* (снимать (одежду), раздевать;

выезжать, выбывать, выселяться), изучаемые, кстати, в разных темах, только тогда образуют единую сеть, когда обучающийся понимает, что в их основе лежит один и тот же образ или признак, что позволяет в итоге понять и логику номинации, совершенно отличную от представленной в русском языковом сознании, и быстрее выучить значения этих единиц.

Абсолютным заблуждением является признание значимости когнитивного компонента исключительно в изучении лексической семантики. Не менее важен он и при усвоении грамматических значений. Примером тому является дихотомия *Präteritum – Perfekt* в немецком языке, не имеющая аналога в русском и представляющая в результате сложность для усвоения. Обращение к истокам грамматического по своей природе концепта позволяет легко и доступно объяснить как разницу в употреблении этих форм, так и правило образования перфекта с глаголами *haben* и *sein.* Существующие сегодня учебники немецкого языка до сих пор (!) объясняют разницу в употреблении перфекта и претерита через следствие (нарушая при этом все законы логики): претеритальные формы употребляются в художественной прозе, в связанных длинных повествованиях, перфектные – в устной речи, в диалоге, а не причиной. Причина же кроется в том, что перфект, как более древняя форма возникла в языке для описания ситуации, в которой субъект обладает неким объектом, характеризующимся определенным состоянием как результатом произведенного над ним действия. *Ich habe eine Suppe gekocht* означало на первом этапе функционирования этой конструкции наличие у говорящего супа, который им сварен. Постепенно данная конструкция закрепилась как языковая структура, обозначающая некоторое, произведенное над объектом обладания действие, фиксируемое причастием вторым, а глагол *haben,* употребляемый в настоящем времени, сохранил семантику близости описываемого события, недистанцированности во времени. В отличие от него претерит возник гораздо позднее, с необходимостью описывать события, которые *мыслятся* как отдаленные, по отношению к которым говорящий дистанцирован. Иными словами, объяснение различий в употреблении этих двух форм прошедшего времени должно описываться не в категориях стилистики, а в категориях дейктической семантики, а появление этой дихотомии – различным ощущением прошлого для *Я* говорящего. Понятно, что выбор перфекта или претерита зависит вовсе не от жанра текста, а от позиции говорящего, от того, как ОН мыслит эти события. Именно поэтому один и тот же факт может быть описан и в той, и в другой грамматической форме, вне зависимости от того, устная ли это речь или письменная, в бытовом или художественном дискурсе он представлен.

Обращение к внутренней форме или этимологическому значению перфекта помогает понять и логику разведения глаголов немецкого языка на те, которые образуют перфект с глаголом *haben*, и те, которые образуют его с глаголом *sein.* Последний, как известно, используется для обозначения, констатации бытия чего-либо и состояния этого бытия. При таком подходе к семантике *sein* у группы глаголов, образующих перфект именно с ним, нет исключений (*geschehen, bleiben, erscheinen, begegnen* и т.д.), никак не

вписывающихся в традиционно принятое обозначение этой группы – «*глаголы изменения местонахождения и состояния»*. К слову сказать, большинство правил, описывающих языковое употребление, прежде всего, правил грамматики, есть ни что иное, как обобщение наиболее частотных случаев и в этой их формулировке они никак не способствуют *объяснению*, не дают ответа на так часто задаваемый обучающимися вопрос *«А почему так?»*.

Одной из наиболее сложных проблем в усвоении немецкого языка является употребление артикля. Сложность и регулярные, даже на продвинутом этапе обучения, ошибки в выборе между определенным, неопределенным или нулевым артиклем обусловлены ничем иным, как именно игнорированием когнитивного аспекта, в данном случае той же самой внутренней формы, или базового слоя семантики, лежащей в основе соответствующей концептуальной структуры. Переводной метод семантизации привел здесь всех – и обучаемых, и обучающих в тупик, однако за него упорно держатся, часто не осознавая это. Придерживаясь именно этого принципа семантизации, мы НИКАК не переводим артикли немецкого языка на русский, оставляя в сознании обучающихся пустоту, лакуну, что является грубым игнорированием общего для всех языков закона: в языке НЕТ единиц, не имеющих значения, так сказать, пустых. Каждая языковая единица имеет определенную семантику, исходя из которой, она и выполняет в языке свою функцию. Функциональная заданность языковой единицы всегда семантически обусловлена, о чем детально на основе глубокого анализа писал А.В. Бондарко в своей теории функциональной грамматики. Именно поэтому при знакомстве с правилами употребления артиклей (лингвистический компонент) необходимо объяснить обучающимся ту семантическую основу, исходя из которой каждый из артиклей приобрел свою функциональную специфику. Пустота (отсутствие семантики) не запоминается. И если прибегать в данном случае к родному языку, то следует (во всяком случае, хотя бы на начальном этапе) обращаться к русским эквивалентам *один, одна, одно* для неопределенного артикля, и *тот, та, то* для определенного. Доказательством последнего является тот факт, что определенный артикль в разговорной речи часто выступает в функции указательного местоимения, а полисемия, как известно, не бывает случайной.

Как видим, когнитивный подход дает возможность объяснить языковое своеобразие не только на уровне лексической семантики, но и на морфологическом уровне, в частности, и столь сложную для усвоения полисемию и синонимию в рамках предложной семантики. Обращение к изначальному – (в большинстве своем, пространственному) значению предлогов позволяет понять и усвоить их многозначность (*an, auf, über, unter* и т.д) и их (абсолютно нелогичное с точки зрения родного языка) употребление с конкретными глаголами уже в метафорическом значении, то, что известно в практике обучения как управление глаголов. Этот же прием дает понимание и дифференциации предложной синонимии. В сегодняшних учебниках практически не объясняется разница в употреблении немецких предлогов *über* и *von*, соответствующих русскому предлогу *о (рассказать о, написать о)*.

Отсутствие синонимии в русском языке создает трудности для понимания разницы в значении, если, конечно, обращаться исключительно к переводному методу. Рассмотрение семантики немецких предлогов в когнитивном аспекте, т.е. как неких концептов, базирующихся на некотором образе, связанном с внутренней формой, дает ответ на искомый вопрос. Предлог *über* в своем первоначальном – пространственном – значении используется для обозначения нахождения одного объекта над другим. Этот образ дал основу для развития полисемии, но остается ощутимым в любом значении предлога. Немецкий предлог *von* в своем первом значении используется для обозначения принадлежности чему-либо / кому-либо (Ср. обозначение в немецкой культуре и языке дворянского титула), это всегда близкая связь, часть от целого. Именно поэтому ребенок, желающий рассказать о своей семье, родителях никогда не употребит предлог *über* , т.к. он не мыслит себя над ними, а лишь их частью, мыслит себя принадлежащим им, что и обуславливает (да, уже бессознательно) выбор предлога *von*. Собственно, о ком бы или о чем бы ни шла речь, только личностно значимая позиция говорящего по отношению к называемым объектам определяет выбор того или иного предлога.

Говоря о необходимости учета наряду с лингвистическим и когнитивным коммуникативного компонента, я имею в виду не использование на занятии коммуникативных по своей сути упражнений (хотя и их, безусловно, тоже), а обращение внимания на коммуникативные параметры речетворчества, свойственные носителям языка.

Наиболее показательной в этом отношении является лексическая семантика, осложненная оценочными, эмоциональными и национально-культурными элементами. И здесь, как показывает практика, беспереводной метод семантизации, т.е. через статью в лексиконе, где, как правило, дается описание понятийного содержания с соответствующей пометой (*abwertend, grob, gehoben, vulgär* и т.п.) не дает желаемого результата и часто ведет к стилистическим ошибкам, которые, по моему глубокому убеждению, гороздо более коварны, нежели грамматические и могут привести не только к непониманию, но и к коммуникативным сбоям и даже коммуникативному конфликту. Все дело в том (и здесь вновь вступает в действие когнитивный фактор – психический компонент семантики), что слово актуализирует при его употреблении (у носителей языка) целый комплекс признаков объекта или явления. В этом комплексе могут быть как понятийные, безэмоциональные, так и глубоко эмоциональные (обозначаемые в лингвистике как эмотивные) семантические элементы. Образ предмета, рождаемый и хранимый в сознании человека, на основе которого строится концептуальное содержание, есть психический феномен, и он всегда есть предмет психики *конкретного* человека. Культурное и географическое единство нации позволяет говорить об инварианте, об относительно общем наборе семантических признаков. Но естественно, что этот образ не может автоматически – только посредством словарной статьи – переноситься в сознание другого человека. Слова чужого языка «не пахнут», во всяком случае, на начальном этапе изучения. И для того,

чтобы этот запах, цвет, эмоция и т.д. стали не только понятными, но и автоматически рождаемыми при употреблении слова для тех, кто носителем языка не является, их нужно создать и закрепить эту ассоциативную связь. К сожалению, экспрессивная, эмоционально окрашенная лексика далеко не всегда имеет адекватные переводы в родном языке, но лексические единицы, которые рождают аналогичное ощущение, всегда можно найти, чтобы передать специфическую для иностранного слова ауру.

В качестве примера хотелось бы привести немецкие глаголы *schwatzen* и *schwätzen*, часто принимаемые обучающими за безобидные синонимы глагола *plaudern,* т.к. первым значением в немецко-русском словаре значится *болтать,* а Duden отсылает к именно к *plaudern* с пометой '*abwertend*'. В немецком языке этот глагол в большинстве своих употреблений выражает негативную оценку и имеет фамильярно-грубоватую эмотивность. Для того, чтобы помочь обучающимся понять нюансы семантики и погрузиться в «ауру» этого слова, его, скорее всего, следует перевести как *трепаться.* Такая семантизация данной ЛЕ обеспечит табу на ее употребление в несоответствующем стилистике слова дискурсе. Значение *'болтать'*, также свойственное этому глаголу, в котором он выступает стилистическим (!) синонимом *plaudern*, необходимо вводить *исключительно* в соответствующей коммуникативной ситуации или, как сегодня принято говорить, с учетом дискурсивных параметров реализации семантики слова. А именно в ситуациях педагогического дискурса, в котором речь идет о коммуникативной ситуации упрека, порицания и т.п.

Более сложные явления, требующие непременного учета коммуникативного компонента, встречаем в категориях скрытой грамматики, в частности в ситуациях побуждения партнера по коммуникации к действию.

Как уже давно известно и подтверждено многими исследованиями, русская речевая коммуникация характеризуется гораздо большей директивностью, чем немецкая, что связано с национальным характером и особенностями ментальности. Там где русский употребит повелительное наклонение, совершенно при этом не нарушая максиму вежливости, носитель немецкого языка обратиться к конструкции «модальный глагол + Infinitiv» (Ср.: *Принеси мне, пожалуйста, воды. – Kannst du mir bitte Wasser bringen? / Не говори так! – Du sollst so was nicht sagen!*). Игнорирование этого факта приводит к коммуникативным ошибкам, когда грамматически и лексически речь построена правильно, но – не по-немецки, т.е. так, как носители языка никогда не скажут.

Очень интересно в этом отношении исследование С.Н. Глазковой, посвященное национально-культурной специфике русского директива [1]. Читая работу, еще и еще раз находишь ответ на вопрос, откуда ошибки изучающих иностранный язык, в чем их природа.

Конечно, проанализировать каждый случай такого употребления невозможно, но можно, каждый раз, обращая внимание на особенности ментальности и коммуникативного поведения, приблизить обучаемых к тому,

что называется «дух народа», который, по теперь уже всеми признанному выражению В. фон Гумбольдта, заключен в первую очередь в ЯЗЫКЕ [2].

Список литературы

1. Глазкова, С.Н. Национально-культурная специфика русского директива: автореф. дис. … д-ра филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / С.Н. Глазкова – Екатеринбург, 2013. – 48с.

2. Гумбольдт, фон В. Язык и философия культуры / В. Фон Гумбольдт; пер. с нем. яз.; сост., общ. ред. и вступ. статьи А.В. Гулыш, Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с. – (Языковеды мира)

3. Залевская, А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека / А.А. Залевская // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики: межвузовский тематический сборник / редкол. : А.А. Залевская (отв.ред.) и др. – Калинин: КГУ. 1981. С. 28 – 44.

4. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис. 2005. – 543 с.

5. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах : монография / Н.А. Красавский. – М.: Гнозис, 2008. – 374.

6. Привалова, И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность (Теоретико-экспериментальное исследование): автореф. дис. … д-ра филол.наук: спец.1-.02.19 «Теория языка» / И.В. Привалова. – М., 2006. – 50 с.

7. Уфимцева, Н.В. Этнопсихолингвистика: вчера и сегодня. / Н.В. Уфимцева // Вопросы психолингвистики. – 2006. – «4. – С. 92 – 100.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Стренадюк Г.С., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Одним из условий повышения конкурентоспособности российского образования в контексте мирового является подготовка бакалавра или специалиста не только по направлению подготовки, но и получение профессиональных знаний и компетенций в области иностранного (немецкого) языка.

Актуальность обучения иностранному языку в системе дополнительной классификации в классическом университете заключается в создании такой модели становления личности-билингва, которая будет обладать профессиональными переводческими компетенциями, то есть: осуществлять переводческие преобразования различных уровней; интерпретировать различные языковые явления и проводить сравнительно-сопоставительный анализ; осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм; адекватно выбирать необходимую стратегию перевода в зависимости от жанровой принадлежности переводимого текста.

Современный специалист с базовым высшим неязыковым образованием в процессе становления билингвов в сфере профессиональной коммуникации должен обладать такими качествами как инициативность и инновационность. Под инициативностью подразумевается умение преодолевать языковые барьеры в иноязычном речевом общении на профессиональном уровне, а под инновационностью - умение продуцировать новые знания, концепции и подходы с учётом владения межкультурной компетенцией в иноязычном общении.

Научная новизна заключается в принципиально новом подходе к обучению специалистов с неязыковым образованием переводу в профессиональной сфере с помощью трансформационной модели, в основу которой заложен ряд последовательных этапов работы над подготовкой будущих переводчиков в профессиональной сфере. Исходный специалист, имеющий высшее неязыковое образование в процессе обучения профессиональному переводу должен стать языковой личностью-билингвом, владеющей профессиональными переводческими компетенциями.

Целью обучения является повышение уровня обученности студента с нелингвистическим базовым образованием от уровня А1 до уровня В1.

Задачами нашего исследования в данной области является разработка: а) модели языковой личности переводчика в профессиональной сфере с базовым

неязыковым образованием; б) индивидуальной технологической карты достижений обучаемого в формате модели языковой личности переводчика в профессиональной сфере с базовым неязыковым образованием; в) учебной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» для неязыковых направлений подготовки; г) вариантов модели языковой личности переводчика в сфере профессиональной коммуникации для неязыковых направлений подготовки.

Значимость исследования заключается в разработке пошагово выверенной технологии обучения студентов с базовым нелингвистическим образованием на основе модели языковой личности обучения переводчиков в профессиональной сфере коммуникации. В основе технологии заложены интегрированный, компетентностный и коммуникативный подходы. Они позволят сформировать и развить вышеназванные качества современного специалиста. Особенностью интегрированного подхода при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является междисциплинарность в содержательном плане. Базовое неязыковое образование при обучении иностранному языку как профессиональному становится составной частью интегрированного подхода и, по сути, меняет сам процесс обучения иностранному языку не только в плане отбора профессиональной лексики, клише, устойчивых выражений, но и влияет на становление языковой личности будущего переводчика в профессиональной сфере. В процессе обучения профессиональному иностранному языку происходит становление менталитета личности-билингва с речевыми и неречевыми составляющими, сплав, синтез составных элементов несмежных специальностей.

В целом структура содержания включает языковой профессионально ориентированный блок, содержащий языковой терминологический корпус, иноязычные речевые умения в сфере профессиональной коммуникации и переводческой деятельности, а также ключевые алгоритмы шагов для достижения целей в освоении данной дисциплины; блок, содержащий лингвострановедческие и социокультурные знания, умения и навыки. Здесь учитываются личностно ориентированные установки, ценностные и социальные достижения в развитии студентов и их адаптация в мультикультурной профессиональной среде; коммуникативно-переводческий блок, в состав которого входят профессионально ориентированные иноязычные контексты, проблемные коммуникативные ситуации и способы переводческой деятельности.

Ряд отечественных и зарубежных научных исследований посвящён различным аспектам обучения переводчиков в сфере профессиональной деятельности (А.Л. Пумпянский, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.П. Золотухина, Л. В.Н. Комиссаров, Ц. Джердинг-Салас и другие). В области профессионального перевода имеются разные точки зрения российских и зарубежных учёных.

В.Н. Комиссаров интерпретирует перевод как создание коммуникативно равнозначного текста. При этом перевод выступает средством языкового

посредничества между двумя иноязычными текстами. Как считает А.Д. Швейцер, переводом является процесс, направленный в одну сторону в сфере межъязыковой и межкультурной коммуникации. На основе анализа первичного текста с точки зрения перевода создаётся вторичный текст (иноязычная среда и культура). В процессе перевода подвергается изменению (модифицируется) содержательно благодаря различию в языках и культурах.

В процессе перевода можно выделить, как минимум, две фазы. В первой фазе для переводчика необходимо знать язык оригинала (глубокое знание грамматических конструкций, значений лексических единиц, стилистических особенностей текста). Во второй фазе переводчик должен владеть как можно большим арсеналом языковых средств языка перевода, для передачи всех нюансов содержания переводимого текста, что и отличает вторую фазу творческим характером. Анализируя вышеприведённые точки зрения, можно констатировать общий знаменатель, под которым перевод понимается как вид межъязыковой трансформации. Притягательность понятия «трансформация» заключается в двойном преобразовании студента как личности и как специалиста в психологическом плане.

Исходя из вышеизложенного, следует констатировать, что: а) разработанная коллективом авторов трансформационная модель становления языкового портрета переводчика с базовым неязыковым образованием в сфере профессиональной коммуникации, основанная на комплексном, компетентностном и коммуникативном подходах, позволяет развивать профессионально значимые переводческие компетенции; б) самостоятельность обучающихся в применении иностранного языка, предполагающая свободное владение иностранным языком в бытовой и профессиональной сферах, мобильность и конкурентоспособность будущих специалистов являются осуществимыми после обучения по вышеназванной модели; в) преобразование студента как личности и как специалиста осуществляется в процессе ряда последовательных этапов работы над подготовкой будущих переводчиков в профессиональной сфере.

Список литературы

1.Золотухина, В.П. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности у будущих переводчиков в техническом вузе : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / В. П. Золотухина. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 319 с.

2. Комиссаров, В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: УРСС, 2009. – 170 с.],

3. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Московский Лицей, 1996. – 208 с.

4. Пумпянский, А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы / А.Л. Пумпянский. – М: ООО «Попурри», 1997. –608 с.

5. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215с.].

6. Gerding-Salas, C. Teaching Translation / C. Gerding-Salas. // Translation Journal. Volume 4, No. 3 [Электронный ресурс] – 2000. Режим доступа: http://accurapid.com/iournal/13educ.htm

THE HOLOCAUST IN «MAUS» BY ART SPIEGELMAN: ITS EMOTIONAL AND PAINTED IMAGE

Темкина В.Л., д-р пед. наук, канд. Филол. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Comics are a classic example of post-modern media not just in their visual construction but also on a deeper level largely due to their origins. Nowadays in Europe, Japan and Latin America the great spreading of the American comics' culture can be called successful. There is such a stereotype that the European «crème de la crème» is obliged to like the comics because it is vital and up to date: the correlation in publishing books and comics in Europe is 1:12.

Anyway, there is still no complete work upon «Maus» (maybe because it was not published in Russia until 2014) which won the Pulitzer Prize in 1992 and is the best example of postmodern art about Holocaust. «Maus» is a graphic novel, drawn and written by Spiegelman showing his father's life during the Holocaust. His memories come to life on the pages of the book, although they are intertwined with other senses. This second narration, of Art's, complements his father's by presenting a portrayal of life and struggle of the second generation of Jewish people whose existence is influenced by the Holocaust despite their not being yet born. This separates «Maus» from other Holocaust stories whose limits can only offer one side of life, one view of the event, one version of that pain. We consider Spiegelman's novel within the framework of second generation Holocaust literature, and try to analyze Spiegelman's representation of the memory process and the Holocaust in the comic medium, along with his use of animal characters instead of human beings. Divided into two parts (Maus I: My Father Bleeds History and Maus II: And Here My Troubles Began), «Maus» presents the story of Vladek and Anja Spiegelman, two survivors of Auschwitz [1].

Numerous opponents were blaming Spiegelman in the trivialization of tragedy, especially the Polish editors. In Germany he got a great amount of absolute disapproval: «In Germany there was much more concern about the propriety of using comics», he said. «At one point, I remember being interviewed and asked: Do you think it's bad taste to have done a comic about the Holocaust? I said: No, I think the Holocaust was in bad taste» [2]. These comics being imaginative and grotesque proved that it is one the most adequate ways to explain something inexplicable. As the author says it was rather impossible to make a mass cultural Holocaust story before Spielberg and Benigni.

Since 1970s the interest in the Holocaust began to grow as the survivors were disappearing and the next generations wanted to know more about the past. It was at that time that Art Spiegelman created the first version of «Maus», which was later published as a graphic novel in two volumes (in 1986 and in 1991). Spiegelman's Polish-born Jewish parents survived in the Holocaust. Their son, Art, was born after

war. Later he, working in the field of underground comics, decided to immortalize his old father's past, before it was too late. «Maus» was the first comic book that won widespread critical acclaim and showed that comics can be much more than just tales about superheroes.

In some interviews Spiegelman says that everything started in San Francisco where he was asked to create something for the almanac «Funny animals» (a sort of underground version of Disney animal comics). That very time gave him an idea of creating a story of his parents in Auschwitz. Some years later he came back to «Maus» and started this work - interviewing his dad. At first his personages were planned to be human beings but then he decided to make them be animals. The other problem was that he couldn`t imagine the appearance of any particular German or Polish guy. Maus» is a classic example of the novel inside the novel: the central story is that of his father Vladek.

One of the main themes is relations between generations and the idea of memory that must never die. The common idea of Holocaust literature written by victims' children is guilt. Art's mother committed a suicide in 1968, and Vladek destroyed her diaries. But nevertheless one part of the comics «The prisoner on the Hell Planet» is devoted to her. However, the graphic novel tells two different, yet related stories. On the one hand it presents the past of the author's father, on the other hand it depicts in a realistic way how the book was created, taking into account his father's strange habits resulting from the concentration camp terror. There are numerous scenes that show the overwhelming power of his parents' memories and the author's desire to be part of them and understand the degree of their sufferings. These feelings characterize in general all children of Holocaust survivors. That is why the graphic novel became one of the most important literary works of this generation [3]. Usually words and phrases in such comics are made by handwriting but here they become the part of the image.

Language plays a special role in «Maus». The knowledge of English saves the main character Vladek (Spiegelman`s father) several times; the generation gap is emphasized by the fact that Art doesn't know Polish. By the way, Vladek speaks English making many mistakes and Spiegelman shows it in the text. What is interesting - the word Maus is not only concordant with the English «mouse» but it is also connected with German «mauscheln» («to speak like a Jew»). We can observe different kinds of language: the author`s speech is pure English; the direct speech of Vladek is good because according to the plot he speaks Polish but it`s changed for English in the book, nevertheless his speech is rather careless. It is really a speech of a Polish Jew who speaks English.

Another theme for discussion in «Maus» is animalistic narration. The personages are half human half animal: with human bodies and animal heads they belong to different species (races?): Germans are cats, Jews are mice, Poles are pigs and Americans are dogs. Jews are shown as mice, because the Nazi racial theory compared them with this «dirty vermin». The author uses this visual language inspired by the Nazi theory to draw attention to the risks and meaninglessness of all kinds of racism and nationalism. Spiegelman tried an interesting but somewhat risky

way to talk about racism - to show animals not the human beings. The same idea we can observe in Orwell`s «Animal farm» and it really does work - it underlines the stratification forced by Nazis. Spiegelman increases the madness of the situation – a Jew hiding among the Polish is a mouse wearing the pig`s mask. By the way, it was usual for genocide - in anti-Semite literature Jews were pictured like mice or rats, while during the Hiroshima bombing Americans depicted Japanese as bats.

In tough, careless but rather detailed pictures we can see the influence of the 50-s horror comics, especially of the fascists' horror «Master Race», together with underground comics. The author admits that his amblyopia became a reason of such style - it`s difficult for him to see the volume and perspective that`s why he needs a lot of time to «paint the words». Specific Spiegelman's view of Jews as mice and the National Socialists and Nazis as cats was at first met with incomprehension. «The Mirror» labelled «Mouse» derogatorily as «Holocaust cartoon», the «Süddeutsche Zeitung» said that the author had provided his «pursued rodent» with «lovable attributes», the «Tempo» suggested even that Spiegelman might yet continue depict the Jews as Pooch, the «Frankfurter Rundschau» believed it was nothing less but the «disintegration of the graphic novel» [4]. Spiegelman replied that he needed to show events and memory of the Holocaust without showing them.

Among a plethora of Holocaust literature, monuments, films, documentaries, and exhibitions Art Spiegelman's graphical representation of Holocaust in «Maus» is one of the most poignant, striking, and creative. Spiegelman reinterprets and uses both the comic form and traditional means to express the story of his father. Spiegelman also investigates the burden of traumatic memory of second-generation survivors. Interweaving a variety of genres, characterizations and themes, «Maus» depicts the process of, and Spiegelman's relationship to remembrance through a combination of images and text.

The story primarily chronicles the events of Vladek's (Art's father) life from 1930s Poland till the end of the World War II. His courtship and marriage to Anja are shown in detail; his rise in business in the Polish town of Sosnowiec, his time in the Polish Army and his subsequent capture by the Nazis in 1939, his plans and strategies to hide with Anja and avoid being sent to the concentration camp, his experience in Auschwitz are given meticulously. Vladek traces the transition of Jews position in Poland through the implementation and practice of the Third Reich's anti-Semitic policies. Interchanging between past and present and full of self-reflexivity, the narration simultaneously records Vladek's post- Holocaust life in America, Art's childhood, and the present relationship between father and son.

There has been great debate regarding the «appropriate» representation of Holocaust. Although there is a widespread consensus that Holocaust should be remembered by as many people as possible, mass cultural representations are generally regarded as improper and incorrect [5]. From this viewpoint, it is next to impossible to aesthetically represent the evil of Holocaust and the suffering of the Jews. Since comics are commonly viewed as trivial, the attempt of Spiegelman to represent Holocaust might seem grotesquely mocking and derogatory. However, Spiegelman's creative and risky move to combine image and text to relate a complex

and fraught private oral history does not trivialize the Holocaust; instead, it reflects a break from earlier representation in literature.

Through his complex narrative images «Spiegelman transgresses the sacredness of Auschwitz by depicting…his survivor father's suffering» [6]. Discussing Holocaust, Spiegelman also reinterprets and heightens the commonly low position of the comic medium into a form that is highly expressive, multi-faced, critical, and psychologically layered. Spiegelman indicates the difficulty of his undertaking to provide an «authentic» representation. For him to transform memories that he had not experienced himself into words and images – and in a medium that is traditionally considered to be humorous – was a daunting task, an attempt to achieve historical truth. Spiegelman relentlessly tries to establish order and accuracy. He consistently attempts to have Vladek provide specific physical and emotional details about his experiences in order to reify the memory and make clear the chronology of the complicated process of classification, segregation, deportation, and extermination by the Nazis. Spiegelman doesn`t like to discuss the inspiration source of his book but they are not hard to be found out. The influence of the old woodcut and 50th horrors (especially a unique fascist's horror «Master race») is obvious; also, we can see links with the underground comics, which he was also working with. The author says that he just doesn`t paint well and it is another resource for the real artistic power of the «Maus»: «My painting style grew up from my infirmity - the amblyopia, which impedes me to see the volume and perspective. Maybe that`s why I became an artist not a baseball player. But still I do not run to the pen to draw when the idea is in my mind. I need a lot of effort to make a picture, it`s easier to write it with words. First I make the text, then shorten thoughts to the images. Comics are an art of brevity and conciseness. One needs to condense the idea in one frame, as much as possible».

Spiegelman conducted extensive research to corroborate and «materialize» the words of his father by consulting diagrams, photographs and historical records. Spiegelman also tries to ensure the authenticity of Vladek's transcribed voice by including the effect of heavily accented Vladek's narration. In doing so, Spiegelman plays the role of an oral historian synthesizing historical knowledge with invaluable and insightful testimony.

Although historically relevant, the Holocaust is secondary to Spiegelman's concern of both recording the process of memory and understanding his relationship with his father. Spiegelman's aim is not to report about some real event, he just wants to create a version of what was remembered. Spiegelman says that «Maus is not what happened in the past, but rather what the son understands of the father's story. [It is]… an autobiographical history of my relationship with my father, a survivor of the Nazi death camps». Although «Maus» is not a record of history, it does register such historical fact as the liquidation of Jewish business before the war, forced ghettoization, the role of Jewish leaders in Nazi deportations, the conditions - physical and political - in Auschwitz, and the resistance. Spiegelman does not present his father as a heroic survivor and he does not attempt to make Maus an ideal of hope or happy reconciliation. Spiegelman's project seeks to dispel and problematize the

image of the archetypal Holocaust survivor to suggest something more complex and multi-layered. Vladek's survival is never sentimentalized, nor is the tension between father and son muted.

«Maus» not only implies that the image of the forever hopeful, perseverant, and optimistic "survivor" is misguided, but also suggests that such past can have psychologically negative effects on the identity of the parent and child. A Case History, Art articulates, through image and word, the burden he carries of this distant, unlived, and influential, past. His donning of concentration camp clothing throughout the piece and his depiction behind prison bars symbolically connects and emphasizes the trauma and legacy of the Holocaust. The memory of the Holocaust touches upon and victimizes multiple generations so that the story of Maus is not about one survivor or one level of survival, but instead about the varied layers and contradictory exemplifications of 'survivor' and 'survival.' Spiegelman demonstrates the relativity and ambiguity of the role of perpetrator and victim. While Vladek is a victim at the hands of the Nazis and a survivor of the Holocaust, in the eyes of young Art, his father becomes a perpetrator of violence and miserliness. Similarly, Art imagines himself as victim of his father's memory and experience. Art's psychiatrist says that Art is «the REAL survivor» of the guilt his father takes out on him (emphasis in original). The roles begin to blur and shift as Art, in his search to learn the story of his parents becomes harsh and impatient, towards his father. Vladek, for a second time, transforms into the victim that «bleeds» history, as his son pries open wounds that had long been sewn. Ultimately «Maus» illustrates how these roles are relative and contentious. Spiegelman's portrayal of his parents and life does not in any way decrease or deny the importance of the survivor; instead Spiegelman adds to and provides insight into the lives and relationships of survivors.

Both volumes include process of self-reflexivity, in which Art comments and debates on such matters as how to record Vladek's testimony or what animal to draw his French, formerly-Gentile wife. This disruption is also evident in the abrupt inclusion of the «Prisoner on the Hell Planet» segment; it serves to disengage the reader from complacency and familiarity while reading «Maus». By providing an alternative and ambiguous understanding of the «survivor», the process of historical memory, and the role of the Holocaust, Spiegelman leaves interpretation open to the reader to decipher their own meaning (if any). In so doing, Spiegelman is critical of partial conclusions that arise from representing the Holocaust through a particular paradigm. Spiegelman's blunt and honest approach to record the relationship between his father, himself, and their memories of the Holocaust withstands the employment or need for a morally uplifting lesson or meaning. Finally, though «Maus» reflects the process of working-through memory to understand events, Spiegelman makes it clear that a certain level of comprehension of such events is impossible.

Through the commixture of images and words, Spiegelman reinterprets and expands traditional perceptions regarding comics and representations of the Holocaust. Spiegelman skillfully avoids trivializing the Holocaust by interweaving a variety of narrative voices, imagistic styles, and temporalities. «Maus» illustrates the intimate, influential, and mutually constitutive relationship between past and present.

In a piece such as this, memory cannot be judged with the same criteria of accuracy, coherency, and analysis which historiography imposes in its attempt at objectivity, because in the course of remembering, historical facts may be altered, lost, or misinterpreted. However this does not preclude the ability of memory to add, describe, or provide realism and humanism to the ‘objective’ facts of the tragedy. Moreover, memory offers alternative perspectives and insight to the ‘official’ or general outlook on a historical event. Ultimately, «Maus» is not a fictional comic strip, nor is it an illustrated novel: however unusual the form, it is an important historical work that offers historians a unique approach to narrative construction and interpretation.

References

1. Spiegelman, Art: Maus I /Art Spiegelman. – Pantheon. – 1986. – 159 p.

2. Frenzel, M. Über "Maus" / Martin Frenzel, R. Palandt Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics. – Berlin. – 2011. – S. 206-283

3. Comics about the Holocaust [Электронный ресурс] / Holocaust in arts. - Режим доступа: URL: http://www.holocomics.net/comics_holocaust.html - Дата обращения: 13.11.19

4. Spiegelman, Art Comix Essays, Graphics, and Scraps / Art Spiegelman. – Selerrio: Editore-La Centrale dell’Arte. – 1999.

5. Huyssen, Andreas Of Mice and Mimesis: Reading Spiegelman with Adorno / Andreas Huyssen. – New German Critique. – 2000. - № 81. – 69 p.

6. Rothberg, Michael We Were Talking Jewish: Art Spiegelman’s ‘Maus’ as ‘Holocaust’ Production / Michael Rothberg. – Contemporary Literature 35. – № 4, 1994. – 665 p.

ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Темкина В.Л., д-р пед. наук, канд. филол. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В данной статье мы предпримем попытку анализа использования искусственных языков в англоязычной литературе и специфики их функционирования в художественных произведениях разных жанров.

Следует отметить, что в художественной литературе издревле присутствовали отдельные элементы вымышленных языков. Это могли быть такие, например, придуманные автором и не существующие в реальности топонимы, как названия рек, стран, городов. Вымышленные языки, играя в произведениях роль художественной детали, позволяли проникнуться атмосферой создаваемого автором мира, понять образ мыслей его героев. Основной задачей этих языков было акцентировать внимание на уникальности художественной картины мира, ее отличии (иногда полной) от реальной действительности. Однако говорить о вымышленных языках как о существенной части авторской картины мира можно, видимо, лишь с появлением жанра утопии, основной отличительной чертой которого и является наличие идеального общества, обособленного от общества реального и во многом от него отличающегося. И, соответственно, одной из задач, стоящих перед авторами утопий было создание некоего искусственного языка, подчеркивающего уникальность рисуемого общества, его избранность. Название жанра происходит от одноименного произведения Томаса Мора «Утопия»(«Utopia»), написанного на латыни. В этой «книжице, столь же полезной, сколь и забавной» Мор, впервые в мировой литературе, описывает вымышленный язык утопийцев, воспользовавшись как основанием корнями греческих слов. Вот лишь несколько примеров: ахорийцы - слово, состоит из отрицательной частицы «а» и «страна» - народ несуществующей страны; макарийцы- от греческого «хахар» - счастливый; полилериты - от греческого «polyleritas» - много болтающие (составлено из слов « многий» и «нелепая болтовня, вздор»); этим Мор хотел, вероятно, намекнуть на то, что не следует верить в существование ни этой страны, ни этого народа.

Для эпохи Возрождения вообще было свойственно обращение к античности, как к идеалу, соответственно, утопийский (греческий) язык в сочетании с латинским не только стал своеобразным «посланием посвященным», элите, но и примером «идеального» языка, присущего идеальному, хоть и не существующему обществу. Таким образом, в «Утопии» Мор реализует не только жанрообразующую, но и мировоззренческую функцию. Язык утопийцев отражает образ их мышления, подчеркивает их исключительность, гармоничность, чему во многом способствует этот идеальный язык. Он (язык) показывает обособленность и «инакость» жителей

Утопии, отделяя образ идеального государства от образа реально существующего мира. Вместе с тем он несет определенную, понятную далеко не всем смысловую нагрузку некоторых слов и, прежде всего это, конечно, топоним «Utopia» (от греч. - ou – отрицание и topos - место, т.е. место, которого нет). Язык, придуманный Мором можно отнести к вымышленным языкам с заимствованием элементов естественного (латинского, на котором написана «Утопия») языка, причем Мор не просто говорит о факте существования особого языка утопийцев, но и приводит алфавит и четверостишие на этом языке:

Utopos ha Boccas peu la chama polta chamaan.

Bargol he maglomi baccan ſoma gymno ſophaon.

Agrama gymnoſophon labarembacha bodamilomin.

Voluala barchin heman la lauoluola dramme pagloni.

В переводе на английский это четверостишие выглядит следующим образом:

The commander Utopus made me into an island out of a non-island.

I alone of all nations, without philosophy, have portrayed for mortals the philosophical city.

Freely I impart my benefits; not unwillingly

I accept whatever is better.

Обратимся к еще одному произведению, автор которого отправляет своего героя в страны с вымышленными названиями и несуществующими народами. Это «Gulliver’s Travels» («Путешествия Гулливера») великого английского сатирика Джонатана Свифта. В четвертой части аллегорического романа Лемюэль Гулливер попадает в страну гуигнгнмов - лошадей, вознесенных на вершину интеллектуальной и нравственной культуры, и дикарей - йеху, пребывающих в пропасти полной деградации. Здесь интересно использование Свифтом вымышленного языка как в мировоззренческой и жанрообразующей, так и в пародийной функции. Прежде всего, пародийный характер описываемого автором языка можно заметить в описании его фонетической стороны:

«While he and I were thus employed, another horse came up; who applying himself to the first in a very formal manner, they gently struck each other's right hoof before, neighing several times by turns, and varying the sound, which seemed to be almost articulate».

«I plainly observed that their language expressed the passions very well, and the words might, with little pains, be resolved into an alphabet more easily than the Chinese».

«He neighed to them several times in a style of authority, and received answers». «The word Houyhnhnm, in their tongue, signifies a horse, and, in its etymology, the perfection of nature».

«In speaking, they pronounced through the nose and throat, and their language approaches nearest to the High-Dutch, or German, of any I know in Europe; but is much more graceful and significant».

Слово «гуигнгнм» на языке этого народа обозначает «лошадь», а по своей этимологии - «совершенство природы». Свифт говорит о связи языка и сознания, о влиянии языка на мышление, на жизнь общества. Так, например, следствием отсутствия понятия «ложь» в языке гуигнгнмов является их абсолютная неспособность понимать шутки или метафоры. Эта страна – идеал Гулливера, но не Свифта, который видит и понимает несовершенство общества, в котором уже видны контуры тиранического рабства:

«For he argued thus: "that the use of speech was to make us understand one another, and to receive information of facts; now, if any one said the thing which was not, these ends were defeated, because I cannot properly be said to understand him; and I am so far from receiving information, that he leaves me worse than in ignorance; for I am led to believe a thing black, when it is white, and short, when it is long».

Хотя Свифт и не приводит примеров текста на языке гуигнгнмов, а лишь описывает некоторые его в большей степени фонетические характеристики, данный язык является собственно вымышленным, поскольку создан без опоры на какой-то конкретный естественный язык, исходя из классификации искусственных языков по реальной языковой основе. Нужно сказать, что это вполне закономерно, так как гуигнгнмы, их общество противопоставлены человеческому обществу, и отсутствие сходств на языковом уровне лишь подчеркивает и усиливает эти различия.

Рассмотрим теперь знаменитую трилогию «Властелин колец» («The Lord Of the Rings», 1954-1955) Дж. Р. Р. Толкиена, который отвел вымышленным языкам особое место в своих произведениях. Так же как и Мор, Толкиен использовал реальную языковую основу. Но, в отличие от автора «Утопии», при создании своих вымышленных языков он обратился не к двум, а к нескольким естественным языкам. Так, например, язык эльфов квенья основан на финском языке, с некоторыми характерными чертами латыни и греческого. В отличие от Утопии, авторская картина мира Средиземья включает в себя не один, а несколько языков (валарин, кхуздул, квенья, синдарин, телерин, нандорин, язык энтов, адунаик, вестрон, рохиррим, Черная речь, язык орков и т.д.), многие из которых полностью описаны. Это объясняется, видимо, спецификой жанра фэнтези, требующего максимальной реалистичности при очевидной невероятности сюжета. Вымышленные языки, таким образом, выполняют жанрообразующую функцию. Наличие вымышленных языков, способных функционировать наравне с естественными, дает возможность окунуться в атмосферу художественной картины мира, «поверить» в существование Средиземья и понять его законы. Нужно подчеркнуть, что Толкиен с детства увлекался конструированием языков, и весь мир его Средиземья выстроен «вокруг» придуманных им языков. Сначала автор создал язык эльфов и лишь после этого описал мир, в котором этот язык мог быть использован.

В трилогии не так много текста на языке квенья. Самым длинным является поэма «Namárië» («Прощание»), известная также как «Плач Галладриэль» («Altariello nainië Lóriendessë»).

Namárië Ai! Laurië lantar lassi súrinen, yéni únótimë ve rámar aldaron! Yéni ve lintë yuldar avánier mi oromardi lissë-miruvóreva Andúnë pella, Vardo tellumar nu luini yassen tintilar i eleni ómaryo airetári-lírinen. Sí man i yulma nin enquantuva? An sí Tintallë Varda Oiolossëo ve fanyar máryat Elentári ortanë ar ilyë tier undulávë lumbulë ar sindanóriello caita mornië i falmalinnar imbë met, ar hísië untúpa Calaciryo míri oialë. Sí vanwa ná, Rómello vanwa, Valimar! Namárië! Nai hiruvalyë Valimar! Nai elyë hiruva! Namárië! Farewell Ah! like gold fall the leaves in the wind, long years numberless as the wings of trees! The long years have passed like swift draughts of the sweet mead in lofty halls beyond the West, beneath the blue vaults of Varda wherein the stars tremble in the voice of her song, holy and queenly. Who now shall refill the cup for me? For now the Kindler, Varda, the Queen of the stars, from Mount Everwhite has uplifted her hands like clouds and all paths are drowned deep in shadow; and out of a grey country darkness lies on the foaming waves between us, and mist covers the jewels of Calacirya for ever. Now lost, lost to those of the East is Valimar! Farewell! Maybe thou shalt find Valimar! Maybe even thou shalt find it! Farewell!

Квенья произошел от более древнего языка, на основе которого Толкиен создал другой эльфийский язык, использовавшийся иными народами эльфов, и названный им «синдарином» или «синдарским». Его автор выстроил по образу и подобию валлийского языка. Ниже приведен пример отрывка из поэмы, написанной на синдарине:

A Elbereth Gilthoniel silivren penna mi'riel o menel aglar elenath! Na-chaered palan di'riel, o galadhremmin Ennorath, Fanuilos, le linnathon nef aear, si' nef aearon! A Elbereth Gilthoniel o menel palan-di'riel, le nallon si' di-nguruthos: a tiro nin, Fanuilos! (гимн, который слышит Фродо у Элронда)

О Звездная Королева, Зажигательница Звезд! блестя, опускается, сверкая, как драгоценные камни, с небес слава Звезд! Вдаль поглядев из окутанных деревьями Срединных Земель, Белоснежная, тебе я буду петь через море, отсюда, через океан. О Звездная Королева, Зажигательница Звезд, с неба далеко глядящая! К тебе взываю здесь под смертельным страхом: о, сохрани меня, Белоснежная!

Вымышленные языки Дж. Р. Р. Толкиена идеально отражают мышление их носителей. Квенья - язык эльфов – певуч и известен своей необычайной красотой, языки же гномов или орков также соответствуют своим носителям – они звучат гораздо «тяжелее» за счет обилия согласных - глухих у гномов и звонких у орков.

«Baruk Khazâd! Khazâd ai-mênu!» - «Топоры Гномов! Гномы на вас!» (боевой клич).

«Uglúk u bagronk sha pushdug Saruman-glob búbhosh skai» (грубое ругательство на языке орков, причем sha и skai - оскорбительные междометия).

Приведенный в качестве примера боевой клич гномов прекрасно иллюстрирует их язык, а воинственность гномов, благодаря этому, становится основной чертой их характера. Грубость и агрессивность орков также очевидна (см. ругательства выше). Заклятие Кольца Всевластия, написанное на «черном» наречии, позволяет говорить о магической функции языка Мордора.

Ash nazg durbatulûk, ash nazg gimbatul, Ash nazg thrakatulûk agh burzum-ishi krimpatul.

Что касается пародийной функции вымышленных языков, то ее отсутствие в легендариуме Толкиена кажется совершенно объяснимым, поскольку Толкиен никогда и не предполагал сатирического изображения народов Средиземья и их языков. Каждый вымышленный язык (а их более двух десятков), придуманный Дж. Р. Р. Толкиеном, имеет свою историю развития, своих носителей, свою культуру. Нужно особо отметить, что многие языки, созданные Толкиеном, развиты и описаны автором настолько хорошо, что вышли за рамки художественного мира его книг. Так, тот факт, что язык квенья стал применяться в реальной коммуникации, показывает заинтересованность общества в вымышленных языках. Таким образом, в художественной картине мира «Властелина Колец» реализуется как мировоззренческая, так и сюжетообразующая функция вымышленных языков.

Вслед за утопией и фэнтези вымышленные языки стали использоваться и в жанре антиутопий. Так, Дж. Оруэлл использовал вымышленный язык «новояз» («newspeak») в своей дистопии «1984» (1949). Автор включил в роман в форме приложения эссе «Принципы новояза» («Principles of newspeak»), в котором объясняются базовые принципы построения этого вымышленного языка.

«The purpose of Newspeak was not only to provide a medium of expression for the world-view and mental habits proper to the devotees of Ingsoc, but to make all other modes of thought impossible». «Its vocabulary was so constructed as to give exact and often very subtle expression to every meaning that a Party member could properly wish to express, while excluding all other meanings and also the possibility of arriving at them by indirect methods». «The word free still existed in Newspeak, but it could only be used in such statements as “This dog is free from lice” or “This field is free from weeds”. It could not be used in its old sense of “politically free” or “intellectually free” since political and intellectual freedom no longer existed even as concepts, and were therefore of necessity nameless». «Newspeak was designed not to extend but to diminish the range of thought, and this purpose was indirectly assisted by cutting the choice of words down to a minimum». «The grammar of Newspeak had two outstanding peculiarities. The first of these was an almost complete interchangeability between different parts of speech. Any word in the language (in principle this applied even to very abstract words such as if or when) could be used either as verb, noun, adjective, or adverb». «Countless other words such as honour, justice, morality, internationalism, democracy, science, and religion had simply ceased to exist». «Relative to our own, the Newspeak vocabulary was tiny, and new ways of reducing it were constantly being devised. Newspeak, indeed, differed from

most all other languages in that its vocabulary grew smaller instead of larger every year». «Each reduction was a gain, since the smaller the area of choice, the smaller the temptation to take thought». «For example, All mans are equal was a possible Newspeak sentence, but only in the same sense in which All men are redhaired is a possible Oldspeak sentence. It did not contain a grammatical error, but it expressed a palpable untruth -- i.e. that all men are of equal size, weight, or strength. The concept of political equality no longer existed, and this secondary meaning had accordingly been purged out of the word equal». «There would be many crimes and errors which it would be beyond his power to commit, simply because they were nameless and therefore unimaginable».

Язык здесь становится орудием массового контроля сознания. С помощью новояза власти Океании стремятся подавить в людях способность мыслить. Новояз образовался из английского языка («oldspeak») путем сокращения и упрощения его словаря и грамматических правил. С точки зрения представленного языкового материала новояз является частично описанным вымышленным языком, т.к. автор описывает лишь его принципы, и для читателя не представляется возможным овладеть этим языком, как естественным. Такое обстоятельство вполне укладывается в рамки антиутопии, описывающей государство, в котором возобладали негативные тенденции развития, так как по законам жанра, этот мирне должен казаться читателям привлекательным, а язык, способствующий упрощению сознания, не должен вызывать желания быть выученным. Следовательно, нет необходимости в его детальной разработке. Новояз выполняет одновременно жанрообразующую (дистопия) и мировоззренческую функции. Навязанный насильственно, этот язык предопределяет мировоззрение своих носителей. В нем намеренно искореняются многозначные слова с целью ограничить сознание человека, говорящего на этом языке. Использование вымышленного языка позволяет не только прочувствовать внешнюю атмосферу Океании, но и проникнуть в мысли ее жителей. Автор будто бы предлагает читателям «примерить» новояз на себя, представить, как он функционирует, и какое влияние способен оказать на сознание.

Итак, вымышленные языки изначально существовали в литературе в роли художественной детали. С появлением жанра утопии возрастает значение вымышленного языка как составной части авторской картины мира. Появляются новые функции вымышленного языка, среди которых жанрообразующая, сюжетообразующая, мировоззренческая и пародийная. Дальнейшее развитие вымышленные языки находит в жанрах фэнтези и антиутопии. Для жанра фэнтези при этом характерно использование полностью описанных вымышленных языков, что создает дополнительный эффект погружения читателей в художественный мир произведений и делает авторскую картину мира более реальной.

Список литературы

1. More, Sir Thomas Utopia/ Sir Thomas More. – Wordsworth. – 1997. – 160 p.
2. Swift, Jonathan Gulliver's travels/ Jonathan Swift. – Andesite Press. – 2015. – 74 p.
3. Tolkien, John R. R. The Lord of the Rings/ John R.R. Tolkien. – Harper Collins Publishers. – 2009. – 1178 p.
4. Orwell, George 1984/ George Orwell. – Signet. – 1958. – 256 p.

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ РАЗВИТИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

Терехова Г.В., канд. пед. наук, доцент,
Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Аудирование как вид речевой деятельности играет большую роль в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и служат эффективным средством обучения английскому языку в высшем учебном заведении.

Можно выделить два направления развития навыков аудирования. Первое предполагает процесс выполнения специальных упражнений, т.е. аудирование выступает как цель обучения речевой деятельности.

Согласно второго направления существует необходимость сочетания упражнений по аудированию с упражнениями по говорению, чтению и письму. В данном случае аудирование выступает как средство обучения другим видам речевой деятельности, что предполагает выполнение неспециальных упражнений. В методике преподавания иностранного языка эти два направления часто объединяются. Обучение аудированию идет поэтапно: как цели, а затем как средству. А, соответственно, система упражнений для развития навыков аудирования включает в себя как специальные, так и неспециальные речевые упражнения.

Следует отметить, что при этом возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи (речевых). Специальные речевые упражнения нацелены не только на развитие навыков аудирования, но имеют сопутствующие цели (закрепление лексики, грамматики и т. д.).

Специальные речевые упражнения выполняются для того, чтобы обучащиеся научились использовать подготовленные образцы в комплексе, узнавать и понимать речевые клише в разнообразном окружении, интегрировать их в смысловые группы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь.

Для развития навыков аудирования необходимо учитывать, что существуют следующие виды аудирования:

- аудирование с пониманием основного содержания, которое на практике называется - skim listening (listening for gist);
- аудирование с полным пониманием (listening for detailed comprehension);
- аудирование с выборочным извлечением информации (listening for partial comprehension), (selective listening);

- аудирование с критической оценкой (critical listening).

Первый вид предполагает обработку информации, полученной при аудировании для определения нового и уже известного; выделить главную и второстепенную информацию; закрепить в памяти самые важные сведения. Данный вид развивает догадку о содержании текста по заголовку, определение темы высказывания и намерений говорящего[7].

Второй вид предполагает более высокий уровень автоматизации навыков, высокую концентрацию внимания и напряженную работу памяти. Аудирование идет с полным пониманием текста. С послетекстовыми заданиями студенты знакомятся заранее (например, подробно пересказать текст; ответить на вопросы; составить план; закончить отрывок; дополнить предложения фактами из прослушанного текста).

Третий вид включает выделение в прослушанном фрагменте необходимой информации (важные детали, факты, ключевые слова, примеры или такие данные, как числа, даты, географические названия или имена собственные).

Четвертый вид требует высокий уровень понимания устного высказывания, точное и полное выделение коммуникативного намерения и понимание точки зрения автора. К данному виду аудирования относятся развитая способность отличать факты от умозаключений, оценка точки зрения говорящего, объяснение полученных сведений.

Для успешного выполнения аудирования неоходимо выполнить упражнения в определенной последовательности: предтекстовые упражнения (before listening), текстовые (while listening), послетекстовые (after listening).

Предтекстовые упражнения нацелены на ознакомление с темой; изучение незнакомой лексики; на создание ситуации и мотива для общения. При этом формулируется коммуникативная задача и предлагаются упражнения для преодоления трудностей восприятия.

Текстовые упражнения помогают уясненить содержание аудиотекста, а также способствуют активизации речемыслительной деятельности. Комплекс упражнений: расставьте утверждения по порядку; заполните таблицы; заполните пропуски в тексте; ответьте на вопросы, которые помогут восприятию и пониманию текста и извлечению необходимой информации.

Послетекстовые упражнения проверяют понимание текста и правильное использование предоставленных на предтекстовом этапе маркеров восприятия; осуществляют контроль понимания содержания и использованных в аудиотексте языковых и речевых средств. Студенты выполняют такие упражнения: определите верность утверждений (true/false); выберите верный вариант ответа (multiple choice); ответьте на вопросы; исправьте заведомо ложную информацию; заполните таблицы; коротко перескажите услышанное. Эти упражнения обеспечивают контроль понимания смысла текста.

Исходя из специфики аудирования как одного из самых сложных видов речевой деятельности, рассмотрим связанные с ним трудности и пути их преодоления.

Аудирование аутентичных текстов является дополнительной трудностью для студентов, так как понимание речи носителя языка - это достаточно сложный процесс, результат которого влияет на уровень самооценки и степень мотивированности в изучении иностранного языка.

По наблюдениям за студентами, даже достаточно свободно владеющими иностранным языком, они испытывают затруднения при слушании естественной речи носителей языка. Психологи также отмечают, что аудирование и понимание звучащей речи являются весьма сложной задачей псхилогического плана.

Таблица 1 - Основные трудности аудирования

I		II
Языковые трудности		Социокультурные трудности
особенности акта аудирования и речевой деятельности слушающего (широкий круг тем, богатый языковой материал, более быстрый темп речи носителей языка).	особенности речи носителей языка (различие разговорной и письменной речи, аутентичных и учебных текстов, разговорного и литературного стилей).	социолингвистические и социокультурные компоненты коммуникативной компетенции

К трудностям первой группы могут быть отнесены следующие:

1.Трудности фонетического плана

Различаются два аспекта восприятия речи: фонематический (восприятие отдельных языковых явлений на уровне слов и структур) и речевой (процесс узнавания целого в контексте). При обучении аудированию на аутентичных материалах нужно развивать в первую очередь речевой слух, так как есть индивидуальные различия в речи, что может представлять трудности для ее восприятия и понимания. Если в родном языке это компенсируется постоянной практикой в слушании, то опыт восприятия иноязычной речи у студентов очень ограничен. Затруднения в понимании вызывают: индивидуальная особенность произношения, тембр голоса, достаточно быстрый темп и определенные дефекты речи. Для преодоления этих трудностей необходимо регулярно аудировать учебные тексты, постепенно заменяя их аутентичными материалами. Для легкой адаптации к индивидуальной манере речи необходимо варьировать тексты с различными носителями языка (мужчин, женщин, детей). Широкое применение учебно-аутентичных и подлинно аутентичных записей способствует преодолению трудностей фонетического плана.

2. Трудности грамматического плана

Грамматические трудности связаны, прежде всего, с наличием аналитических форм, не свойственных русскому языку. К наиболее трудным явлениям следует отнести грамматическую омонимию. При восприятии фразы, студент должен выявить информативные признаки звучащей фразы, выраженные соответствующими речевыми качествами. Выделяют три речевых параметра по физическим характеристикам: интонация, остановка для паузы и логическое ударение. Значит, для успешного понимания иноязычного текста следует обратить внимание на развитие у студентов навыков адекватного восприятия интонации, остановки и логического ударения.

3. Трудности лексического плана

Основной причиной непонимания текста является наличие большого количества незнакомых слов. Для снятия трудностей лексического плана при аудировании следует учить студентов выделять ключевые слова, что поможет ориентироваться в содержании материала и его адекватному восприятию.

Преодоление вышеупомянутых трудностей будет способствовать достижению главной цели, а именно, подготовке обучащегося к речевому общению в естественных условиях.

Немаловажную роль в данном случае играет моделирование искусственной речевой среды.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что применение аутентичных материалов и обучение особенностям работы с ними являются наиболее целесообразными и эффективными именно на этапе развития навыков аудирования. Специфика аутентичных материалов при этом обеспечивает общение с реальностью, которая стимулирует подлинную коммуникацию: студенты становятся участниками ситуаций, играют определенные роли, решают реальные проблемы. Создаваемый при этом эффект участия в повседневной жизни страны изучаемого языка с ее особенной культурой не только способствует обучению естественному, живому языку, но и служит мощным стимулом для повышения мотивации обучащихся.

Необходимо особо подчеркнуть, что обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять развитие всех видов речевой деятельности, в частности, аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на занятиях по иностранному языку. Конечной целью обучения аудированию в высшем учебном заведении является совершенствование навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух, что поможет студентам принимать участие в актах устного общения. К сожалению, наши студенты не имеют достаточных контактов с носителями языка, потому эффективное достижение этой цели невозможно без использования

аутентичных материалов при обучении аудированию, так как именно они обеспечивают формирование способности понимать иноязычную речь в естественных условиях общения. Анализ работы на занятиях, опрос студентов, анализ практического использования аутентичных материалов показал, что, с одной стороны, их использование повышает мотивацию к изучению иностранного языка, так как делает процесс обучения более творческим и интересным, но с другой стороны требует специально разработанной методики, отличной от традиционной, основанной на учебных материалах.

Список литературы

1. Бочкарева, Т. С. Учебный процесс в условиях университета как основной фактор развития речевой культуры и аксиологического потенциала личности [Электронный ресурс] / Бочкарева Т. С. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2013. - № 4. - С. 108-111. - 4 с.

2. Дмитриева, Е. В. Обучение деловому общению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / Дмитриева Е. В. // Филологические чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27-29 нояб. 2013 г., Оренбург / М-во образования и науки РФ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ,2013. - С. 312-316. - 5 с.

3. Дмитриева, Е. В. Обучение деловому общению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / Дмитриева Е. В. // Филологические чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27-29 нояб. 2013 г., Оренбург / М-во образования и науки РФ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ,2013. - С. 312-316. - 5 с.

4. Дмитриева, Е. В. Обучение деловому общению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / Дмитриева Е. В. // Филологические чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27-29 нояб. 2013 г., Оренбург / М-во образования и науки РФ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ,2013. - С. 312-316. - 5 с.

5. Еремина, Н. В. Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей (на примере Оренбургского государственного университета) [Электронный ресурс] / Еремина Н. В., Кабанова О. В., Терехова Г. В. // Вестник Оренбургского государственного университета,2015. - № 2. - С. 47-53. - 7 с.

6. Мороз, В. В. Использование системы Moodle при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку [Электронный ресурс] / Мороз В. В. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 23-25 янв. 2019 г., Оренбург / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург : ОГУ,2019. - С.

2458-2462. - 5 с.

7. Терехова, Г. В. Listen to BBC (материалы по английскому языку для самостоятельного аудирования студентами университета) [Электронный ресурс] : методические указания для студентов, обучающихся по программам высшего образования, по всем направлениям подготовки / Г. В. Терехова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбург. гос. ун-т", Каф. ин. яз. - Оренбург : ОГУ. - 2016. - 66 с- Загл. с тит. экрана.

8. Терехова, Г.В. Совершенствование деятельности преподавателя иностранных языков в условиях новой парадигмы образования/ Г.В.Терехова// Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 737-746. CD-R [электронный ресурс] Зарегистрировано в ФГУП НТУ «Информрегистр». Регистрационное свидетельство №21596, номер государственной регистрации 0321100525 от 09.03.2011 г. ISBN 978-5-7410-1110-2

К ВОПРОСУ О ТЮРКСКИХ ГИДРОНИМАХ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ И В ПРИУРАЛЬЕ (БЕРДЫ)

Тюрин А.М., канд. геол.-минерал. наук
ООО «ВолгоУралНИПИгаз», Оренбург

В 2016 г. переиздана книга замечательного исследователя Бориса Александровича Моисеев «Топонимические очерки Оренбуржья» [3]. Его авторитет непререкаем. Тем не менее, по нашему мнению, часть гидронимов региона он сводит к словам из диалектов тюркского языка без достаточных на то оснований. В нашей статье детально рассмотрен только один гидроним – Берды. При этом обозначена наиболее вероятная этимология и других гидронимов. Мы пользовались в основном словарями [1, 7, 9]. Но ссылки на них в тексте статьи не даем. (Wiki) – ссылка на Wikipedia.

П.И. Рычков в «Топографии Оренбургской» [5, с. 71] писал о двух реках с названием Берды. Название одной из них позднее русифицировано – Бердянка. Это левый приток Урала, устье которого находится рядом с поселком Чкалов. Название другой реки сегодня – Буртя. Она впадает в Урал почти напротив поселка Красногор. Ранее она называлась Улу-Буртя [3]. Восточнее Бурти в Урал впадают еще две реки (тоже левые притоки) в названия которых входит слово «буртя» – Уртабуртя и Киялы-Буртя. В тюркском orta – «середина», Киялы, скорее всего, от kija – уменьшительно-выделительная частица. Менее вероятная версия – от тюкского «кая» – «скала, утес». То есть, Уртабуртя – «Средняя Буртя», Киялы-Буртя – «Маленькая Буртя». И. Казанцев при описании кочевий казахов на Южном Урале упоминает «три Бердянки» [2, с. 67]. Скорее всего, третья Бердянка сегодня называется Уртабуртя. Здесь важно лингвистическое соотношение Берды = Буртя. Совершенно очевидно, что это две формы одного и того же слова с переходом звуков «Д» > «Т». Однако Б.А. Моисеев этого тождества не видит. Он считает, что две Бердянки были переименованы казахами в Бурти, а основа этого слова тюркское «бур» – «мел». То есть, Буртя – «меловая».

«Берды произошло, вероятно, от тюркского слова берды, которое обозначает рыбу хариус (в башкирском языке бэрды, бярды – «хариус», в татарском языке бярды – «хариус»)» [3, с. 40]. В Азовское море впадает река Берда. «Слово «берды» в переводе с тюркского означает «богатый», «Богом данный» [8, с. 584-585]. Это не так. Глагол «берды, берди, верды» в тюркском означает «дал», а «Богом данный» звучит «Алаберды». Имеется река Берды и в Новосибирской области. Слово «берды» входит в названия рек на Южном Урале: Акберды, Караберды, Алаберды, Бикберды, Ишберды. Первые три гидронима Б.А. Моисеев сводит к белому, темному и пёстрому хариусу. Но здесь мы имеем дело с классическим образованием гидронимов в тюркском языке. Их большое число Аксу и Карасу, тюркское «су» – «вода; река». Причем, «ак» и «кара» не обязательно «белый» и «черный». В турецком эти слова имеют также значения «юг» и «север». Akdeniz – Южное море

(Средиземное), Karadeniz – Северное море (Черное). То есть, Черное море – это неверный перевод турецкого слова «кара».

Алаберды – это классическое «Аллах дал», Бикберды можно перевести как «бек дал». Но такая этимология названия рек маловероятная. Скорее всего, «ала» в названии реки – это вариант слова «улу» – «большой». Возможно, прав Б.А. Моисеев: «ала» – «пестрый». «Бикберды (первая часть бик- значит «очень») переводим как «в этой реке очень много хариуса»; Ишберда — «в реке водится рыба, похожая на хариус»» [3, с. 41]. Основываясь на классическом образовании гидронимов в тюркском языке можно с высокой вероятностью утверждать, что «берды» – это «река». Но такого слова в этом языке не имеется.

На Южном Урале и в Приуралье есть пять небольших рек и ручьев с названием Бердяш и одна – Бердыш (Wiki). Скорее всего, суффикс ЯШ/ИШ в данном случае несет «уменьшительную» функцию. То есть Бердяш – маленькая Берды.

В «Книге Большому Чертежу» (1627 г.) река Орь названа «Воръ» [3]. Здесь мы имеем одну из схем трансформации первых гласных звуков: АР > УАР > ВАР > БАР > ПАР > ФАР. То есть, БЕР в слове «берды» сводится к АР. По нашим лингвистическим реконструкциям пракорень АР имеет и интересующее нас значения – «река». Первую часть схемы трансформации проиллюстрируем типовыми названиями рек. На Северном Кавказе и на Южном Урале имеются по одной реке с названием Урды (Wiki). В Рязанской области две реки Вёрда, у одной из них приток Вердица. В Архангельской области две реки с названием Варда. Урды > Вёрда > Берды.

Одна из восстановленных Proto-IE форм слов «вода», «влага» – *(e)wer-. В санскрите «вода» – vaari. В норвежском – vor, var. Это и есть одна из форм гидронима Орь – Воръ. Б.А. Моисеев выводит его из тюркского «ор» – «ров». РЕКА (аР+АК+А, АК и А – суффиксы), ЕРИК (АР+АК) и АРЫК (АР+АК) – это три формы одного и того же слова. В испанском и португальском языках слово «река» звучит как RIO (aR+IO), в английском – RIVER (aR+OV+AR, OB и AP – суффиксы). С восточных отрогов Мугоджар на юг течет река ИРГИЗ (АР+аК+ИШ). Река с таким названием является левым притоком Волги. В этом гидрониме редуцирован суффикс АК (АК > Г). В Закавказье имеются реки АРАКС (АР+АК+иШ) и АРАГВИ (АР+АК+оВ). Геродот и Птолимей называли Амударью Араксом. Древнее название Волги РА (аР+А). В грузинском «ру» – «оросительный канал, арык, источник, ручеек», в армянском «ару» – «ручей, речка, приток, канавка, течение воды», во фракийском ars – «течение; река», в венгерском ar – «поток», в хеттском ars – «течь», в аварским «ур» – «река», в санскрите ir – «течь, устремляться». Пракорень АР – «текущая вода», имеется в названиях многочисленных рек в Галлии, на севере Альп, в Италии и на Пиренеях [4]. Эвенкийскому «орус, урус» (ОРУС = АР+ИШ) – «река, большая полноводная река», соответствует гидроним Юрас (три реки на севере европейской части России, Wiki). Конструкция АРС (АР+иШ, ИШ – суффикс) является основой русского слова «русло». В казахском «арасан» – минеральный источник.

В армянском «вода» – «джур». Это ДЖекающая форма пракорня АР: АР > ДЖАР. Дальнейшая трансформация ДЖекающей формы: ДЖАР > ЖАР > ШАР. «Шир» в тюркском «река». В удмуртском и коми – «шер», «шур». В русском поморском диалекте слово «шар» – «пролив». Понятно, что гидронимы в рассматриваемом регионе Шарлык, Шарла, Шарлы и Шар восходят к «шир/шар».

Название рек Большой и Малый Уран Б.А. Моисеев сводит к Сурен. Но имеется другая форма этого гидронима – Ирень (река в Пермской области). В тюркских диалектах есть соответствующие слова: в турецком yran – «текущий», в восточно-тюркских диалектах erin – «текучий, водянистый», iren – «вода» [4]. В диалекте немецкого языка rin – «ток воды» [6]. К этому добавим, что в казахском «арна» – «русло» реки, а в английском rain – «дождь». На Южном Урале имеется две реки – Большая и Малая Сурень. Б.А. Моисеев не приводит удовлетворительной этимологии этого гидронима. Она проста и понятна: Сурень – «шир» («Ш» <> «С») с суффиксом АН. Это соответствует восстановленному Proto-IE слову «течь» – *ser-. То есть, гидроним Сырдарья следует переводить как «река»-«река».

С первой частью этнонима Берды мы разобрались. Вторая часть – пракорень УД. Он является основой русского слова ВОДА (УД+А, УД > ВУД > ВОД). В санскрите это слово имеет суффикс АК – udak`a. В древнеиндийском udakam, uda, UDAN (УД+АН, АН – суффикс) [6]. В абхазском «дзы» – «вода, река», в манси «вит» – «вода», в эвенкийском «до» – «вода», в хеттском watar, widar – «вода, ручей», в английском water – «вода». Формы восстановленного Proto-IE слова «вода» – *wod-(or/en-), слов «жидкость», «течь» – *dā-. В Сибири на на Дальнем востоке пять рек имеют название Уда, в европейской части России – одна (Wiki). Это соответствует древнеиндийскому uda.

В татарском языке «река» – idyl, в чигатайском – dil, в казахском – edil [6]. Это слово состоит из двух пракорней – УД+ЭЛЬ. Одно из значений пракорня ЭЛЬ – тоже «река». Но этот вопрос мы пока рассматривать не будем. В древнетюркском talaj – «океан, море, большая река». Б.А. Моисеев отметил, что казахи называли Бердянку Талды-Дарья. По его мнению, «талды» следует перевести, как «тальниковая». От слова «тал» (ива). Но это маловероятно. Имеется большое число поселений и рек, в названиях которых входит это слово (Wiki). «Талды» образовано или от edil, или от древнетюркского tala – «степь».

В авестийском danu – «река». В осетинском «дон» – «река, вода» [4]. В тюркском «дениз, денгиз» – «море. Здесь мы имеем устойчивую конструкцию УД+ИН/АН. В Европе это реки ДОН, ДОНЕЦ (уД+иН+ЕЦ), ДНЕПР (уД+иН+оВ+аР), ДУНАЙ (уД+ИН+АЙ). «Известны многие небольшие реки и речки в бас. Днепра, Оки, Камы; Дунай, Дунайчик, Дунайка, Дунаец, Дунайский Ржавец. Интересно указать на наличие большого топонимического ряда Дуноюс, Дуноя́й в Литве» [4]. Имеется и реки с названием Донец (Wiki). Слово ДОН (уД+ИН, ИН – суффикс) этимологизируется в русском языке – «к УД (воде) относящийся». Исходя из вышесказанного, его следует переводить как «река».

Гидроним Донгуз (левый приток Урала) Б.А. Моисеев сводит к тюркскому «догнуз» – «кабан, свинья». По нашему мнению, ДОНГУЗ (уД+ИН+аК+ИШ) – это «дон» с суффиксами АК и ИШ. Исходя из этого, тюркское слово «донгуз» следует переводить как «речной» (обитатель речной поймы). Отметим, что у Догуза практически не имеется поймы. То есть, кабаны в его долине водиться в большом количестве не могли.

В латыни vadum – «вода, река, брод, мелкое место». В Северной Африке «вади» – «сухое или временно пересыхающее русло; вытянутая лощина, временный водоток иногда река». В греческом «вода» – udor. Это и есть «дарья» – «большая река». В турецком dere – «река, ручей». Имеется это слово и в хинди: «дарийа» – «река». В трансформированном виде слово «дарья» присутствует в названиях рек Тура, Тара (пять рек, Wiki), Тургай. Одна из рек в Белгородской области называется Айдар. На востоке Оренбургской области имеется река Айдырля. Б.А. Моисеев сводит гидроним к казахскому «айдыр» – «невысокая гора, холм, возвышенность, сопка». Общетюркское звучание этого слова – «адыр». По нашему мнению, гидроним Айдырля сводится к «дарья».

Таким образом, гидроним Берды состоит из двух пракорней АР+УД. Его следует переводить «река-река». Имеется ли эта конструкция в языках народов мира с соответствующими значениями? Да. В староиндийском ardati (обращаем внимание на русскую глагольную частицу «-ить») – «поток», в греческом ardo – «орошать», во фракийском arta(s), arda(s) – «течение, река», в таджикском «руд» – «река, канал, горный поток». Восстановленная древнеиранская форма rauta – «река». В армянском «урд» – «ручей, арык, маленькая канавка для орошения садов». В финском virta – «река, приток, ток». В воронежском диалекте русского языка «руда, рудка» – «неглубокая, залитая водой старица». Предполагается, что древнерусское слово «руда» имело значение и «река». В древнеанглийском rid – «ручей, река» [4]. Этому соответствует одна из восстановленных Proto-IE форм слов «течь» – *ard. В эту же группу входит РОДНИК (аР+УД+иН+АК). Структура этого слова точно соответствует структуре русифицированной формы гидронима Берды – беРДЯНКа.

Имеются и поразительные аналогии. В осетинском «фюрд, форд» – «большая река», в ингушском ford – «море» [4]. Английское слово ford имеет два значения – «переправа, брод» и «река». Понятно, что ford и «брод» – это две близкие формы одного и того же слова. Сюда же норвежское fjord – «узкий, извилистый и глубоко врезающийся в сушу морской залив со скалистыми берегами». От fjord один шаг до латинского portus – «гавань, пристань».

Таким образом, гидроним Берды состоит из двух пракорней АР+УД и переводится «река-река». Он не является тюркским. Гидронимы, образованные на основе этих пракорней, не имеет смысла относить к какому-то языку или языковой семье. Скорее всего, большинство из них очень древние.

Список литературы

1. Древнетюркский словарь. Редакторы В.М. Наделяев, Д.М. Насилов, Э.Р. Тенишев, А.М. Щербпков. Ленинград: «Наука», 1969, 679 с.

2. Казанцев И. Описание киргиз-кайсак. СПб., 1867, 231 с.

3. Моисеев Б.А. Топонимические очерки Оренбуржья. – Оренбург: Издательство «Оренбургская книга», 2016. – 416 с.

4. Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов.М.: Мысль, 1984. 653 с.

5. Рычков П.И. Топография Оренбургская, то есть обстоятельное описание Оренбургской губернии, сочиненное коллежским советником и Императорской академии наук корреспондентом Петром Рычковым. Оренбург : Димур, 2012, 431 с.

6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 1964-1973, 1-4.

7. Этимологический словарь тюркских зыков. М: «Наука», 1974-2003.

8. Ходыкина И.И. Топонимы бердянского района и города Бердянска // Актуальні проблеми слов'янської філології, 2010, Вип. XXIII, Частина 2, с. 581-587.

9. Indo-European etymology. http://starling.rinet.ru/cgi-bin/query.cgi?basename=%5Cdata%5Cie%5Cpiet&root=config

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Унгарбаева Г.И., канд. филол. наук, доцент
Актюбинский региональный государственный университет им.К.Жубанова, г.Актобе

Общеизвестно, что традиционная система образования в значительной степени была построена на передаче знаний от преподавателя к студенту, что не позволяло последнему самому познавать, активно и творчески пользоваться знаниями в жизни, как своим приобретением.

На современном этапе перехода к обновленному содержанию обучение выступает как совместная деятельность педагога и студента в процессе системного овладения знаниями и решения учебных проблем.

Особое место приобретает системно-деятельностный подход, который позволяет представить цели образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности. Именно данный подход предполагает широкое внедрение в практику обучения проектной и исследовательской деятельности. Одним из важных дидактических принципов, лежащих в основе системно-деятельностного подхода, является принцип деятельности. Он заключается в том, что обучающийся получает знания не в готовом виде, а «добывает» их сам, при этом осознает содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных навыков. [1]

Мы попытались использовать системно-деятельностный подход в преподавании такой важной и сложной дисциплины, как «История русского литературного языка». На филологическом факультете эта дисциплина завершает цикл курса «История русского языка». Предмет изучения -история стилистической системы (стилистического строя) русского литературного языка с X века по настоящее время. Если историческая фонетика, лексикология и грамматика рассматривает динамику становления соответствующих подсистем современного русского языка, то история литературного языка изучает использование языкового строя во всем многообразии его функционирующих подсистем и динамике жанров русской словесности. Книжно-письменный язык рассматривается во взаимодействии с живой народной речью. Именно это взаимодействие, история становления современных функциональных разновидностей и стилистических ресурсов русского языка составляет основную проблему дисциплины. Цель дисциплины: изучение внешних исторических изменений, пережитых русским языком с периода его становления как языка интеллектуальной деятельности до современного его состояния. Например, при изучении темы «Ломоносовский период в истории русского литературного языка. Особенности преподавания в школах с нерусским языком обучения» студенты заранее делятся на две подгруппы и занимаются подготовкой к лекции. Первая группа рассматривает теорию трех штилей М.В.Ломоносова, вторая - «Российскую грамматику». Опираясь на тезисы, представленные в УМКД по дисциплине, студенты занимаются самостоятельным поиском дополнительного материала. Данная

работа командная, позволяет работать в группе слабым и сильным студентам. Они учатся распределять функции, готовят презентации, а самое главное получают информацию и знания не в готовом виде, а «добывают» ее сами. Успех группы зависит от вклада каждого в общее дело.

Следующий принцип - принцип непрерывности- такая организация обучения, когда результат деятельности на каждом этапе обеспечивает начало следующего этапа. Принцип целостного представления о мире означает, что у обучающегося должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о мире, о роли и месте определенной дисциплины в системе наук. Этим принципам соответствуют задачи курса «История русского литературного языка»:

- рассмотрение проблемы литературного языка в исторической перспективе;
- выявление фактов русского языка для формирования его как интеллектуальной системы (этнический аспект);
- выявление роли языка русской литературы в формировании его стилистической системы (эстетический аспект);
- изучение роли классических текстов в процессе становления норм русского литературного языка (логический аспект).

Если обратиться к нашему занятию, то, обобщая теоретические знания по теме, предлагаем определить роль М.В.Ломоносова в развитии русского литературного языка, в решении вопроса о его общенациональной и стилистической норме. Определить важность и специфику изучения данной темы в школах с нерусским языком обучения (ответ нужно изложить в форме кратких тезисов).

Мировое сообщество нуждается в толерантных людях, стремящихся к утверждению гармонии межличностных отношений во всех сферах жизни, поэтому важной задачей является повышение качества филологического образования, в частности лингвистического, в контексте толерантности. Данный контекст требует решения одной из актуальных задач лингвистического образования - формирование духовно богатой личности, человека культуры, носителя культурологического сознания. Следующий принцип- принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятиях доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения. На протяжении всего периода обучения преподаватели пытаются реализовать на практике идеи педагогики сотрудничества через активное внедрение диалоговых форм общения, как основных и единственно верных. Ни одно лекционное, а тем более практическое занятие, не может сейчас строиться в форме монолога преподавателя. Время требует новых подходов и новых решений. Здесь мы снова видим плюсы системно-деятельностного подхода в обучении.

Заметим, что творческая деятельность студента-филолога повышает его вовлеченность в учебный процесс, способствует успешному усвоению знаний, стимулирует интеллектуальные усилия, уверенность в себе, воспитывает независимость взглядов. Поэтому одним из важных мы считаем принцип творчества, который означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта

творческой деятельности. Именно разнообразные задания развивающего и творческого характера позволяют, на наш взгляд, студентам-словесникам «погружаться» в текст и, вчитываясь в него, познавать особенности художественного слова, обогащать лексику и речь, развивать креативное мышление. При изучении темы «А.С.Пушкин-основоположник современного русского литературного языка» во время СРСП нами используется прием театрализации, предполагающий введение в занятие заранее подготовленных элементов театрального действия, оформления, при котором студенты появляются в аудитории с элементами костюма героя и произносят наиболее выразительные его реплики. Театрализация охватывает разные художественные аспекты: выбор репертуара, сценическую речь, сценическое движение, создание сценариев, изготовление костюмов, декораций, реквизита. Наиболее излюбленными для наших студентов являются постановки по сказкам А.С.Пушкина. Во время подготовки театральной постановки студенты заняты поиском дополнительной литературы (справочная, художественная), чаще обращаются за консультацией к преподавателю. Немаловажным фактом является и то, что идея и замысел постановки обсуждается совместно со всем коллективом. Такой подход является основным в системе развивающего обучения. Такая работа даёт возможность для серьёзной умственной деятельности студентов, создаёт условия для формирования навыков самообразования. Инсценирование позволяет превратить рядовое занятие в своеобразный импровизированный спектакль, не выходя за рамки программы. Играя в театр, студенты находятся в творческой зависимости друг от друга, свободно фантазируют, овладевают актерским мастерством, ближе знакомятся друг с другом, с культурой своего и другого народа. Элементы драматизации повышают познавательную активность, создают положительный эмоциональный фон занятия, способствуют формированию мировоззрения студентов национальных групп, их эстетическому развитию. Основной задачей этих занятий является развитие таких качеств, как память, образное мышление, речь, культура общения. Театральная технология обладает огромным потенциалом в формировании у подрастающего поколения духовной культуры-системы ценностей, мотивов поведения, отражённых в мировоззрении, идейной позиции. Театрализованные игры снимают психическую и физическую утомляемость, корректируют различные стороны психики, межличностные взаимоотношения. Театральная педагогика способствует профилактике асоциального поведения и социально-педагогической реабилитации неуспешных и неуверенных в себе студентов. Процесс применения театрализации на уроках русского языка активизирует познавательную деятельность студента. [2]

Данный подход позволяет: осуществить 100% вовлеченность студентов в учебный процесс, вне зависимости от ведущего канала восприятия; активно развить ассоциативное мышление, а значит и творческое воображение; сформировать их коммуникативную компетенцию; использовать проблемный, частично-поисковый метод на занятии, что позволит пережить новое знание как субъективное открытие, а их понимание воспринимать как личностную ценность. Это позволяет развивать познавательную мотивацию студента, его интерес к предмету, моделировать условия исследовательской деятельности.

Следует заметить, что в современных условиях образ жизни человека определенным образом унифицируется, стираются многие национальные различия, теряется связь человека со своими корнями, обесценивается нравственный опыт предыдущих поколений. «История русского литературного языка»- это своеобразная связующая с историческими корнями с обязательной проекцией на современность. Поэтому перед преподавателем вуза стоит важнейшая задача-использовать весь свой уникальный опыт и знания культурных традиций народов и этносов, общечеловеческих ценностей и мировой культуры в создании благоприятной образовательной и воспитательной среды, способствующей формированию социально-активной личности. Все наши идеи направлены на развитие творческих способностей будущих учителей русского языка и литературы. И наша задача - увлечь, а не развлечь; научить, развить, а не навредить, так как современный урок-это живой, свободный разговор преподавателя и студента.

Интерес к одаренной молодежи в обществе закономерен, так как это стратегический потенциал страны, бесценное национальное достояние, из которого формируется интеллектуальная элита общества, способная мыслить и действовать нестандартно, творчески. Чтобы одаренные дети вырастали в одаренных взрослых, нацеленных на решение культурно-экономических и социально-политических задач на высоком уровне, необходимо бережно поддерживать развитие их интеллектуального потенциала, способствовать их самореализации, саморазвитию и творчеству.

Список литературы

1.Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.).- СПб.: Реноме, 2012.- с. 140-142

2.Унгарбаева Г.И., Әбдіғази С.Х. Пути формирования креативной поликультурной личности студента на занятиях русского языка (из опыта работы)//Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография/ под общ.ред. Т.М.Балыхиной. -М.:-РУДН,2017.- с.538-557.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Анализ научных работ по педагогике, психологии и методике преподавания иностранного языка показал, что проблемное обучение уже многие годы успешно разрабатывается и используется педагогами на различных предметах. У истоков данного типа обучения стояли М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, В.Т. Кудрявцев и С.Я. Рубинштейн. Большой вклад в разработку теории проблемного обучения внесли И.Я Лернер, М.М. Левина, Я.Л. Пономарев и другие.

По определению М.И. Махмутова проблемное обучение – это «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности» [1, 7]. Основное понятие и сущность проблемного обучения составляет проблемная ситуация, которая определяется А.М. Матюшкиным как «особый вид мыслительного взаимодействия объекта и субъекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им задания, которое требует найти новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» [2, 193]. С психологической точки зрения вовлечение в проблемную ситуацию воспринимается как острое состояние недостаточности знаний, что и является действенным стимулом для осуществления активного познавательного процесса.

Исследователи рассматривают специфику проблемной ситуации как с позиции преподавателя, так и с позиции учащегося (А.В. Брушинский, В.Т. Кудрявцев), выделяют этапы познавательной деятельности при решении проблемной ситуации (М.М. Левина), определяют показатели неизвестного в проблемной ситуации (Я.Л. Пономарёв). Кроме того, М.И. Махмутов выявил типы проблемных ситуаций, общие для всех предметов, определил цели создания проблемных ситуаций, определил несколько основных способов их создания, которые может выбрать преподаватель на основе знаний или условий возникновения различных типов проблемных ситуаций. М.И. Махмутов также сформулировал ряд правил создания проблемных ситуаций и определил условия их возникновения. А.М. Матюшкин выделил также правила, определяющие последовательность проблемных ситуаций.

Приемы проблемного обучения имеют особое значение в преподавании иностранного языка. Специфика данного предмета заключается, главным образом, в том, что у учащихся нет естественной языковой среды, а закрепление и развитие полученного навыка говорения возможно только при непосредственном общении на иностранном языке. Одной из основных проблем в обучении иностранному языку было и остается повышение эффективности учебного процесса путем активизации мыслительной деятельности учащихся, без которой невозможно эффективное обучение. В связи с этим исследователи в области методики преподавания иностранного языка непрестанно ведут поиск эффективных приемов активизации учебного процесса и повышения его эффективности. Применение приемов проблемного обучения позволяет, с одной стороны, реализовать возможность аутентичного общения на иностранном языке. Это особенно актуально в условиях преподавания иностранного языка в вузе, где, учитывая возраст аудитории, нецелесообразно использование вымышленных ситуаций или игр, которые в избытке применяются в школе. С другой стороны, мыслительная активность студентов стимулируется познавательной потребностью, которая в свою очередь, возникает в процессе разрешения проблемной ситуации. Использование приемов проблемного обучения на занятиях по иностранному языку дает возможность предъявить уже известный материал или разговорную тему «по-новому», предоставляет возможность студентам быть активно вовлеченными в учебный процесс и не скучать, ожидая очереди отвечать. Кроме того, использование проблемных ситуаций помогает студентам учиться самостоятельно.

Применение приемов проблемного обучения ограничено рядом условий. Например, создание проблемных ситуаций возможно только на основе уже имеющихся знаний, так чтобы «интеллектуальное затруднение» не стало непреодолимым. В преподавании иностранных языков применение приемов проблемного обучения целесообразно только на этапе развития умений, когда учащийся уже имеет достаточный уровень владения иностранным языком (разнообразный лексический запас, использование основных грамматических конструкций). В этой связи в условиях вуза создание проблемных ситуаций, оправдано по нескольким причинам:

- студенты имеют достаточный уровень интеллектуального развития;
- студенты испытывают стойкий интерес к изучаемому языку;
- у студентов наблюдается хороший уровень владения иностранным языком: обладают достаточным запасом лексических единиц, оперируют разными грамматическими конструкциями.

Основным учебником для студентов 1 курса кафедры иностранных языков по дисциплине «Практика устной и письменной речи» является «Практический курс английского языка» по редакцией А.В. Савватеевой [4], где представлены различные учебные тексты, упражнения и задания по различным языковым аспектам. Анализ данного учебника показал, что при

всем многообразии представленного материала в нем недостаточно упражнений проблемного характера.

Данный учебник делится на уроки, каждый из которых составлен по единой схеме:

1. Грамматические упражнения.
2. Вокабуляр по теме, за которым следуют упражнения на его усвоение.
3. Базовый текст по теме с набором упражнений, способствующих его правильному прочтению, запоминанию для последующего пересказа.
4. Раздел речевой практики, который содержит упражнения для развития устной диалогической и монологической речи.

Раздел, посвященный речевой практике состоит преимущественно из тренировочных упражнений на перевод с русского языка на английский и с английского на русский. В разделы также включены упражнения, которые позволяют организовать дискуссии со студентами по заданным темам.

Однако в указанном учебнике отсутствуют проблемные задания, способствующие созданию проблемных ситуаций, решение которых требуют от студентов творческих усилий и, таким образом, позволяющие развивать коммуникативную компетенцию учащихся.

Программа предусматривает следующие разговорные темы:

1. Времена года и погода. Проблемы окружающей среды (Weather, Seasons, Nature).
2. Города в Великобритании. Проблемы города и деревни (English Towns).
3. Изучение иностранного языка в Вузе: цели, содержание, методы и приемы обучения и самообучения (Learning Can Be Enjoyable).
4. Досуг: театр, опера, радио и телевидение (People at Leisure).

В ходе работы каждая из представленных тем делится на подтемы:

1) Weather, Seasons, Nature:
   А) Погода (Weather).
   Б) Времена года (Seasons).
   В) Природа (Nature).
   Г) Проблемы окружающей среды (Ecological Problems).
2) English Towns:
   А) Города в Великобритании (British towns).
   Б) Город и деревня (Towns and Villages).
3) Learning Can Be Enjoyable:
   А)
4) People at Leisure:
   А) Театр
   Б) Опера
   В) Радио
   Г) Телевидение

Предлагаются комплексы проблемных ситуаций по перечисленным темам для студентов 1 курса.

Комплекс 1: Weather, Seasons, Nature.

Тема 1: Weather.

Цель: организовать беседу учащихся по теме ‘Weather’ на основе прочитанного текста “Let’s talk about the weather[4, 163-164].

Форма работы: групповая.

Проблемная ситуация задается при помощи следующих проблемных заданий и вопросов.

1) Compare the weather in Great Britain and in your region.

2) Analyze the quotation from the text: “In a nation full of different people living in different areas with different backgrounds one thing that is common to all is the unpredictable weather.” Using your own examples prove that it is true for the Russian.

3) How do you understand such proverbs? Explain them. Express your point of view.

Weather, husbands, and sons come as you take them.

April weather, woman's love, rose-leaves, dice, and card-luck change every moment.

Тема 2: Seasons.

Цель: организовать беседу учащихся по теме ‘Seasons’ на основе прочитанного текста “Spring. Autumn.”[4, 169].

Форма работы: групповая.

Проблемная ситуация задается при помощи следующих проблемных заданий и вопросов.

1) Compare the seasons in Great Britain and in Russia.

2) Express your attitude to spring (summer, winter, autumn). Prove that every season is good.

3) How do you understand such proverbs? Explain them.

March comes in like a lion and goes out like a lamb.

March grass never did good.

April showers brings May flowers.

Тема 3: Nature.

Цель: организовать беседу учащихся по теме ‘Nature’ на основе прочитанных текстов “Weather Wisdom” [4, 170], “A Calendar” [4, 181], [4, 180].

Форма работы: групповая.

Проблемная ситуация задается при помощи следующих проблемных заданий и вопросов.

1) Discuss different weather signs and superstitions.

2) Prove the nature is beautiful in every season.

3) Compare the weather forecasts in (a), (b), (c) in Great Britain with the same month’s weather forecasts in Russia.

Тема 3: Ecological Problems.

Цель: организовать беседу учащихся по теме ‘Ecological Problems’ на основе прочитанных текстов “Text 1”, “Text 2”, “Text 3” [4, 182], [4, 183].

Форма работы: групповая, индивидуальная.

Проблемная ситуация задается при помощи следующих проблемных заданий и вопросов.

1) Express your opinion on the cases of the interaction and affection of the human world and natural world.

2) Taking into consideration the information from the text analyze the ecological situation in Orsk.

3) Taking into consideration the information from the text analyze the things to be done to improve the ecological situation in Orsk.

Задания для индивидуальной работы:

1) Explain the necessity of taking care of nature.

2) Comment upon the following quotation: “Nature provides a free lunch, but only if we control our appetites.” William Ruckelshaus

3) Comment upon the following quotation: “There are no passengers on Spaceship Earth. We are all crew.” Marshall McLuhan

4) Comment upon the following quotation: “Our environmental problems originate in the hubris of imagining ourselves as the central nervous system or the brain of nature. We’re not the brain, we are a cancer on nature.” Dave Foreman

Комплекс 2: English Towns.

Тема 1: London.

Цель: организовать беседу учащихся по теме ‘London’ на основе прочитанных текстов “London” [4, 198], “Ten popular places” [4, 217], “Windsor Castle” [4, 223-224].

Форма работы: групповая, индивидуальная.

Проблемная ситуация задается при помощи следующих заданий.

1) Comment upon the quotation from the text: “That was one thing about London: it made you feel tired in no time.” Explain the reason of such feeling.

2) Find out a necessary information about London double-deckers and their routs around London.

3) Work out a rout of the best London sights within 3-5 days.

Задания для индивидуальной работы:

1) Make up an advertisement inviting tourists to Windsor.

2) Make up an advertisement inviting tourists to Tower of London.

3) Make up an advertisement inviting tourists to Buckingham Palace.

4) Make up an advertisement inviting tourists to St. Paul’s Cathedral.

Тема 2: Transport.

Цель: организовать беседу учащихся по теме ‘Transport’ на основе прочитанных текстов “The Transport Service” [4, 204], “How to Cross the Road” [4, 215].

Форма работы: групповая.

Проблемная ситуация задается при помощи следующих заданий.

1) Find out what means of transport is the most preferable while visiting London.

2) Analyze the advantages and disadvantages of this or that kind of transport.

3) Formulate the traffic rules taking into consideration the peculiarity of British traffic.

Тема 3: Town and Country

1) Analyze the advantages and disadvantages of living in a country (in a town).

2) Find out the reasons of escaping from the country.

3) Analyze the conditions of living in an industrial city.

Комплекс 3: Learning Can Be Enjoyable.

Цель: организовать беседу учащихся по теме ‘Learning Can Be Enjoyable’ на основе прочитанного текста “How to study” [4, 239].

Форма работы: групповая, индивидуальная.

Проблемная ситуация задается при помощи следующих заданий.

1) Find out necessary psychological information on how to set goals and explain the rules.

2) Find out the information about the most effective ways of memorizing foreign words and share it with the group.

3) Explain the connection of keeping fit with the mental activity.

Задания для индивидуальной работы:

1) Try to follow the rules given in the text, try to fulfill every step and share your experience.

2) Make a schedule for a week.

3) Express your opinion on different subjects at your institute.

Таким образом, регулярное использование проблемных ситуаций способствует активизации процесса обучения иностранному языку студентов вуза и улучшит качество умений учащихся. Эффективность использования проблемных ситуаций как важного способа активизации учебного процесса зависит от их регулярного, а не эпизодического использования на занятиях по иностранному языку. У студента формируется интеллектуальная инициатива, установка на самостоятельное мышление, что приводит к качественно новому уровню владения предметом.

Список литературы

1. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов.- М. : Педагогика, 1975. – 258 с.

2. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Издательство: Директмедиа Паблишинг, 2008 - 392 с.

3. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / М.М. Левина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.

4. Савватеева, А.В. Практический курс английского языка :Первый этап обучения. Учеб. 2-е издание / А.В. Савватеева, И.С. Тихонова, Л.Б. Ковалева. – Дубна : Феникс+, 2002. – 592 с.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Фадеева М. Ю., канд. пед. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Интенсивное развитие глобальных процессов коммуникации привело к различным изменениям во многих сферах человеческой жизнедеятельности, и существенным образом изменился характер востребованности знаний иностранного языка.

Введение новых образовательных стандартов предопределило перемены и в содержании подготовки будущих профессионалов, и в разработке новых способов организации процесса обучения английскому языку, а также компетентностных параметров оценки качества образования.

Разработка инновационных методов, новейших технологий для подготовки специалистов к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере с применением инфокоммуникационных средств во многом зависит от принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2018-2025 годы» [1].

Приоритетом высшей школы является формирование лингвокоммуникативной компетентности у студентов всех специальностей, ведь профессиональный межкультурный диалог в поликультурном реальном пространстве и виртуальном мире есть настоятельное требование и необходимость осуществления эффективного делового общения в деятельности специалиста, гарантия его успешности.

Как показывает практика, преподаватели университета не в полной мере ориентированы на формирование лингвокоммуникативной компетентности в режиме аудиторных часов, также не существует реальной возможности совершенствования умений студентов, автоматизации навыков иноязычной коммуникации в производственных проблемных ситуациях совместно с процессом изучения ими общепрофессиональных дисциплин.

В качестве основных учебных целей в процессе обучения английскому языку в университете выделяем: систематизацию имеющихся и самостоятельно приобретенных студентами новых знаний в сфере профессиональной компетенции; развитие основных коммуникативных умений в сфере иноязычного профессионально-делового общения; формирование умений ведения диалога культур, учитывая особенности англоязычных стран; обогащение межличностных отношений, социального опыта в процессе группового общения, дискуссий и языковых проектов; самопознание студентов в отношении профессионально ориентированной коммуникации с целью

самосовершенствования; обучение продуктивным способам взаимодействия в сфере профессиональной деятельности в условиях квазипрофессиональной обучающей среды [12,10].

Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов в области профессиональной деловой коммуникации самым тесным образом связано с проблемой активации познавательной деятельности и мотивацией учения способами обучения.

Целью иноязычной коммуникации является построение таких отношений между людьми, которые обеспечат максимальный результат в совместной профессиональной деятельности в режиме реального времени и при помощи IT-технологий.

Опираясь на исследования В. Л. Темкиной, мы определяем лингвокоммуникативную компетентность будущих бакалавров как «особую ступень развития лингвокоммуникативной культуры» [9, 24].

В иноязычную профессионально-коммуникативную компетентность включены коммуникативные и профессиональные компоненты, которые восходят к лингвокоммуникативной компетентности, заключающейся в освоении практического иноязычного профессионального тезауруса, ценностных ориентаций иноязычной среды, комплекса необходимых коммуникативных умений, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной коммуникации в межкультурном диалоге на основе иностранного языка [12; 5].

Г. А. Краснощекова считает, что в иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции инженера заложены умения координировать и использовать в коммуникативных ситуациях лингвистические, страноведческие и профессиональные знания [4, 73].

Диалоговое пространство – это форма взаимодействия регионов, стран, сообществ, корпораций, групп, деятельность которых направлена на освоение избыточных коммуникативных потоков.

Эффективность деловой, профессиональной коммуникации выражается «в локализации взаимодействующих сторон через формирование общего для них пространства, а с другой – через обеспечение взаимного понимания циркулирующей информации и координации соответствующих действий. Речь идет о формировании многочисленных «ситуативных» пространств, устойчивость которых обеспечивается в основном функционально-целевыми и ресурсными потребностями взаимодействующих субъектов» [5, 70].

В. Д. Гришенко утверждает, что межкультурная компетентность – это характеристика личности, состоящая из трех компонентов: культурно маркированных знаний, сформированных коммуникативных умений и, как следствие, способности к межкультурному общению; а межкультурная компетенция – это деятельностная сторона личности обучаемого, которая направлена на реализацию и актуализацию межкультурной компетентности и на адекватное межкультурное общение в условиях диалога культур.

Исследователи С. А. Арзуханова, Т. А. Белова, О. А. Фролова, В. П. Фурманова, М. Г. Эрнст считают, что критериями уровня сформированности межкультурной компетентности студентов экономического вуза являются: ценностно-мотивационный (положительное отношение к иноязычной культуре; способность, желание и умение общаться в условиях межкультурного взаимодействия; ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности и др.); когнитивный (наличие знаний в профессиональной экономической области, знание культуры, истории, традиций своего народа и страны изучаемого языка, знание правил взаимодействия между людьми, моделей речевого поведения и др.); поведенческий (умения вести себя и оценивать свое поведение в разнообразных ситуациях межкультурного общения, решать задачи межкультурного взаимодействия в будущей профессиональной деятельности).

Е. А. Стояновская убеждена, что межкультурная компетентность студентов предполагает знание деловой культуры страны изучаемого языка, социокультурных аспектов ведения делового общения, особенностей экономического и бизнес-дискурса в разных странах (когнитивный компонент); принятие ценностей культуры; положительное отношение к культуре мира, к культуре и традициям участников делового общения (аксиологический компонент); умение организовать диалог культур (личностно-операциональный компонент); умение рефлексивного поведения, самооценка (оценочно-рефлексивный компонент) [8, 28].

Лингвокоммуникативная компетентность – это особый тип компетентности; целостная система представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого иностранного языка, позволяющая извлекать и добиваться полноценной коммуникации.

Лингвокоммуникативная компетентность студентов – это образовательный результат освоения практически необходимого иноязычного профессионального тезауруса, ценностных ориентаций иноязычной среды и комплекса коммуникативных умений, обеспечивающий готовность к осуществлению профессиональной коммуникации в межкультурном диалоге с использованием иностранного языка.

Критерием практического владения иностранным языком является умение уверенно пользоваться наиболее употребительными, относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности.

Практическое владение языком специальности предполагает умение самостоятельно работать со специальной литературой на иностранном языке с целью получения профессиональной информации и ведения профессионального диалога [12, 12].

Профессиональный диалог – это самостоятельная функционально-стилевая разновидность устной речи, отличающаяся от разговорной речи наличием заботы о форме выражения мысли, ее профессиональной точности, иными интенциями в сходных с разговорной речью явлениях, текстовой

организацией речи, насыщенностью терминологией, преобладанием имен существительных, доминированием частных вопросов [6; 7].

Межкультурный диалог – это неотъемлемый компонент мирного существования всех национальных общин, сообществ, которым следует обеспечить активное взаимодействие во всех отраслях науки, техники, образования, в экономических связях межкультурной коммуникации в соответствии с динамичностью их культурной самобытности.

Человеческий разум в совместной проектной деятельности, быстро развивающийся в моделировании и достижении качественно новых товаров и услуг на потребительском рынке, требует вовлеченности в процесс обучения и в университете, и в самостоятельных открытиях с целью личностного становления.

Диалог культур – взаимодействие (взаимообмен) различных культур между собой, взаимосотворение культурного пространства; совокупность непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений; одна из наиболее значимых для культурной динамики форм культурной коммуникации: в этом процессе происходят изменения культурных паттернов – форм социальной организации и моделей социального действия, систем ценностей и типов мировоззрения, становление новых форм культуроводчества и образа жизни.

Переговоры – одна из разновидностей диалога культур, модель которого строится на основе сущности переговорного процесса и факторов, его детерминирующих, с ориентацией на интерес сторон через принципиальный подход – установку на сотрудничество.

У. Мастенбрук (1995 г.) исходит из подхода к переговорам, основанного на выделении различных типов деятельности переговорщиков:

– достижение должных результатов;
– оказание воздействия на силовой баланс;
– создание конструктивной психологической обстановки;
– применение гибкой тактики с целью развертывания процесса.

Мастенбрук приводит два основания для создания своей модели:

1) характерные виды поведения, разворачиваемые на переговорах;
а) «сотрудничество – борьба»,
б) «развертывание (или исследование) – уклонение»;
2) переговорные дилеммы:
а) «уступчивость или неподатливость»,
б) «покорность или доминирование»,
в) «общительность или враждебность»,
г) «развертывание или уклонение».

Взаимодействие между самими компонентами – типами деятельности, видами поведения и переговорными дилеммами – имеет свою логику. Первый тип поведения – «сотрудничество – борьба» – координирует и интегрирует наиболее важные переговорные дилеммы с видами деятельности в переговорах.

Второй тип – «развертывание (или исследование) – уклонение» – относится к фразам и процедурным аспектам переговоров [7]. Одновременное исследование таких двух типов поведения, как сотрудничество и борьба, позволяет преодолевать различные формы взаимозависимости, продвигая решение лингвокоммуникативных проблем на переговорах в условиях диалога культур.

Самореализация личности студентов нами осуществлялась в инновационной деятельности на практических занятиях по английскому языку через активное использование новейших методических разработок: «Case-study», где студенты всех неязыковых специальностей выполняли задания в соответствии с их будущей профессиональной направленностью; метод проектов реализовывался с опорой на учебное пособие М. Ю. Фадеевой [11], в котором четко расписаны вариативные модели конструирования бизнес-проектов, презентаций с учетом производственной специфики, даны поэтапные задания по методу аварийных случаев на производстве.

«Getree технология» использовалась при формировании лингвокоммуникативной компетентности у студентов первых курсов для развития креативных способностей в практических, диалоговых, проблемных ситуациях путем выстраивания ряда ассоциаций, синонимов и антонимов, обогащая словарный запас, осуществляя творческие поиски информации.

Дизайн-проект студентов второго курса факультета МТФ был посвящен отечественному и зарубежному автопрому, деталям машин, схемам, производственным станкам современной инженерии. Презентация проекта показала высокий результат познавательной активности, речемыслительной деятельности, проявленных в процессе эффективного творческого выполнения профессиональных задач личностного развития и становления.

Английский язык является инструментом высококвалифицированной личности в науке, производстве и повседневной жизни в том случае, когда преподаватель, в соответствии с компетенциями ФГОС третьего поколения, учитывая междисциплинарные связи, реализует возможность формирования конкурентно способной на современном рынке труда личности выпускника, эффективно владеющей знаниями иноязычной деловой коммуникации.

Достаточный уровень образования и практический опыт все больше помогают человеку вырабатывать в себе способность к самостоятельному принятию решений (Bell, 1973, 1976).

Работники современной «экономики знаний» и сектора услуг имеют дело с людьми и идеями, они действуют в обстановке, где способности к нестандартному мышлению и свободным самостоятельным суждениям просто необходимы. Важнейшее значение приобретают творчество, воображение и интеллектуальная независимость. К тому же развитие средств массовой информации и современных информационных технологий открывает людям беспрепятственный доступ к информации, повышая уровень их независимости в этой сфере. Таким образом, рост образованности членов общества, повышение требований когнитивного и информационного характера в сфере экономической, педагогической деятельности и распространение знаний через

средства массовой информации делают людей более независимыми в интеллектуальном плане, что уменьшает когнитивные ограничения свободы выбора.

В. В. Путин в указе от 7 мая 2018 года определил стратегические цели страны, к которым относятся: «Культура», «Малый и средний бизнес», «Международная кооперация и экспорт». Глобальный диалог между культурными народностями, этносами, качественное оснащение научным материалом диалогового пространства – существенные составляющие цифровой экономики России, которую президент обсуждал за круглым столом 23.11.18 г.

Таким образом, образование является одним из мощных приоритетов отечественной науки, где, обучая студентов иностранному языку в соответствии с четко обозначенными компетенциями, преподаватель помогает становлению профессиональной личности, способной конкурировать с другими специалистами и в нашей стране, и за рубежом.

Список литературы

1. Постановление правительства Российской Федерации «Развитие образования на 2018-2025 годы» от 26 декабря 2017 г. № 1642 (утверждена государственная программа Российской Федерации). – Режим доступа: http://obraz/tm breg.ru/images/doc/proekt/2018/1642.pdf

2. Andopedia. org. Особенности и структура учебной деятельности в теории Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

3.Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, 2009. – 318 с.

4. Краснощекова, Г. А. Роль преподавателя в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей / Г. А. Краснощекова // Иностранные языки : лингвистические и методические аспекты. – 2015. – № 32. – С. 72-77.

5. Леонова, А. А. Социальное пространство и пространство диалога : особенности соотношения / А. А. Леонова. – cyberlenika.ru

6. Паршина, О. Н. Профессиональный диалог : автореферат дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / О. Н. Паршина. – Саратов, 1994. – 18 с.

7. Сафина, А. А. Коммуникационный менеджмент : учебное пособие / А. А. Сафина, А. Э. Устинов. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2015. – 104 с.

8. Стояновская, Е. А. Формирование умений делового общения у студентов-экономистов на основе проблемно-модульной технологии : дис. … канд. пед. наук / Е. А. Стояновская. – Воронеж : Воронежский государственный технический университет, 2011. – 229 с.

9. Тёмкина, В. Л. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов : монография / В. Л. Тёмкина. – М., 2002. – 200 с.

10. Чошанов, М. А. Компетентность как свойство личности и условие обновления современного образования [Электронный ресурс] / М. А. Чошанов. –Режим доступа: www//superinf.ru

11. Фадеева, М. Ю. Развитие профессиональной компетентности студентов в сфере инфобизнеса и инфокоммуникаций : учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2017. – 124 с.

12. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Ю. Фадеева. – Оренбург, 2013. – 23 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ЛИНГВОЭСТЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ

Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Предмет данной статьи — сопоставительный лингвоэстетический анализ переводов одного текста, выполненных одним и тем же автором в разных жанрах. Такая работа может быть весьма полезна на занятиях по стилистике и теории перевода на факультете иностранных языков.

Для анализа мы взяли работы орского поэта и переводчика Ю. И. Лифшица. В его творчестве значительное место занимает многолетняя работа над произведениями В. Шекспира. Он перевел 8 пьес великого англичанина, а также его сонеты, причем дважды: полностью — рифмованным стихом (впервые — в газете «New Ведомости» в 2004-05 гг.). 11 из них были включены в академическое издание сонетов Шекспира в серии «Литературные памятники» — М.: Наука, 2016) и 42 стихотворения — белым стихом (в газете «Металлург» в 1996-98 гг.), повторив в этом отношении опыт переводчика XIX в. Ивана Мамуны.

Основательность и серьезность подхода Лифшица к делу проявилось и в попытке теоретического осмысления своего и чужого опыта работы над Шекспиром и оформилось в обширном эссе «Как переводить сонеты Шекспира» (опубликовано на сайте «Русский Шекспир» и некоторых других интернет-ресурсах).

Нас в данном случае интересует сопоставительный анализ разных версий сонета 1.

Приводим его **в оригинале** (далее — **ВШ 1**)

1 From fairest creatures we desire increase,
2 That thereby beauty’s rose might never die,
3 But as the riper should by time decease,
4 His tender heir might bear his memory:
5 But thou, contracted to thine own bright eyes,
6 Feed’st thy light’s flame with self-substantial fuel,
7 Making a famine where abundance lies,
8 Thyself thy foe, to thy sweet self too cruel.
9 Thou that art now the world’s fresh ornament
10 And only herald to the gaudy spring,
11 Within thine own bud buriest thy content,
12 And, tender churl, mak’st waste in niggarding:
13 Pity the world, or else this glutton be,
14 To eat the world’s due, by the grave and thee [4, 39]

Перевод Ю. Лифшица белым стихом (далее **— ЮЛ 1)**

1 Мы страстно жаждем, чтобы умножалось
2 Все что ни есть прекрасного на свете.
3 Пусть роза — воплощенье красоты, —
4 Завянет, распуститься не успев,
5 Но в памяти потомства своего,
6 В его бутонах нежных возродится.
7 Но ты в свои лучистые глаза
8 Глядишь и глаз не можешь отвести,
9 Помолвлен с отражением зеркальным.
10 Сгораешь ты на медленном огне,
11 В костер бросаешь собственную сущность,
12 Хотя, глодая самого себя,
13 Ты голодаешь, сидя на пиру,
14 И ненавидишь до смерти себя,
15 Желая смерти юности своей.
16 Ты ныне освежаешь, украшая,
17 Весь этот мир; не кто иной, как ты
18 Весны предвозвещаешь торжество
19 И в то же время губишь на корню
20 В себе самом начало новой жизни,
21 Хоронишь содержание свое,
22 Тем самым, юный скряга, совмещая
23 В одном лице и мота и скупца.
24 Жалея мир, смири свой аппетит,
25 Не то твоя проглотит ненасытность
26 Не что-нибудь, а достоянье мира
27 Да и тебя навек загонит в гроб.

25.02.1996 — 15.06.1996 [1]

Рифмованный вариант (далее — **ЮЛ 2)**

Пусть только наилучшее растёт!
И не погибнет роза красоты,
Когда цветы умрут, но в свой черёд
Их обессмертят юные цветы.
А ты, влюблённый в собственную стать,
Горишь самоубийственным огнём,
В пиру предпочитаешь голодать,
Чтоб жертвой стать себе и палачом.
В тебе — весь мир, ты — юности венец,
Весны герольд, но свой богатый клад
В себе ты прячешь, милый мой скупец,
И в то же время тратишь невпопад.
Не ешь того, что всем принадлежит,
Не то тебя убьёт твой аппетит.

[*2004*] [3, 19]

2019

Лифшиц столкнулся с проблемой, которая возникает перед любым переводчиком сонетов Шекспира: в рифмованном 14-строчном сонете очень трудно, практически невозможно, передать во всех подробностях сложнейшую барочную образность автора и его своеобразную логику. По-видимому, самые значительные интерпретаторы ВШ С. Маршак и А. Финкель олицетворяют два полюса — поэтический перевод, который значительно упрощает и гармонизирует оригинал, и буквализм, представляющий оригинал более полно и точно, однако проигрывающий в художественности.

В «белом» переводе Лифшиц отказывается от эквилинеарности и эквиритмии, т. е. от соблюдения количества строк и строфики и рифмовки, излагает содержание ВШ 1 в форме, аналогичной монологу из шекспировский пьес [2, 14]. ЮЛ 1 содержит 27 строк, т. е. почти вдвое больше, чем в каноническом сонете, зато скрупулезно передает смысл подлинника. В ЮЛ 2, напротив, эквилинеарность и эквиритмия соблюдены максимально, вплоть до сплошных мужских клаузул.

В белом стихе Лифшиц стремится к воссозданию, авторского синтаксиса, но отчасти передаёт звукопись. В оригинале:

From fairest creatures we desire increase.

В ЮЛ 1:

Мы страстно жаждем, чтобы умножалось
Все что ни есть прекрасного на свете.

У Шекспира в строке 1 повторяются сначала отдельные звуки, потом целые звуковые синтагмы: ***crea**tures, in**creas**e* [k —— r — i: — z], у Лифшица — и отдельные звуки: *в**с**ё, е**с**ть* [с], и комбинации звуков, причем с тенденцией к укрупнению: ***жаж**дем, умно**жа**лось* [жа], *прекра*[снава на св’]*ете.* То есть у переводчика не передаются конкретные звуки, а воспроизводится сам характер звукописи. Аналогичным образом Лифшиц пытается выдержать и ассонанс: у Шекспира он строится на гласных переднего ряда: [i; i:] *fair**e**st cr**ea**tur**e**s w**e** d**e**sire **i**ncr**ea**se* у Лифшица — на звуке [а]: *стр*[а]*стн*[а], *ж*[а]*ждем, умн*[а]*ж*[а]*л*[а]*сь*. Мы далеки от мысли, что Шекспир вкладывал в свою фонетическую оркестровку определенный смысл. Можно говорить лишь о субъективном восприятии читателя. Постепенное укрупнение повторяющихся звуковых комбинаций может работать на закрепление смысла, выраженного в центральных словах: *increase* и *умножалось*. Звукописью может создаваться эффект расширения, разрастания. Ассонансы, т. е. гласные, прошивающие, пронизывающие строку, подчеркивают ее единство. *Связность* на фонетическом уровне вполне может служить оформлением темы родственных *связей*, о которых говорится в этих строках и сонете в целом.

Так или иначе, в оригинале применяется не просто звукопись, а звукопись особого рода: аллитерации тяготеют к укрупнению и поддерживаются ассонансами. Лифшиц, хотя и оперируя другими звуками, сохраняет сами эти принципы.

В стихотворном переводе он этого не делает, если повторы звуков и есть, они гораздо менее заметны (*то**л**ько наи**л**учшее*) или дистанцированы (*пу**ст**ь... ра**ст**ет*).

Первая же фраза в обоих перевода различается диаметрально: *Мы страстно жаждем, чтобы умножалось // **Всё,** что ни есть прекрасного на свете* (ЮЛ1) и *Пусть **только** наилучшее растет!* (ЮЛ 2). Кроме того, резко меняется модальность и цель высказывания: в первом случае — констатация: мы *жаждем, чтобы умножалось*, во втором — оптатив, т. е. пожелание: *пусть растет!* Конечно, меняется и эмоциональный регистр — вернее, эмоциональность возникает во втором случае. Понятно, что переводчик только для размера вставил слово «*только*», отчего возникает неуместный и отсутствующий у Шекспира мотив элитаризма. В оригинале: мы особенно жаждем, страстно жаждем, чтобы развивалось наилучшее, но там не сказано: пусть увянет всё остальное. Конечно, слово «*растет*» можно понимать по-разному: не только произрастает, но и ‘преумножается, развивается, совершенствуется’, однако и это не лучший вариант.

Сугубо аллегорическое, эмблематическое значение слова «*роза*»: *beauty’s rose might never die* — ‘чтобы *роза красоты* никогда не могла умереть’, как ни странно, передано в стихотворном варианте, что технически труднее:

И не погибнет роза красоты,
когда цветы умрут, но в свой черёд
их обессмертят юные цветы.

Здесь четко сказано, что *роза красоты* и *цветы* — не одно и то же. В ЮЛ 1, напротив:

Пусть роза — воплощенье красоты, —
Завянет, распуститься не успев,
Но в памяти потомства своего,
В его бутонах нежных возродится.

Здесь роза — не аллегория, а символ, т. е., с одной стороны, это обобщенный образ (*воплощенье красоты*), с другой — реальный цветок. Правда, не совсем ясно, как этот реальный цветок оставит потомство, не успев распуститься. Вероятно, это все-таки не настоящая роза...

Лифшиц, видимо, ради разнообразия, отказался от повторения слова tender — сначала *tender heir* (‘нежный потомок’), потом *tender churl* (‘нежный скряга’). В первом случае это слово употребляется в положительном контексте (даже если учесть дополнительные оттенки: ‘хрупкий, слабый’, то такие потомки, спасающие предка от забвения, тем более вызывают уважение), во втором — в отрицательном. Мы полагаем, в повторе данного слова есть смысл: адресат Шекспира сам уже не дитя, ему пора быть отцом, а он отвергает эту роль, предпочитая оставаться *нежным* потомком. Нежный скряга — это не просто оксюморон (вернее, катахреза — сочетание не прямых, а контекстуальных антонимов), но еще и упрек в инфантильности. Лифшиц не воссоздает этой детали ни в стихотворном переводе (*юные цветы — милый мой скупец*), ни, что удивительно, в белом (*в бутонах нежных — юный скряга*).

Важная для сонета тема потомства, выраженная в слове *heir,* передана только в ЮЛ 1, да и то за счет декомпрессии — расширения текста (*в памяти потомства своего, в его бутонах нежных*).

Второй катрен ВШ 1 в концентрированном виде содержит необыкновенную, ярчайшую образность: друг поэта заключил свадебный контракт со своими яркими глазами, кормит пламя своего света самим собой (как свеча), устраивает голод там, где изобилие, он враг самому себе, жестокий к своему сладостному «Я» (*to thy sweet self*). Конечно, передать всё это буквально — немыслимо даже белыми стихами. Лифшиц проясняет шекспировские образы, делая их более привычными. Герой помолвлен не со своими собственными глазами, а с зеркальным отражением, что ассоциируется с более знакомым образом Нарцисса. Образ питания пламени самим собой не передан вообще. Образ голода посреди изобилия (искусственного голода при богатом урожае) заменен несколько менее абсурдным голоданием на пиру. Шекспировская строка *Thyself thy foe, to thy sweet self too cruel* расшифрована (вместо абстрактного *thy sweet* ***self*** более определенное ***юности*** *своей*), причем, как и в оригинале, сохраняются повторы, хотя и других слов:

И ненавидишь ***до смерти*** *себя,*
Желая ***смерти*** *юности своей.*

Как и следовало ожидать, в ЮЛ 2 тенденция к прояснению проявляется тоже: *А ты, влюблённый в собственную стать*. С другой стороны, фраза *горишь самоубийственным огнём* ближе к ВШ 1, хотя и проще. Образ пира из ЮЛ 1 сохранен: *в пиру предпочитаешь голодать*. Последняя строка этого катрена дана в компрессивном виде: *чтоб жертвой стать себе и палачом*.

В обоих вариантах Лифшиц так или иначе усиливает шекспировские формулировки, переводя их в тропеическую форму: ***bright*** *eyes* — ***лучистые*** *глаза* (ЮЛ 1), которые не очень уместно ассоциируются с таковыми же глазами княжны Марьи; *thyself thy* ***foe*** — ***жертвой*** *стать себе и* ***палачом*** (ЮЛ 2).

В данном фрагменте ВШ 1 есть, по крайней мере, две очевидные особенности. Во-первых, концентрация местоимений, доходящая до тавтологии: *thou*, *thine* own, *thy*, *self*-(substantial), *thyself thy*, *thy*, *self*. Этот прием аккумуляции абсолютно откровенен и понятен: Шекспир подчеркивает эгоизм героя, замыкание в самом себе. Лифшиц, видимо, для избежания тавтологии несколько уменьшает количество таких слов, хотя в общем сохраняет эту черту, особенно в ЮЛ 1:

Но ***ты*** *в* ***свои*** *лучистые глаза*
Глядишь (...)
Сгораешь ***ты*** *на медленном огне,*
В костер бросаешь ***собственную*** *сущность,*
Хотя, глодая ***самого себя****,*
Ты *голодаешь, сидя на пиру,*
И ненавидишь до смерти ***себя****,*
Желая смерти юности ***своей****.*

Во-вторых, Шекспир прибегает к игре слов путем повторов и созвучий во фразе *Thyself thy foe, to thy sweet self too cruel*: *thyself — thy ... self, to — too.* Возможно, это самоценные каламбуры, которых много и в стихах, и в пьесах Шекспира. В стихотворном варианте эта особенность отсутствует, но в ЮЛ 1 присутствует игра слов — других:

Хотя, ***глодая*** *самого себя,*
Ты ***голодаешь****, сидя на пиру,*
И ненавидишь ***до смерти*** *себя,*
Желая ***смерти*** *юности своей.*

В первом случае это парономазия, выражающая двойственность поведения героя, во втором — обыгрывание фразеологически связанного и свободного значения слова.

В переводах последних 6 строк Лифшиц достаточно полно передает причудливый орнамент образности и логики оригинала, расшифровывая в обоих случаях слово *grave*, формулируя мысль о губительности эгоизма не только для мира, но и для самого эгоиста: *ненасытность* (...) *тебя навек загонит в гроб* (ЮЛ 1) и *тебя убьет твой аппетит* (ЮЛ 2). Для слова *glutton* (‘обжора’) более точный вариант — *ненасытность*.

Эпитет, взятый Шекспиром для весны — *gaudy*, т. е. ‘буйная, пестрая, вульгарно яркая, крикливая’ — по-видимому, оттолкнул переводчика, в ЮЛ 2 для него нет вообще никаких эквивалентов, а в ЮЛ 1 она *торжествующая*. Этот распространенный старославянизм подкреплен другим, редким — *предвозвещаешь*, усиливающим книжную окраску этого фрагмента.

Во фразе *Within thine own bud buriest thy content*, где имеется в виду росток, в ЮЛ 2 он заменен кладом, который семантически увязан со *скупцом* в следующей строке. В ЮЛ 1 сохранен «растительный» смысл этой метафоры: *губишь* ***на корню*** *в себе самом начало новой жизни*.

Таким образом, мы видим, что в двух переводах у одного и того же автора встречаются отдельные диаметральные расхождения в деталях. С другой стороны, некоторые нововведения переводчика совпадают: пир вместо урожая и разъяснение шекспировского образа *гроба* в финале.

Некоторые нюансы ВШ 1 переданы точнее в ЮЛ 1, некоторые в ЮЛ 2. Первое, возможно, из-за более пространной формы, позволяющей комментировать шекспировский текст, второе — из-за последующего осмысления оригинала. Сравнение обеих версий ВШ 1 позволяет не только изучить переводческий метод и его эволюцию, но и лучше осознать первоисточник: что переводчик сохранил в обоих текстах из оригинала и из своей трактовки, что заменил. Например, в разный вариациях этого сонета реализуются противоположные стратегии. В ЮЛ 1 — расширение, максимальное приближение к оригиналу, его разъяснение, в ЮЛ 2 — компрессия, упрощение. В ЮЛ 1 реализуется преимущественно нейтральная стилистика, в ЮЛ 2 — умеренно-книжная. В ЮЛ 1 сохраняется образная эклектика, разбросанность шекспировых образов, в ЮЛ 2 — большее единообразие (например, в ЮЛ 1 рядом росток, погибший в почке, и скупость, в ЮЛ 2 — спрятанный клад и скупость).

Но, при этих различиях, сохраняются центральные мотивы ВШ 1 (введенный автором в обоих текстах образ голодания на пиру поддерживает сквозную тему еды, пожирания, поглощения), сохраняет, а иногда усиливает парадоксальность образов (например, через сближение слов *голодать* и *глодать*), подчеркивая тем самым общую абсурдность описываемой ситуации. Текст Шекспира строится на взаимоисключающих противоречиях (оксюморонах, катахрезах): *famine — abundance, tender churl* и др., подчеркивающих ненормальность эгоизма.

Для стилистического анализа всегда бывает ценным сопоставление черновых вариантов или разных редакций произведения. Гораздо интереснее, когда один и тот же автор создаёт несколько вариаций одного текста, являющихся самостоятельными законченными произведениями (например, три версии «Леноры» Г. Бюргера у В. А. Жуковского). Такие случаи довольно редки, и вариации Ю. И. Лифшица могут послужить полезным материалом как для собственно филологического анализа сонетов Шекспира, так и для обучения студентов.

Список литературы

1 Лифшиц, Ю. В. Шекспир. Сонеты 1-42. Экспериментальные / Ю. Лифшиц [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://poezia.ru/works/107672

2 Первушина, Е. А. Предисловие // Шекспир У. Сонеты : Пер. Ю. И. Лифшица / Е. А. Первушина [Текст]. — Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2006. — С. 3-16.

3 Шекспир, У. Сонеты : Пер. Ю. И. Лифшица / У. Шекспир [Текст]. — Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2006. — 176 с.

4 Шекспир, У. Сонеты : на англ. яз. с параллельным русским текстом / Сост. А. Н. Горбунов / У. Шекспир [Текст]. — М.: Радуга, 1984. — 368 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ ЭКЗАМЕНА BUSINESS ENGLISH CERTIFICATE В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Хрущева О.А., к.фил.н., доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное Учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Мир, в котором мы живем сегодня, – это мир без границ, в том числе в сфере образования. Студенты участвуют в программах международного обмена, продолжают обучение в зарубежных образовательных учреждениях, работают в транснациональных корпорациях. Однако первостепенным требованием для приобретения любого международного опыта является знание иностранного языка. Причем уровень владения иностранным языком должен быть подтвержден документально и предпочтительно в результате сдачи международных языковых экзаменов.

Студенты, обучающиеся по магистерской программе «Английский язык для бизнес-коммуникации» (направление 45.04.01 Филология), в большинстве отличаются высоким уровнем владения иностранным языком изначально, а также совершенствуют свои знания и умения в ходе изучения цикла лингвистических узко-специальных дисциплин на протяжении всего периода обучения в магистратуре. Благодаря этому магистранты названного профиля приобретают реальный шанс успешно сдать международный экзамен по своему профилю, открывающий множество перспектив в плане дальнейшего обучения и трудоустройства, – Business English Certificate (BEC), сертификат для делового английского языка.

Данный экзамен относится к группе кембриджских международных экзаменов и включает три уровня:

- BEC Preliminary;
- BEC Vantage;
- BEC Higher.

Первый из перечисленных вариантов подтверждает знания английского языка на уровне Intermediate; второй – Upper-Intermediate; третий – Advanced. Все три уровня нацелены на контроль знаний и умений студента по английскому языку в сфере бизнеса и делового общения.

Формат проведения экзамена подразумевает выполнение четырех частей: чтение, письмо, разговорная речь, аудирование. В частности, на уровне BEC Higher, который может быть рекомендован для сдачи магистрантам профиля «Английский язык для бизнес-коммуникации», часть экзамена по контролю навыков чтения длится один час и содержит шесть заданий: вопросы с вариантами ответов, соотнесение с возможными вариантами, заполнение пробелов на уровне слов, заполнение пробелов на уровне предложений, заполнение пробелов с вариантами ответов и выявление ошибок; вторая часть по контролю навыков письма длится 1 час 10 минут и содержит два задания:

составить краткий отчет (на основании графической информации, 120-140 слов), и выполнить задание (на выбор): отчет, предложение или образец деловой корреспонденции (200-250 слов); третья часть – аудирование, длится приблизительно 40 минут и состоит из трех заданий: заполнение пробелов или завершение фрагментов текста, соотнесение с возможными вариантами и вопросы с вариантами ответа (в качестве текстов используются монологи и диалоги, включая интервью, беседы, телефонные разговоры и выступления); часть по контролю навыков и умений разговорной речи длится, как правило, 16 минут, проводится двумя независимыми экзаменаторами и включает ответ на три вопроса, презентацию (около 1 минуты), а также подразумевает участие в совместной работе с другим кандидатом. Результат каждой части экзамена составляет 25% общей оценки. Все кандидаты получают отчет о результатах экзамена, включающий в себя оценку по каждой части экзамена в соответствии с Кембриджской шкалой языковых уровней, общий результат экзамена по Кембриджской шкале языковых уровней, общая оценка за весь экзамен и оценка по Шкале Совета Европы [1].

Вышеописанный формат проведения экзамена и его составные элементы свидетельствуют о том, что контролю подлежат традиционные составляющие языкового образования, которые в ходе своего обучения отрабатывают и магистранты-филологи. Однако существуют специфические навыки и нюансы, необходимые для успешной сдачи международного экзамена и требующие от студентов глубокого осмысления, доведения их до автоматизма.

Нам представляется рациональным введение и использование материалов экзамена BEC в процессе подготовки магистрантов профиля «Английский язык для бизнес-коммуникации» за счет часов, отведенных для самостоятельной работы, и ресурсов, размещенных в свободном доступе в качестве демо-версий экзамена [2]. В частности, дисциплина «Деловой иностранный язык» предусматривает 292,5 часа самостоятельной работы и имеет своей целью «достижение практического владения деловым английским языком, развитие профессиональной иноязычной компетентности; приобретение знаний и формирование практических навыков владения английским языком, уровень которого позволит использовать приобретенный опыт в письменном и устном общении при решении различных вопросов делового характера в профессиональной деятельности и бизнес коммуникации» [3], что напрямую соотносится с содержанием экзамена Business English Certificate.

Отметим, что содержание экзамена BEC также коррелирует с компетенциями, на формирование которых направлен процесс изучения дисциплины «Деловой иностранный язык», а именно ОПК-4 способность демонстрировать углубленные знания в избранной конкретной области филологии, ПК-10 способность к созданию, редактированию, реферированию систематизированию и трансформации (например, изменению стиля, жанра, целевой принадлежности текста) всех типов текстов официально-делового и публицистического стиля, ПК-11 готовность к планированию и осуществлению публичных выступлений, межличностной и массовой, в том числе

межкультурной и межнациональной коммуникации с применением навыков ораторского искусства [3].

Подводя итог, отметим, что практика использования материалов международного экзамена Business English Certificate в процессе обучения студентов-филологов, обучающихся по магистерской программе «Английский язык для бизнес-коммуникации», способствует совершенствованию базовых умений и навыков по иностранному языку, а также обеспечивает перспективу успешной сдачи экзамена.

Список литературы

1. Cambridge Assessment English. – URL: http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-tests/qualifications/business/. – Дата обращения: 29.12.2019.

2. Intelligent Business BEC Tests. – URL: http://www.pearsonlongman.com/intelligent_business/bec_tests.html. – Дата обращения: 29.12.2019.

3. Рабочая программа дисциплины «М.1.В.ОД.2 Деловой иностранный язык» /сост. Е.В. Турлова. – Оренбург: ОГУ, 2017. – 12 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Шнякина О. Ю., Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Статья рассматривает основные технологии корпусной лингвистики, которые способствуют эффективному обучению лексике в школе. В статье приводятся описания наиболее приемлемых для использования в обучении лингвистических корпусов, а также дается обзор современного опыта проведения экспериментов, выявляющих эффективность обучения школьников иностранному языку с помощью технологий корпусной лингвистики.

Подавляющее большинство современных лингвистических исследований, так или иначе, опираются на текстовый материал. Как известно, лингвистический корпус - совокупность текстов, собранных в соответствии с определёнными принципами, размеченных по определённому стандарту и обеспеченных специализированной поисковой системой. Отличительным признаком корпуса, в первую очередь, является его репрезентативность. Электронный корпус постоянно продолжает обогащаться. Помимо решения научных задач, корпус может быть использован в практических целях. Автоматизированное извлечение информации из корпуса текстов, выделение ключевых слов или подсчет употреблений термина, анализ сочетаемости термина – технологии корпусной лингвистики. В настоящее время существует большое количество значимых национальных корпусов, таких как Британский национальный корпус (более 100 млн. словоупотреблений), CANCODE (Кембриджский и Ноттингемский письменный корпус английского языка) – специализированный корпус, представляющий как письменную, так и академическую речь. Широко известен такой корпус как Кембриджский международный корпус северо-американского английского языка, материалы которого легли в основу грамматики «Cambridge Grammar of English» [9]. Стоить упомянуть Национальный корпус русского языка, который на данный момент составляет около 360 млн. словоупотреблений.

Польза применения технологий корпусной лингвистики для преподавания языка уже давно является общепризнанной [7, 14, 16]. В настоящее время широкую популярность набирают учебные материалы, использующие технологии корпусной лингвистики. Например, учебник МакКарти находит широкое применение в обучении языку [9], и все основные издатели теперь предоставляют основанные на корпусе словари [8]. Эксперименты с непосредственным применением материалов корпуса и методов корпусов в языковых классах - явление относительно недавнее. Понятия корпусов и конкордансов были введены в среду изучения языка в 1969 году [10, 16], но именно работа Т. Джонса (1986) [6] и его идея обучения на основе данных в

1980-х годах породили интерес и дальнейшие эмпирические исследования [4, 13, 14]. Однако, данный инструмент до сих пор еще не широко используется в языковых классах. Необходимо провести большое количество экспериментов с целью использования корпусов на практике. Исследования выявляют новые способы и новые языковые элементы, которые могут быть представлены таким образом, чтобы облегчить применение корпусных технологий в классе. Именно в этом и заключается цель данной статьи: показать примеры задач, которые можно разработать с использованием небольшого корпуса, и проанализировать реакцию студентов на них.

Для адекватного владения языком необходимо иметь обширный словарный запас. Как утверждает Дж. Синклер, тщательное изучение лингвистического корпуса способствовало выявлению неопределенной и почти несуществующей границы между грамматикой и лексикой [12]. В настоящее время лексика преподается в неразрывной связи с грамматикой. Кроме того, регулярные языковые занятия не могут охватывать огромное количество лексических тематик, которые студенты должны изучать. Студентам необходимо обучаться самостоятельно, а учителя современного языка должны научить их, какую лексику и как ее необходимо изучать. Именно данные корпуса в различных заданиях могут повысить осведомленность учащихся о том, что изучать и как это делать. Главной функцией языкового корпуса в школе является служить базой примеров. Корпус может оказать неоценимую помощь преподавателям в поиске языкового материала для составления индивидуальных, контрольных и проверочных заданий по различным разделам программы. Большое количество текстов для обучения взяты непосредственно из художественной или научной литературы, однако, для общего развития школьников нужно включать в учебный материал образцы тех текстов, которые имеют отношение к современной жизни, а не только к литературе.

Обычно в корпус входят подкорпуса, например: основной корпус, газетный корпус, параллельные корпуса, корпуса поэтических текстов, корпус устной речи, мультимедийный корпус и т.д. Как уже упоминалось ранее, данный корпус может быть полезен для составления различных упражнений, тестов, для составления учебных материалов, организации научной работы или самостоятельной работы школьника. Преподаватели знают, что многие группы слов находятся у школьников в пассивном словарном запасе, а иногда и вовсе оказываются незнакомыми и непонятными для них. Это относится, например, к разговорной, стилистически окрашенной лексике. Это редко встречающиеся слова, и подобрать примеры их употребления из текстов - достаточно трудная задача. С помощью корпуса можно быстро найти примеры предложений с неизвестными словами.

В Корпусе можно найти примеры на употребление членов синонимического ряда. Они будут способствовать не только усвоению значений отдельных слов, но и осознанию семантических различий между ними. Вернемся к актуальности применения методов корпусной лингвистики на практике. Существуют экспериментально-обоснованные доказательства того,

что школьники, которые заучивают материал, дольше и менее эффективнее овладевают языковыми компетенциями и навыками, чем те, которые формируют собственное представление о языке с помощью лингвистических корпусов. Первая группа студентов не может адекватно воспринимать окружающую действительность [1]. В нашей стране в учебниках и пособиях можно встретить так называемые «искусственные», нерепрезентативные примеры. Традиционные учебные пособия, которые не опираются на эмпирический подход, неадекватны реальному естественному состоянию языка и его применению. В настоящее время известно, что существуют большие расхождения между тем, что прописано в учебниках и реальным общением [2].

Предполагается, что именно технологии корпусной лингвистики являются наиболее эффективными в сравнении с другими технологиями обучения лексике. В. К. Боренич, С. Маринов, М. М. Саллуццо (Višnja Kabalin Borenić, Sanja Marinov, Martina Mencer Salluzzo) в своем исследовании провели эксперимент среди школьников, в котором им предлагалось пройти тестирование, состоящее из трех различных упражнений, основанных на корпусе [15]. Данный корпус включал в себя тексты из области туризма. Каждое упражнение было направлено на конкретную языковую проблему, с которой, по мнению авторов, студенты должны были справиться и понять, но не без каких-либо трудностей. Исследователи сконцентрировались на преподавании словарного запаса, так как считается, что лексическую информацию намного легче изучать. Первая задача состояла в том, чтобы расширить диапазон употребления слова ‘run’ и повысить осведомленность учащихся о дополнительных значениях слова, которые необходимо выучить. Во втором задании школьники должны были заполнить 14 пропущенных предложений одним из двух фразовых глаголов: ‘make for’ или ‘make up for’. В третьем задании ученикам было предложено изучить 16 примеров и выяснить, существует ли разница в использовании слов ‘made from’ и ‘made of’. Затем их попросили сделать запись каждого из словосочетаний. В записи журнала они должны были отметить свои впечатления и возможные трудности в решении задачи. Журнал состоял из общих вопросов и вопросов, связанных с конкретными задачами. Обучающихся также попросили объяснить путь, по которому они шли, пытаясь решить задачи. Суммарный балл для всех студентов показал удовлетворительную общую точность: 80% всех предложений были выполнены правильно. Более 50% студентов допустили менее 2 ошибок. 9,8% студентов допустили 7 или менее правильных ответов. Наибольшие затруднения для студентов доставило задание 2. Качество ответов учащихся было обратно пропорционально воспринимаемому уровню сложности задачи: студенты, которые приложили незначительные усилия, нашли задачу легкой, в то время как студенты, которые решали задачи более длительное время, находят задание сложным, но интересным и полезным. Очевидно, что такого рода задачи лучше всего подходят для высоко мотивированных и любознательных учеников. Значительное количество обучавшихся оценили корпусный подход и расширение своих возможностей с

помощью технологий корпусной лингвистики. Они обнаружили, что основанные на корпусе упражнения развивают навыки, важные для повышения качества обучения и понимания посредством параллельного наблюдения за различными примерами использования, практического применения знаний, самостоятельности в установлении правил, создания смысла из контекста и выявления отношений между языковыми явлениями. Значительное число студентов посчитали, что основанный на корпусе подход улучшил словарный запас и был более интересным, чем традиционные способы обучения.

К сожалению, использование аутентичного материала корпуса является довольно инновационным и недостаточно изученным методом преподавания / обучения. Предполагается, что наилучшей практикой будет постепенное внедрение корпусного и интенсивного чтения как долгосрочного процесса и неотъемлемой частью общего процесса изучения языка. Проблема несуществующего контекста также может быть решена путем поощрения школьников использовать различные справочные материалы и исследовать более длинные отрезки исходных текстов. Также была признана четкая ориентация на самостоятельное приобретение новых знаний с помощью технологий корпусной лингвистики. Таким образом, процесс обучения языкам начнет переход из пассивного использования лексического материала в активное его использование. Глубина и долговременное удержание знаний признаны главным преимуществом этого подхода. Помимо признания ценности изучения словарного запаса посредством нескольких контекстных встреч [4], некоторые обучающиеся также находят задачи более сложными и, следовательно, более мотивирующими, чем традиционные типы упражнений. Определенная задача, чтобы вызвать интерес и чувство успеха, не должна быть слишком длинной или сложной, чтобы не обескураживать студентов. Сложность задания повышает мотивацию для изучающих язык высшего (среднего или продвинутого) уровня, и снижает ее для обучающихся более низкого уровня.

Таким образом, обзор существующих исследований позволяет заключить, что грамотное использование технологий корпусной лингвистики способствует успешному развитию лексической компетенции школьников.

Список литературы

1. Добрушина, Н.Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? / Н.Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка: 2003 - 2005. Результаты и перспективы. - М., 2005. - С. 301 - 329.

2. Миролюбов, А.А., История отечественной методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению "Лингвистика и межкультур. коммуникация" / А. А. Миролюбов. - М. : СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. – 446 с.

3. Charles, F. Meyer, English corpus linguistics: An introduction, Cambridge University Press, 2009. - 185 p.

4. Cobb, T. Is there any measurable learning from hands-on concordancing?, System: 1997. P. 301-315.
5. Facchinetti, R. Corpus Linguistics: 25 years on, Editions Rodopi B.V., Amsterdam - New York, NY, 2007. - 392 p.
6. Johns, T. “Micro-concord: A language learner’s research tool”, System, 1986. P. 151-162.
7. Krishnamurthy, R. (2001). “Learning and Teaching through Context - A Data-driven Approach”. TESOL Spain Newsletter, 2001. P. 9-10.
8. Marcus Callies, Sandra Gotz, Learner Corpora in Language Testing and Assessment, University of Birmingham, John Benjamins Publishing Company, 2015. – 227 p.
9. McCarthy, Touchstone - From corpus to coursebook. Cambridge, 2004.
10. McEnery, T. and Wilson, A. Teaching and language corpora, ReCALL, 1997. P. 5-14.
11. O’Keeffe, A. et al. From Corpus to Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
12. Sinclair, J. M. Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
13. Stevens, V. Concordancing with language learners: Why? When? What? CAELL Journal, 1995. P. 2-10.
14. Tribble, C. and Jones, G. Concordances in the classroom. London: Longman. 1990.
15. Višnja Kabalin Borenić, Sanja Marinov, Martina Mencer Salluzzo, Experiencing Vocabulary Learning Using Small Language Corpora /Alan Floyd Moore, Proceedings of the 12th Conference of the European Association of Specific Purposes (AELFE), Spain, 5th – 7th September, 2013, p. 86-97.
16. Willis, D. Syllabus, corpus and data driven learning. IATEFL Conference Report: Plenaries. 1993.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Якимов П. А., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет»

Речь во все времена была показателем внутреннего мира человека, его образованности и, конечно же, профессиональной готовности. Для будущего педагога речь является важнейшим профессиональным орудием: от того какой будет речь учителя зависит и интерес обучающихся к этому предмету, и успешность в обучении. Это одна из важнейших предпосылок более внимательного и ответственного подхода к преподаванию речеведческих дисциплин на этапе подготовки будущего учителя. Безусловно, в процессе преподавания различных дисциплин студентам бакалавриата в той или иной мере осуществляется речевое развитие студентов, однако целенаправленная подготовка к эффективной коммуникации происходит в рамках специальной дисциплины «Речевые практики».

Важнейшими среди факторов при отборе содержания дисциплины «Речевые практики» для студентов бакалавриата являются: разноаспектность, ориентация на формирование внутренней мотивации обучения, коммуникативная ориентация.

1. Разноаспектность.

Основу дисциплины «Речевые практики» составляют темы, связанные с повторением и углублением знаний о русском языке, поэтому разноаспектность будет связана с представлением русского языка во всем многообразии его содержательных характеристик (как живое развивающееся явление, обладающее познавательной ценностью, подлежащее и доступное наблюдателю, осмыслению, изучению, оценке; как важнейшее условие полноценной жизни человека во всех сферах деятельности; как основа и средство формирования личностных и общественных ценностей; как интегрирующее начало Российской Федерации; как средство накопления культурно значимой информации и национальное достояние). С этой целью в программу дисциплины введена тема «Статусы русского языка в жизни общества», в рамках которой, во-первых, рассматриваются функции русского языка как живого, естественного языка (номинативная, коммуникативная, эстетическая, эмоциональная, индикаторная и проч.), во-вторых, определяются статусы русского языка как государственного языка, как языка межнационального общения, как одного из мировых языков, как языка славянской группы языков, индоевропейской семьи.

Поскольку наш регион является поликультурным, считаем необходимым обратиться к вопросам языкового и культурного взаимодействия посредством характеристики языковой [1] и культурной ситуации региона.

Разноаспектность должна быть связана с рассмотрением компонентного состава национального русского языка. В первую очередь это демонстрация значимости русского литературного языка как высшей формы развития национального русского языка (нормированной, обработанной, наддиалектной, надсоциальной, стилистически дифференцированной формой) для развития и консолидации российского общества.

2. Ориентация на формирование внутренней мотивации обучения.

Важным представляется тезис о взаимообусловленности и взаимопроникновении языкового и социокультурного существования отдельной личности и общества в целом. Обучение языку, речевым практикам и стратегиям не должно стать самоцелью: необходимо учитывать и показывать связи с реальностью. Каждый обучающийся должен осознавать значимость изучаемого материала для осуществления жизнедеятельности в различных социальных сферах. С этой целью важно знакомство с особенностями профессионального речевого этикета. Предполагаем реализацию практико ориентированных проектов «Речевой этикет педагога как совокупность правил общения» (Правила для говорящего и правила для слушающего. Речевое поведение педагога, педагогический этикет. Речевой этикет общения с учащимися, речевой этикет общения с родителями: общее и различное) и «Речевой этикет педагога в учебной и внеучебной деятельности» (Речевой этикет урока: приветствие и прощание, обращение к ученику, вызов к доске, приказ и просьба, похвала и порицание, исправление ученических ошибок). Реализация проектов может связана с выходом в образовательные учреждения и погружением в профессионально-педагогическую деятельность.

Профессиональное общение будет эффективным, если руководствоваться коммуникативными качеств речи – правильность, точность, чистота, выразительность, богатство, уместность, логичность. На этапе формирования внутренней мотивации обучения важно организовать работу по объективной оценке студентами значимости тех или иных качеств речи для педагога, а также работу по самооценке речи. Например, написание домашнего эссе на тему «Красивая и правильная речь как залог успешности моей профессиональной деятельности».

Правильность речи предполагает прочное знание норм русского языка, поэтому несколько занятий можно отвести на повторение орфоэпических, акцентологических, лексических, морфологических норм русского языка. Упражнения, предлагаемые для повторения норм русского языка, должны быть профессионально ориентированными. Например, составить словарный диктант математических терминов, составить словарик «Орфоэпический и акцентологический минимум учителя-физика» и т. д.

3. Коммуникативная ориентация.

Обучение должно быть направлено на развитие умения правильно – в зависимости от речевой ситуации, сферы общения, формы и вида речи, темы сообщения, речевого жанра, психологии и социального статуса собеседника – осуществлять акт коммуникации в качестве как адресанта, так и адресата.

Нами разработан учебно-методический комплекс, который знакомит студентов с коммуникативными стратегиями и тактиками, различными жанрами устной и письменной речи учителя, приемами привлечения внимания, особенностями невербального поведения и т. д. И самое главное – анализировать коммуникативные удачи / неудачи в чужой и собственной речи.

Приведем примеры заданий.

Задание 1. *Раскройте сущность основных законов классической риторики, опираясь на высказывания классиков и современников риторики:*

1. Закон гармонизирующего диалога.

«Слушатели внимательно относятся к тому, что лично их касается, ко всему удивительному и приятному, поэтому следует внушать слушателям, что речь идет о подобных предметах…» (Аристотель).

«Говорить есть не что иное, как возбуждать в слушателе его собственное внутреннее слово…» (В. Ф. Одоевский).

«Жить значит участвовать в диалоге…» (М. М. Бахтин).

2. Закон продвижения и ориентации слушателей.

Состязающиеся в беге не чувствуют утомления, если видят перед собой конечную цель, предел движения. Если же этот предел не виден, как бывает на поворотах, то бегуны начинают задыхаться и ослабевать (Аристотель).

Протагор так говорил о плохих ораторах: «Ораторы, даже когда их спрашивают о мелочах, растягивают свою речь, как долгий пробег».

«Чем лучше слушатель представляет себе, куда его ведет говорящий, сколько еще осталось до конца речи и в каком пункте карты речи он находится в каждый момент речевого общения, тем лучше он воспринимает сообщаемое…» (А. К. Михальская).

3. Закон эмоциональности речи.

«Аффективная речь <речь эмоциональная, выражающая сильное чувство> – лучший способ внушить свою мысль собеседнику» (Ш. Балли).

«Без аффектов слово не сладостно, яко увядшо и гнило содевается. Тем же аффекты суть, аки душа слову или соль брашну» (С. Яворский).

4. Закон удовольствия от речи.

«Неприятны излишние усилия и то, что делается по принуждению…» (Аристотель).

«Пытаясь убеждать или учить кого-либо, нужно делать это так приятно, чтобы дети оторвались от игры, а старики от камина» (Ф. Синди).

Каковы пути реализации этих законов в деятельности учителя?

Задание 2. Подготовьте небольшое информационное выступление на одну из тем: «Сегодня в мире», «Современная общественно-политическая ситуация», «Современные проблемы образования», «Учитель сегодня», «Духовность и нравственность в современном мире». В своей речи используйте риторические приемы, основанные на повторах и контрасте.

Задание 3. *Подготовьтесь к публичному выступлению на интересующую вас тему. Проанализируйте собственное выступление по следующему плану:*

1. Насколько заинтересовали своим выступлением аудиторию?
2. Соответствует ли структура вашего выступления выбранному жанру?
3. Насколько адекватным оказался выбор риторических приемов?
4. Оцените правильность выбора языковых средств для своей речи.
5. Насколько грамотной была ваша речь?
6. Оцените свое поведение во время выступления: насколько адекватными были жестикуляция, мимика, телодвижения?
7. Достигнута ли вами цель выступления?

Безусловно, преподавание дисциплины «Речевые практики» не может определяться только приведенными факторами. Вероятно, преподаватель должны обязательно учитывать ценностные ориентации студентов и обращать внимание на формирование эстетического чувства к языку и речи [2], способствовать развитию практической и функциональной грамотности, развивать логическое мышление.

Список литературы

1. Бекасова, Е. Н. Бесценное пособие к познанию национальной биографии / Е. Н. Бекасова // Регионально ориентированные исследования филологического пространства: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»; Научный редактор: Кирьякова А. В.. Оренбург: Изд-во Оренб. гос. ун-та, 2008. – С. 130 – 135.

2. Кулаева, Г. М. Языковой эстетический идеал в контексте формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку / Г. М. Кулаева. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 184 с.